



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA

**A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO: OS
DESAFIOS DO DIRETOR ESCOLAR QUE ATUA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL**

Porto Velho/RO
2018

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA

**A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO: OS
DESAFIOS DO DIRETOR ESCOLAR QUE ATUA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Porto Velho/RO
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S729g Souza, Maria das Graças de.

A gestão escolar nas escolas estaduais de ensino médio : os desafios do diretor escolar que atua na perspectiva da educação em tempo integral / Maria das Graças de Souza. -- Porto Velho, RO, 2018.

179 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Gestão escolar. 2.Educação integral. 3.Ensino médio em tempo integral. 4.Diretor escolar. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 37.07

Bibliotecário(a) Ozelina do Carmo de Carvalho

CRB 11/486

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA

**A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS
DO DIRETOR ESCOLAR QUE ATUA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 29/10/2018

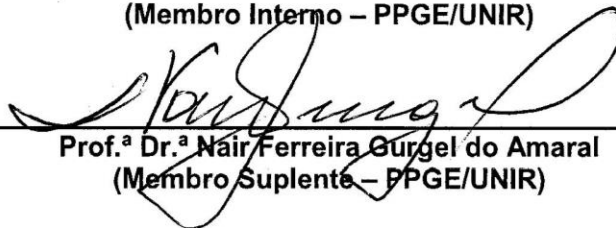


Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof.^a Dr.^a Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares
(Membro Externo – PPGE/UFOPA)

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Membro Interno – PPGE/UNIR)



Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Flaviana de Souza, que somente com a 4ª série, não deixou de investir em minha formação e mesmo com pouco estudo, foi um exemplo de empreendedora. Ao meu pai Hidelbrando Alves de Souza Filho, o qual convivi por pouco tempo, mas as lembranças deixaram marcas positivas para eu seguir em frente. Ao meu esposo Nazareno Gomes Barbosa, que sempre me incentiva e faz de tudo para prover as condições para minhas conquistas acadêmicas. Ao meu filho Raphael de Souza Barbosa, um exemplo de filho de quem tanto me orgulho, e à minha filha Gabriela de Souza Barbosa, uma menina que tem um coração generoso, a quem apoio e incentivo com todas as minhas forças, mostrando-lhes a relevância da educação para a vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o inestimável suporte de algumas pessoas e não seria nada fácil dimensionar no papel a extensão de todo o meu agradecimento. Ainda assim, não poderia deixar de demonstrar, mesmo que de forma singela, a minha gratidão:

A Deus, pela vida e por minha vocação em saber trabalhar com pessoas.

Ao meu pai, Hildebrando (in memoriam) e a minha mãe Maria Flaviana (in memoriam), ao meu irmão Gualter (in memoriam) e irmãs Beth e Dora, e a todos os meus sobrinhos: vocês foram minha primeira família e legaram-me os alicerces sobre os quais construí minha vida.

Ao meu querido esposo Nazareno, aos meus filhos Raphaell e Gabriela, a quem devo muito do pouco que sou. Com vocês aprendi que nenhum sucesso na vida compensa o fracasso no lar.

Aos membros da Banca Examinadora por me honrarem com suas contribuições e me ajudarem a elaborar um trabalho de boa qualidade.

Aos docentes e colegas mestrandos do PPGE/UNIR que me ajudaram a atravessar com segurança um dos meus maiores desafios da minha vida acadêmica, em especial à Luciana, Elcilene e Jadiael.

Aos sujeitos da pesquisa, o meu muito obrigado pela valiosa colaboração.

A toda equipe, Socorro, Ana, Rosângela e Cristiane, da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH) de Rondônia, que compreendeu a pausa que precisei fazer e ao nosso Diretor Regional, Roberto pelas palavras de conforto.

Aos meus alunos, equipe gestora e docente da Faculdade Sapiens, pela oportunidade de estar com vocês no meio acadêmico trocando experiências.

A minha amiga Patrícia Ribeiro que sempre torceu pelo meu sucesso e acreditou que eu poderia ir mais longe.

A minha amiga Ângela, que sempre me acolheu com carinho no LICBIO/UNIR.

A minha sogra Dona Maria e amigos, por sempre torcerem por mim.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Profa. Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, minha querida professora e orientadora,

Sua generosidade é algo admirável. Os seus ensinamentos vão muito além do papel de um orientador, a senhora é uma verdadeira MENTORA.

Viver esta jornada foi muito emocionante e para sempre a senhora terá um lugar no meu coração. Seu apoio incondicional e sua preocupação com os detalhes deste trabalho foram essenciais para minha evolução.

Muito obrigada pela paciência! Muito obrigada por ter me escolhido para fazer parte do Programa do Mestrado, saiba que no dia daquela entrevista, ainda no processo seletivo, ao me escolher como orientanda, a senhora me deu a oportunidade de contribuir um pouco mais com a área de educação e realizar um grande sonho, uma grande meta, que desde muito tempo eu havia colocado nos meus planos.

Foi uma honra ser sua orientanda. Que o Senhor Ihe proteja sempre!

Muita gratidão, a senhora é um anjo em nossas vidas!

“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo ... Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade” (Walt Disney)

SOUZA, Maria das Graças de. **A gestão escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio: os desafios do diretor escolar que atua na perspectiva da educação em tempo integral.**2018. 179 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

Uma escola voltada à consecução dos seus objetivos necessita dispor de um processo de gestão minimamente estruturado e, assim, poder utilizar de maneira coordenada seus recursos em prol da realização da sua atividade-fim, que é formar cidadãos críticos e que tenham a capacidade de atuar com consistência nos contextos político, econômico, social e cultural. Atividade esta associada à educação integral que é uma ação educacional que envolve dimensões abrangentes da formação dos indivíduos. Partindo dessa contextualização, a questão problematizadora deste estudo foi: Na concepção dos Diretores Escolares, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente à implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia? Em consonância com o questionamento apresentado, o objetivo geral foi analisar, na concepção dos Diretores Escolares, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente à implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Para o levantamento dos dados, no estudo empírico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e gravadas para a obtenção de informações profissionais e pessoais, utilizou-se o questionário. Foram sujeitos dessa pesquisa dois gestores que atuam em escolas que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral. A investigação ocorreu em duas escolas, situadas, respectivamente, nos municípios de Porto Velho e Espigão do Oeste. Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa se propôs, foram coletados os dados e conseqüentemente criadas 'a priori' as seguintes categorias de análise: 1) O papel do Diretor Escolar, objetivando identificar a concepção dos profissionais investigados quanto às suas atribuições; 2) Procedimentos de gestão, visando a conhecer em que consistia a organização da escola a qual subsidia a prática de gestão dos Diretores Escolares; e 3) Desafios enfrentados pelos Diretores Escolares, pretendendo averiguar quais têm sido as barreiras encontradas. A interpretação dos dados seguiu os procedimentos da análise categorial de conteúdo. Considerando as vozes reveladas no presente estudo, os resultados da investigação indicaram a compreensão dos sujeitos quanto ao seu papel no âmbito escolar e que a prática de gestão deve ser promovida por meio de procedimentos e ações que interajam com a comunidade escolar, para o desenvolvimento efetivo da escola. As instituições de ensino pesquisadas que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia necessitam de melhorias nas estruturas físicas e tecnológicas para atenderem a proposta da educação integral e de políticas de readaptação funcional de seus servidores, alinhadas às necessidades setoriais. A pesquisa identifica Diretores Escolares conhecedores do seu papel, que expressam o significado do seu trabalho, isto supõe a superação do enfoque limitado ao papel meramente burocrático. Constatou-se a utilização de um modelo de gestão que tem possibilitado inovações nas práticas de gestão. Esses são os fatores encontrados no decorrer da pesquisa. Conclui-se, mediante tais resultados, a necessidade de refletir sobre os aspectos evidenciados no presente estudo, em especial, às condições de trabalho (estrutura física/tecnológica e recursos humanos), que favoreçam o alcance de resultados das escolas, itens necessários para operacionalizar as práticas de gestão para o pleno cumprimento da finalidade educacional.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Integral. Ensino Médio em Tempo Integral. Diretor Escolar.

SOUZA, Maria das Graças de. **School management in middle school state schools: the challenges of the school director in the integral education perspective.** 2018. 179 f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

A school focused on achieving its objectives needs to have a minimally structured management process and thus be able to use in a coordinated way its resources in order to carry out its final activity, which is to train critical citizens and who have the capacity to act with consistency in the political, economic, social and cultural contexts. Activity is associated with integral education that is an educational action that involves comprehensive dimensions of the formation of individuals. Based on this contextualization, the problematizing question of this study was: In the School Principals' conception, how do the school management practices in front of the implementation of the integral education in the High School in the state schools of Rondônia? In line with the questionnaire presented, the overall objective was to analyze, in the School Principals' conception, how the school management practices occur in front of the implementation of integral education in High School in the state schools of Rondônia. This is a descriptive research with a qualitative approach. For the data collection, in the empirical study, semi-structured and recorded interviews were carried out to obtain professional and personal information, and the questionnaire was used. Two managers who work in schools offering Secondary Education in Integral Time were subjects of this research. The research was carried out in two schools, located respectively in the municipalities of Porto Velho and Espigão do Oeste. In order to respond to the problem and the objectives of the research, the data were collected and consequently created a priori the following categories of analysis: 1) The role of the School Director, aiming to identify the conception of the investigated professionals regarding their attributions; 2) Management procedures, in order to know what consisted of the school organization which subsidizes the practice of management of School Directors; and 3) Challenges faced by the School Directors, intending to find out what barriers have been encountered. Data interpretation followed the categorical content analysis procedures. Considering the voices revealed in the present study, the results of the research indicated the subjects' understanding of their role in the school environment and that management practice should be promoted through procedures and actions that interact with the school community for the effective development from school. The researched educational institutions that offer High School in Integral Time in the State of Rondônia need improvements in the physical and technological structures to attend the proposal of integral education and policies of functional readaptation of its servers, aligned to the sectoral needs. The research identifies School Directors who are aware of their role, who express the meaning of their work, this supposes the overcoming of the approach limited to the purely bureaucratic role. It was verified the use of a management model that has made possible innovations in management practices. These are the factors found in the course of the research. Based on these results, it is necessary to reflect on the aspects evidenced in the present study, especially the working conditions (physical / technological structure and human resources), which favor the achievement of results of the schools, items necessary to operationalize management practices for the full accomplishment of the educational purpose.

Key words: School Management. Integral Education. High School in Full Time. School Director.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO	Administração por Objetivos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Coordenador Administrativo Financeiro
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEM	Centros Integrados de Educação Municipal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CP	Coordenador Pedagógico
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEROCIT	Feira de Rondônia Científica de Inovação e Tecnologia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAB/SED	Gabinete da Secretaria Estadual de Educação
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCA	Professores Coordenadores de Áreas
PEE	Plano Estadual de Educação

PGE	Prêmio Gestão Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE
PNE	Plano Nacional de Educação
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTI ..	40
Quadro 02 – Elementos de uma organização	81
Quadro 03 – Distinção entre managers (chefes) e líderes	87
Quadro 04 – Teses e dissertações pesquisadas na biblioteca digital de Teses e Dissertações sobre gestão escolar na perspectiva da educação integral e do Ensino Médio, entre os anos de 2002 a 2018.....	103
Quadro 05 – Demonstrativo das categorias	111
Quadro 06 – Matrículas efetivadas em 2017 e 2018 por Escola	114
Quadro 07 – Estrutura da Escola 1 (E1)	115
Quadro 08 – Estrutura da Escola 2 (E2)	116
Quadro 09 – Principais metas e indicadores referentes ao ano de 2018	116
Quadro 10 – Dados sujeitos da pesquisa	119
Quadro 11 – Indicativo de tempo na área de educação, atuação como gestor e atuação como gestor na educação integral	119
Quadro 12 – Premissas e objetivos/Pontos de partida	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema apresentando a organização do Programa alinhando: Projeto escolar x Currículo x Tempo Integral	44
Figura 02 – Esquema apresentando as premissas do modelo pedagógico	47
Figura 03 – Estrutura funcional de uma escola na perspectiva de Ribeiro	59
Figura 04 – Organização e administração na perspectiva de Lourenço Filho	63
Figura 05 – Níveis de atuação do gestor, segundo Sander	90
Figura 06 – Mapa do Estado de Rondônia	101
Figura 07 – Esquema das fases do processo de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa	110
Figura 08 – Mapa de localização dos polos educacionais em Rondônia da Secretaria Estadual de Educação	120
Figura 09 – Macroestrutura de uma escola do Ensino Médio	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB Rondônia x Brasil	34
Gráfico 2 – IDEB Rondônia x Norte	35
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série Rondônia	36
Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-série Rondônia x Brasil	36
Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série Rondônia x Região Norte	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM NOVO OLHAR, UMA NOVA PRÁTICA	23
2.1	O Ensino Médio no Brasil: Esboço Histórico	23
2.2	Contexto Atual da Educação Integral no Brasil	29
2.2.1	Contexto Atual do Ensino Médio em Rondônia e um Panorama do Desempenho Educacional neste segmento	33
2.2.2	O Programa Escola do Novo Tempo: Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).....	40
2.3	Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral para o Ensino Médio em Rondônia	45
2.4	Estratégias Metodológicas: A Proposta da Educação Integral em Rondônia para o Ensino Médio	48
3	GESTÃO ESCOLAR – UM ESBOÇO HISTÓRICO PARA A COMPREENSÃO ATUAL	53
3.1	A Abordagem Clássica: As Primeiras Ideias sobre Administração Escolar	53
3.2	Administração Escolar: Perspectivas de Mudanças e Avanços.....	67
4	ORGANIZAÇÃO, FUNÇÃO SOCIAL E GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS.....	80
4.1	O Papel do Gestor Escolar: Fase Histórica e Novas Concepções....	84
4.2	Os Níveis de Atuação da Gestão Escolar e sua Relação com os Princípios Democráticos	89
4.3	A Função do Diretor Escolar na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral: Habilidades de Gestão para Liderar.....	95
5	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	100
5.1	O Estado de Rondônia	100
5.2	Um Primeiro Olhar: Estudos realizados no âmbito da gestão escolar	102

5.3	Gestão Escolar: uma contextualização.....	106
5.4	Aspectos Metodológicos	106
5.4.1	Tipo de Pesquisa e Abordagem	107
5.4.2	Procedimentos de Pesquisa	108
5.4.3	Instrumentos de Pesquisa	109
5.4.4	Coleta e Análise dos Dados.....	109
5.4.5	Sujeitos da Investigação e Lócus da Pesquisa	112
6	AS VOZES DOS DIRETORES ESCOLARES: ANÁLISE DOS	
	DADOS, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	176

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual em que vivemos, de rápidas transformações, grandes desafios e incertezas, são muitos os questionamentos levantados sobre o fenômeno educativo, em busca de respostas que auxiliem a resolver problemas complexos da nossa atualidade. A educação tem um considerável papel no auxílio na melhoria de vida das pessoas e na diminuição das desigualdades sociais.

Sendo assim, a escola, esse espaço de múltiplas vivências, é hoje, foco de muitas reflexões por parte dos estudiosos que propõem explicações para os processos que se desenvolvem no seu interior. Em vista deste cenário, percebemos que a gestão tem sido considerada, no campo educacional, como uma atividade de mediação dos processos de ensino. A forma de trabalho no âmbito interno das Instituições educacionais está vinculada às modificações não apenas ao fazer pedagógico desenvolvido no dia a dia da escola, esta mudança passa também pelos processos políticos e administrativos da escola (SANDER, 2007).

Na visão de Sander (2007) a história da administração escolar aponta que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 90, têm enfatizado o fenômeno da gestão escolar no campo teórico/prático, como forma de materialização das metas e objetivos concebidos pelas referidas políticas.

De acordo com Libâneo (2015), o estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre a administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Segundo o autor, esses estudos se deram no âmbito da administração escolar e estiveram marcados por uma concepção escolar burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial. Sendo assim, estas inovações no campo pedagógico educacional e estes estudos na área da gestão escolar nos permitem compreender a existência de outros elementos que impulsionam a revitalização na configuração da escola. Por sua vez, a cultura da escola se expressa por meio dos valores e crenças partilhados na interação com os sujeitos em seu

cotidiano e pode revelar as formas de conceber e colocar em prática os procedimentos de gestão, desenvolvidos no ambiente escolar (LIMA, 2002).

O Brasil, no início do século XXI, passou por transformações decorrentes da aceleração dos avanços tecnológicos, da globalização do capital e das alterações nas relações de trabalho, que trouxeram mudanças para as políticas de gestão e regulação da educação no país. Segundo Sander (2007), a partir dos anos 90, ocorre a consolidação de um processo de reforma do Estado, centrado na minimização de seu papel, no que se refere às políticas públicas. Na área educacional, vivencia-se mudanças no papel social da educação, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da educação básica e superior, que interferem na expansão do acesso à Educação Básica (SANDER, 2007).

Esta conjuntura mobiliza a história da educação e tais mudanças interferem, tanto na organização da escola, como nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano, entre eles, o Diretor Escolar. De acordo com todo este contexto de mudanças que envolvem a administração escolar, qualquer que seja o caminho a tomar, as políticas públicas dirigidas à educação básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (PARO, 2009).

Desta forma, no Brasil na década de 90, após o período de expansão, as Instituições educacionais se depararam com o desafio não mais de atrair os alunos para a escola, mas utilizar meios de gestão que assegurassem a melhoria do desempenho dos alunos, por meio da boa qualidade do ensino ofertado.

Os estudos de Sander (2002-2007), Libâneo (2015), Paro (2009), Gomes (2009), Costa (2001) e Luck (2005) apresentam tendências para transformar e modernizar a educação e recriar o fazer pedagógico, orientados pelo paradigma da modernização no processo de gestão escolar. Neste contexto, é essencial o conhecimento acerca de modelos de gestão que adotem práticas e procedimentos que se apresentam como possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho escolar de boa qualidade, pois a

sociedade reivindica mudanças no contexto escolar e competência por parte dos gestores em seus diversos níveis e esferas de atuação.

O desenvolvimento das tecnologias de gestão vem favorecendo o fomento de práticas educacionais, possibilitando seu uso imediato e orientado, ajustadas às necessidades do ambiente escolar. Isso ocorre porque há recursos de gestão que podem ser aliados ao processo pedagógico uma vez que permitem fazer com assertividade um trabalho focado na conquista de resultados, mas não apenas em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos, por meio do desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na função específica da educação e da escola, tornando a escola um espaço não apenas de ensino, mas de aprendizagem. Não somente focada em tarefas, mas focada muito mais nas pessoas.

Partindo dessa perspectiva, elegemos como objeto de estudo desta pesquisa a gestão escolar, seus meios e formas de trabalho já existentes nas escolas públicas, operacionalizada em diversos formatos e que, atualmente, no Estado de Rondônia, passa por um processo de modernização. Este processo foi conduzido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), tendo implementado novas práticas de gestão escolar, em seus diversos níveis, no contexto do Programa Escola do Novo Tempo, em dez escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, localizadas em dez municípios diferentes na jurisdição estadual.

Sander (2002, p. 63) considera que “um modo de estudar o papel da administração da educação e as funções dos administradores educacionais é examinar os desafios que enfrentam nas três dimensões”. O autor se refere aos níveis: pedagógico, organizacional e político.

Nesse sentido, com inspiração na visão do autor e empenhada em conhecer mais sobre o assunto, um dos fatores que desencadeou a realização desta pesquisa tem relação direta com a minha trajetória profissional, uma vez que me inseri em trabalhos de gestão em diversas passagens enquanto Diretora Escolar na Rede do Serviço Social da Indústria (SESI), no Estado de Rondônia, e, posteriormente, coordenadora estadual na área de educação básica, na mesma rede, a qual me possibilitou a construção de uma carreira profissional na área de educação.

Sendo assim, ocorreu-me desenvolver o presente estudo e, dentre os aspectos a serem investigados, optou-se por analisar os desafios enfrentados pelo Diretor Escolar.

Outro ponto que motivou a pesquisar sobre o tema emerge do envolvimento quando estive à frente da coordenação da área de gestão de pessoas, também no SESI. Esta ocupação me permitiu um contato bem próximo com todos os Diretores Escolares, os quais sofriam muitas cobranças por resultados, ao tempo em que empregavam esforços para administrar os recursos da escola, fazer a gestão das equipes, lidar diretamente com os pais e ainda conciliar todas as atividades de gestão para assegurarem resultados satisfatórios no âmbito educacional, em muitas vezes, sem a devida política definida para tomar decisões internas frente aos obstáculos enfrentados durante o cotidiano. A vivência a partir dessas três experiências profissionais, possibilitou-me optar por conhecer mais sobre as práticas de gestão escolar.

As mudanças paradigmáticas ocorridas na sociedade chegaram à escola imprimindo aos Diretores Escolares um papel essencial na concepção e no desenvolvimento da cultura escolar (FULLAN; HARGREAVES, 1996). Entretanto, a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para o melhor funcionamento da organização (LIBÂNEO, 2008). Na visão dos autores, o Diretor é reconhecido como parte estratégica no campo educacional, para gerar os resultados que estiverem ao seu alcance para realizá-lo.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: Na concepção do Diretor Escolar, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente a proposta de implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia?

Tal questão desdobrou-se em outras indagações, a saber: a) Quais são as atribuições do Diretor Escolar em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral? b) Como ocorre a operacionalização da gestão no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola? e c) Em que consistem os principais desafios enfrentados

pelo Diretor escolar que atua em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral?

Em consonância com esses questionamentos, traçamos como objetivo geral: Analisar na concepção do Diretor Escolar, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente a proposta de implementação da educação integral no Ensino Médio.

Pertinentes ao objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos:

- I. Identificar as atribuições do Diretor Escola que atua em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral ;
- II. Averiguar como ocorre a operacionalização da gestão, no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola.
- III. Conhecer os desafios enfrentados pelo Diretor Escolar que atua em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral.

Para a consecução dos objetivos e respostas às questões norteadoras e complementares, este estudo insere-se como uma pesquisa empírica descritiva, de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994).

A análise dos fragmentos das falas dos sujeitos Diretores Escolares foi interpretada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Em consonância com o problema apresentado e o objetivo a ser alcançado, com o intuito de respondermos aos leitores deste texto ao qual nos propusemos, a presente pesquisa foi assim estruturada: iniciamos com a introdução, que faz parte da primeira seção, oferecendo ao leitor uma ideia do texto dissertativo. Nela está inserida a contextualização, definição do objeto de estudo, motivação para a escolha do tema, sua relevância, questões problematizadoras, complementares e objetivas as quais contemplam as seis seções que compreendem o texto.

A segunda seção envolve o aporte teórico da pesquisa e está dividida em quatro subseções que trazem um esboço do Ensino Médio e o contexto da educação no Brasil, o panorama de desempenho do Ensino Médio em Rondônia, bem como as novas diretrizes pedagógicas e estratégias metodológicas para a gestão do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Rondônia.

Continuando com o aporte teórico, a terceira seção versa sobre, especificamente, os apontamentos históricos da gestão escolar, e está dividida em duas subseções, a primeira trata da abordagem clássica sobre a administração escolar, e, a segunda sobre as perspectivas de mudanças e avanços na administração escolar.

A quarta seção está dividida em três subseções que tratam também da gestão escolar, abordando conceitos introdutórios acerca da organização escolar e sua função, o papel do gestor escolar, seus níveis de atuação e sua relação com os princípios democráticos, finalizando com a compreensão das habilidades necessárias para o gestor em sua atuação profissional.

Sequenciando, temos a quinta seção abordando a caracterização do estudo empírico, visando obter dados por meio das práticas de gestão de dois Diretores Escolares das Escolas Estaduais do Estado de Rondônia, com quatro subdivisões que tratam de: Panorama do Estado de Rondônia; Pesquisa de estudos acadêmicos realizados sobre gestão escolar no contexto do Ensino Médio e da educação integral; Contextualização da gestão escolar; Aspectos metodológicos que abordam sobre o tipo e abordagem da pesquisa, os procedimentos e instrumentos, a coleta e análise dos dados, os sujeitos e lócus da pesquisa.

Na sexta seção, analisamos os dados apresentados com a finalidade de descrevê-los e interpretá-los para o alcance dos objetivos geral e específicos, delineados nesta pesquisa.

Por fim, chegamos às considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa com a finalidade de responder as questões problematizadoras e complementares, com base nos resultados da análise das escutas contidas nas entrevistas junto aos Diretores Escolares, sujeitos desta pesquisa.

2 O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM NOVO OLHAR, UMA NOVA PRÁTICA

Nos tempos atuais, muitos fatores contribuem para o processo educacional na definição das estratégias de atuação no contexto da escola, de forma que melhor se ajustem às necessidades dos educandos.

A presente seção versa sobre o contexto das políticas que envolvem o Ensino Médio e a educação integral em suas bases e concepções pedagógicas, alavancadas por meio do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia, implantado no ano de 2017 em dez escolas estaduais de Rondônia em diferentes municípios da esfera estadual.

2.1 O Ensino Médio no Brasil: esboço histórico

É papel da educação contribuir para a construção de uma sociedade na qual as injustiças sociais e humanas sejam enfrentadas da melhor maneira. Ainda que a escola não possa ser considerada o único lócus em que a formação humana aconteça, ela deve ser vista como um espaço privilegiado na trajetória de estudantes de diferentes origens sociais, uma alternativa para se construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados (ARAÚJO, 2017).

A retrospectiva histórica do Ensino Médio aponta diversos caminhos percorridos por meio da implantação de políticas asseguradas por legislações, com a finalidade de mudar os rumos do Ensino Médio brasileiro. No entanto, ainda assim, o Brasil está em busca de um Ensino Médio que atenda aos anseios e especificidades dos estudantes.

No âmbito educacional, em 1946, a nova Constituição (BRASIL, 1988), retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova¹ e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases. Porém, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, essa Lei só foi aprovada em 1961, treze anos mais tarde.

Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. No Art. 34, coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos. Cabe destacar que a LDB de 1961 foi a primeira (BRASIL, 1961). A primária destina-se à formação de adolescente. A segunda LDB foi a de 1996, já em um outro contexto social.

Com o golpe militar em 1964, tem início um período de limitação e até mesmo de exclusão ao estado de direito. Sob a justificativa da segurança nacional, partidos são dissolvidos, a imprensa é censurada, diversas formas de repressão são utilizadas. Com variação de intensidade no decorrer da ditadura, esses elementos marcaram profundamente a cultura e a educação no país. O crescente endividamento externo e a instalação de multinacionais marcaram a vinculação do país ao capital estrangeiro, em um período conhecido como milagre brasileiro (MAURÍCIO, 2006).

Durante essa época no campo educacional, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. A Lei nº 5692/71 fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ela apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento à Constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8 anos), constituído na junção dos antigos primário e ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

1 O filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey desenvolve uma filosofia da educação determinante para o surgimento da Escola Nova, na qual a obediência e a submissão até então cultivadas nas escolas sofre uma crítica contundente.

Com a Proclamação da República foi eleita a Assembleia Nacional Constituinte, e a partir daí as esperanças da população voltaram-se para a nova Constituição, que, promulgada em outubro de 1988, trouxe consideráveis inovações. Nesta constituição, a educação aparece em seu artigo 205 como:

visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Já na década de 1990, mais especificamente em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional.

Com a nova LDB na educação formal (BRASIL, 1996), o Ensino Médio consiste na última etapa da educação básica no Brasil, que, além do Ensino Médio, contempla a educação infantil e o ensino fundamental.

O Ensino Médio tem duração média de três anos e antecede o ingresso ao ensino superior. O objetivo desta etapa de ensino é dar uma formação voltada para o mercado de trabalho, além de aprimorar os conhecimentos do cidadão já adquiridos nas etapas anteriores (BRASIL, 1996).

A oferta dessa etapa passou a ser obrigatória no Brasil desde a promulgação da Emenda Constitucional de nº 59/2009, que considera o Ensino Médio como a última etapa da educação básica, cabendo a sua oferta, prioritariamente, aos Estados e ao Distrito Federal, sendo a União responsável, por meio de assistência técnica e financeira, conforme o Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Em decorrência, o texto legal apresenta o Ensino Médio com os seguintes objetivos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica, assim se posiciona através da Resolução nº 04/2010, no art. 26, §1º :

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2010).

O Conselho Nacional de Educação também emitiu inúmeras normas que dizem respeito às diferentes etapas da educação básica. Dentre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010, e Parecer CNE/CEB nº 07/2010), que enfatizam a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão e da distorção de idade/ano/série, resultando na qualidade social da educação.

Esta concepção evidencia uma profunda necessidade de articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta articulação necessita se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas.

No Ensino Médio, o eixo estrutural da escola passa a ser a oferta de uma formação geral e interdisciplinar, que propicie o desenvolvimento de saberes e competências básicas que preparem os jovens para a vida.

Desde meados da década de 1990, o Ensino Médio público brasileiro tem se expandido de maneira significativa. No entanto, ainda não pode ser caracterizado como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para

além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos ensinados, à formação e à remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, dentre outros. A evasão, que se mantém elevada nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZYK, 2011).

Em decorrência dessa lógica, faz-se necessária uma nova forma de conceber e promover a participação dos jovens e adolescentes no campo educacional e social. A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola (KRAWCZYK, 2011).

Segundo os dados divulgados no documento intitulado “Panorama dos Territórios” elaborado pelo Instituto Unibanco, com base na síntese da PNAD 2015, no atual cenário um dos desafios que se coloca para o Ensino Médio no país mostra que 81,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados na escola. No entanto, apenas 54,4% cursam o Ensino Médio, conforme evidencia a taxa líquida de matrícula relativa a essa etapa de ensino. O ritmo de crescimento do percentual de jovens que logram concluir o Ensino Médio até os 19 anos vem diminuindo desde 2009. Esse é um indicador importante que reflete o fato de uma parcela significativa da população, com idade entre 15 e 17 anos, abandonar a escola precocemente ou ficar retida na etapa anterior, o Ensino Fundamental.

Vale destacar que, apesar do atendimento a essa população, ainda está distante da universalização em muitas unidades da federação. As políticas empreendidas e as medidas adotadas, embora tenham resultado em crescimento, ainda não são suficientes para enfrentar o problema da reduzida cobertura do Ensino Médio pelos Estados.

A correção do quadro atual requer um esforço continuado que necessita ser, por isso mesmo, resultante de uma Política de Estado, fruto de um consenso sobre o caráter altamente prioritário dessa ação. Entre as medidas a serem adotadas, destacam-se como imprescindíveis o aumento dos investimentos em educação, a melhoria da remuneração dos educadores, o aumento da duração da jornada escolar e a efetiva alfabetização dos jovens. Sem elas, todas as outras propostas terão efeito reduzido na transformação da educação básica no país.

Em 2016, o atual Governo Federal apresentou a Medida Provisória nº 746, de um projeto de reforma do atual Ensino Médio, onde as mudanças afetariam sobretudo o conteúdo e o formato das aulas, assim como a elaboração dos exames de ingresso às universidades e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o Ensino Médio no Brasil.

Esta reforma só entrará em vigor a partir de 2021. A reforma propõe que o conteúdo obrigatório seja diminuído, privilegiando cinco áreas de concentração: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O objetivo é incentivar que as redes de ensino ofereçam aos alunos a chance de dar ênfase em uma destas áreas.

Entre os conteúdos, a reforma prevê que disciplinas como educação física, filosofia, sociologia e o ensino das artes seja repassado de acordo com o que estiver dentro do conteúdo obrigatório previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em tramitação. Em 2017, sofrem alterações por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

A nosso ver, o enfrentamento dos problemas observados e a reversão dos indicadores educacionais não podem ser limitados a intervenções pontuais e episódicas. Trata-se de abordar uma Política Pública Educacional considerando o sistema de ensino em todos os aspectos, sob uma concepção de gestão educacional que priorize o serviço prestado e o público a que se destina. Dessa forma oferecer um Ensino Médio de boa qualidade, é um grande desafio e diante deste contexto parece-nos que nas mudanças no Ensino Médio, a educação integral tem contribuições, principalmente, no momento em que as políticas públicas apoiam estas melhorias por meio das linhas de fomento em vigência.

Abordaremos, na sequência, a educação integral com o intuito de compreendermos o seu contexto no Brasil na perspectiva de sua concepção como formação integral.

2.2 Contexto Atual da Educação Integral No Brasil

No Brasil, a concepção de educação integral se fortaleceu e se intensificou na segunda metade do século XX, com os movimentos sociais de anarquistas, de católicos e de educadores como Anísio Teixeira (1900-1971), Paulo Freire (1921-1997) e Darcy Ribeiro (1922-1997).

Para Gadotti (2009), o tema da “educação integral” voltou ao debate público depois de alguns anos, como tema recorrente e não como tema novo, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (p. 21).

No Brasil, destaca-se a visão defendida por Freire (1997), como uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (GADOTTI, 2009).

No Brasil, as primeiras experiências com a escola de tempo integral estão associadas a Anísio Teixeira com a Escola-Parque (1950) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP de Darcy Ribeiro (1980). Também merecem destaque, os Ginásios Vocacionais, organizados em São Paulo (década de 60), tendo sido

implantadas 06 unidades que duraram apenas 08 anos, e, em Porto Alegre, os CIEM, Centros Integrados de Educação Municipal (MAURÍCIO, 2006).

Posteriormente, na década de 90, foi instituído no governo do Presidente Collor de Mello, os CIAC (Centros Integrados de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que foram implantados em vários estados brasileiros. Na Bahia, a denominada Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, modelo de Salvador, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos. O Centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo, o dia inteiro de atividades divididas em dois períodos, um em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas e outro período de instrução, seguindo o currículo escolar nas chamadas Escolas Classe (MAURÍCIO, 2006)

Para Cavaliere (2012), foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano.

Anísio Teixeira (1959) defendia que a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

Destaca-se a visão integral da educação defendida por Padilha (2010). Quando este autor se refere à educação integral, está falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica.

Neste sentido, a concepção de Educação Integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola, com qualidade sociocultural e socioambiental (PADILHA, 2007, p.101).

Educar integralmente significa, primordialmente, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos (PADILHA, 2007, p. 236).

A Educação Integral procura dar atenção à necessidade de “realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”, tendo o desenvolvimento humano como prioridade (GUARÁ, 2006, p. 16).

No contexto brasileiro, tem sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. No entanto, para materializar as ideias sobre a educação, é preciso considerar o aspecto legal que embasa as ações educativas voltadas para educar integralmente. A esse respeito, Guará (2009, p. 66) diz:

O conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida.

Essa estrutura de leis garante às crianças e aos jovens o direito de receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais. Nesse caso, a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta indicadores para o desenvolvimento de ações educativas que promovam a ampliação do tempo escolar, a

oferta de ensino e o desenvolvimento pleno das crianças e jovens. O artigo 205, apresenta a educação como um direito humano, promovido e incentivado pela sociedade; o artigo 206 cita a gestão democrática do ensino público o que dialoga, diretamente, com a educação integral e o artigo 227 que corresponde ao conceito da educação integral ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo raciocínio sobre a legislação vigente, a LDB (9394/96) secunda os princípios constitucionais e prevê segundo Guar4 (2009, p. 66):

[...] o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º), reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas.

Essas indicações legais, além de prever a ampliação da jornada escolar, apontam para o crescente movimento em torno de outras iniciativas amparadas pela própria LDB 9394/96, que, em seu artigo 2,º, dispõe à educação como finalidade o pleno desenvolvimento do educando. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA, 1990), que em seu artigo 59 reconhece o conceito de educação integral e que municípios, estados e União devem agir para facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 6, prevê a oferta da educação integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica e o Plano de desenvolvimento da Escola (PDE), que objetiva a ampliação da educação em tempo integral, como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2014).

Substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela lei nº 11.494/2007 e pelo decreto nº 6.253/2007. Tornou-

se responsável pela distribuição dos recursos vinculados à educação pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico de cada região. A contribuição do FUNDEB está relacionada ao fato de possibilitar a ampliação da oferta de Educação Integral considerando a distribuição dos recursos, não apenas pelo número de matrículas e modalidades da educação básica, mas sim pela ampliação de tempo escolar.

Por sua vez, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em sua Resolução N. 2º de 14 de abril de 2016 dispõe sobre a descentralização dos recursos da educação, designando verbas, diretamente, na conta das escolas com intuito de fortalecer as ações de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação.

Embora não faça parte do nosso foco de pesquisa os programas de fomento à educação integral, compreendemos sua relevância por ser uma ferramenta indutora com vistas para formação na perspectiva de Educação Integral. Assim, percebemos certa mobilização por meio das políticas educacionais que têm buscado direcionar a educação integral como forma de buscar alternativas para promover melhorias no ensino.

Abordaremos, na sequência, sobre o Ensino Médio no estado de Rondônia fazendo referência a dados estatísticos que apontam urgentes medidas de gestão escolar para atender a demanda local.

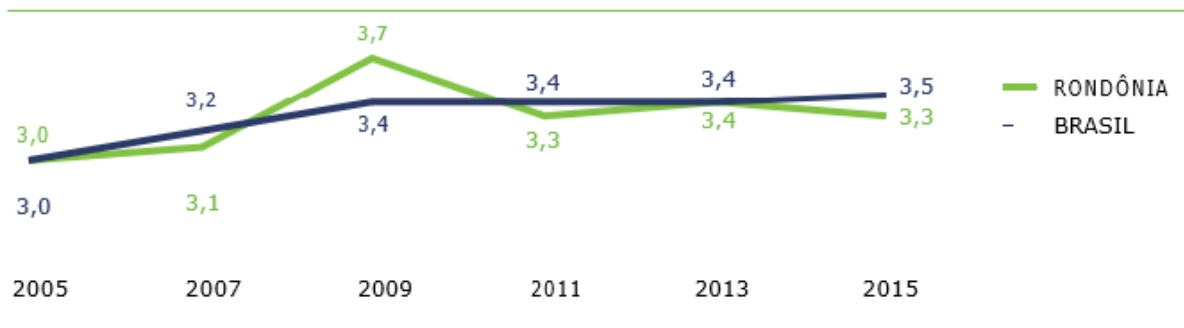
2.2.1 Contexto atual do Ensino Médio em Rondônia e um panorama do desempenho educacional neste segmento

De acordo com o Censo Escolar de 2015, a Rede Estadual de Educação de Rondônia é composta por 420 Escolas, do total de Escolas Estaduais, 188 compõem a rede de Ensino Médio regular estadual.

Uma forma de avaliação da Rede Escolar Estadual de Rondônia é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que considera o fluxo escolar e a média de desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. O IDEB de Rondônia saiu de

3 pontos, em 2005, para 3,5 em 2015. Essa trajetória, no entanto, apresentou períodos de queda e recuperação da média estadual que, em linhas gerais, esteve bastante próxima aos resultados apresentados pelo país. Em 2009, o Estado de Rondônia alcançou seu melhor resultado no IDEB (3,7), ultrapassando inclusive o desempenho do país em 0,3. Embora Rondônia tenha recuperado seu crescimento em 2013, e igualado seu IDEB à média nacional, em 2015, houve queda de 0,1 e o Estado encerrou o período com resultado abaixo do obtido pelo país, conforme gráfico abaixo destacado.

Gráfico 1 - IDEB Rondônia x Brasil

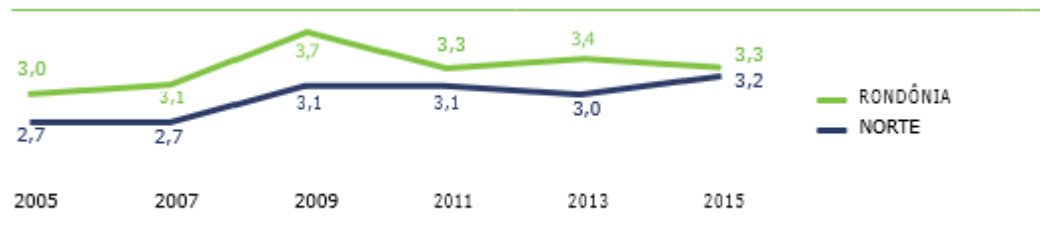


Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

De fato, conforme dados oficiais demonstrados abaixo no gráfico 2, é possível observar que o Estado de Rondônia apresentou desempenho superior ao da região em todo o período.

Contudo, as médias regionais apresentaram crescimento ao longo dos anos aproximando Estado e região. Em 2009, Rondônia alcançou seu melhor resultado (3,7), mas, em 2011, teve queda de (0,4), enquanto a região Norte manteve seu desempenho sem alterações.

Em 2013, um leve aumento no IDEB estadual não foi capaz de superar o resultado de 2009, e, em 2015, o Estado encerrou o período com baixa de 0,1.

Gráfico 2 - IDEB Rondônia x Região Norte

Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

O Censo Escolar é um levantamento nacional de dados estatísticos educacionais a partir de informações pelas próprias escolas. Dentre elas, estão as somas dos alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a Escola ao final de cada ano letivo.

A tabela, a seguir, apresenta esses dados para Rondônia e a média nacional. No Estado, observa-se, em linhas gerais, cenário menos favorável: mais reprovações no 1º ano. Nas demais séries, as taxas são semelhantes; número mais elevado de abandono no 1º e 2º anos; e, menos aprovações no 1º ano.

Tabela 1 – Taxa de reprovação, aprovação e abandono

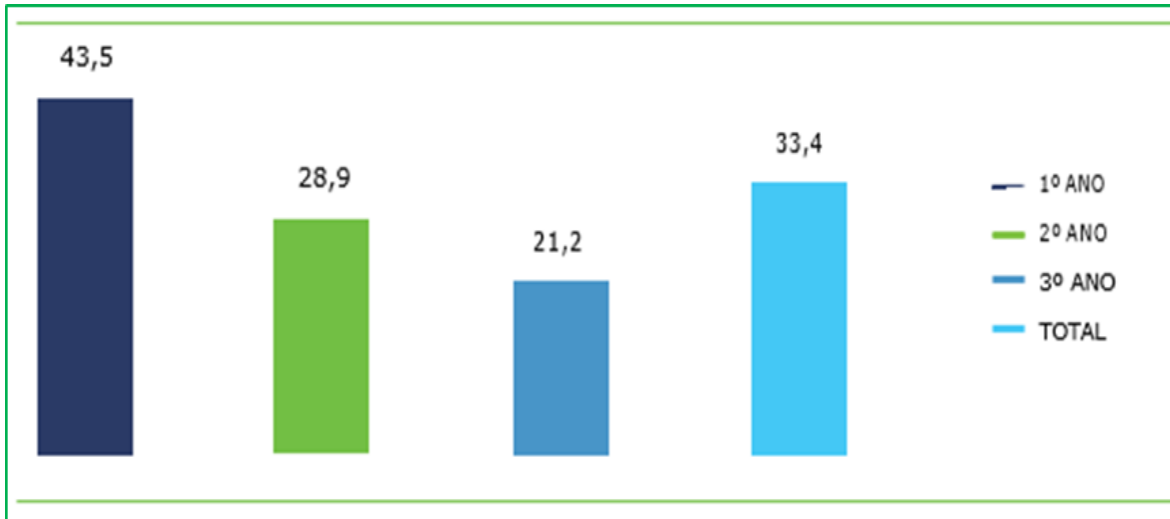
ENSINO MÉDIO	RONDÔNIA			BRASIL		
	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1º ano EM	20,5	14,3	65,2	17,7	10,0	72,3
2º ano EM	11,5	9,0	79,5	11,0	7,2	81,8
3º ano EM	6,2	5,8	88,0	6,6	5,4	88,0

Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

Os dados a seguir destacados abaixo nos gráficos 3, 4 e 5, demonstram uma tendência de diminuição da distorção idade-série ao longo dos anos. É possível notar que os números da distorção idade-série no Estado de Rondônia não apresentam variação elevada ao longo dos anos.

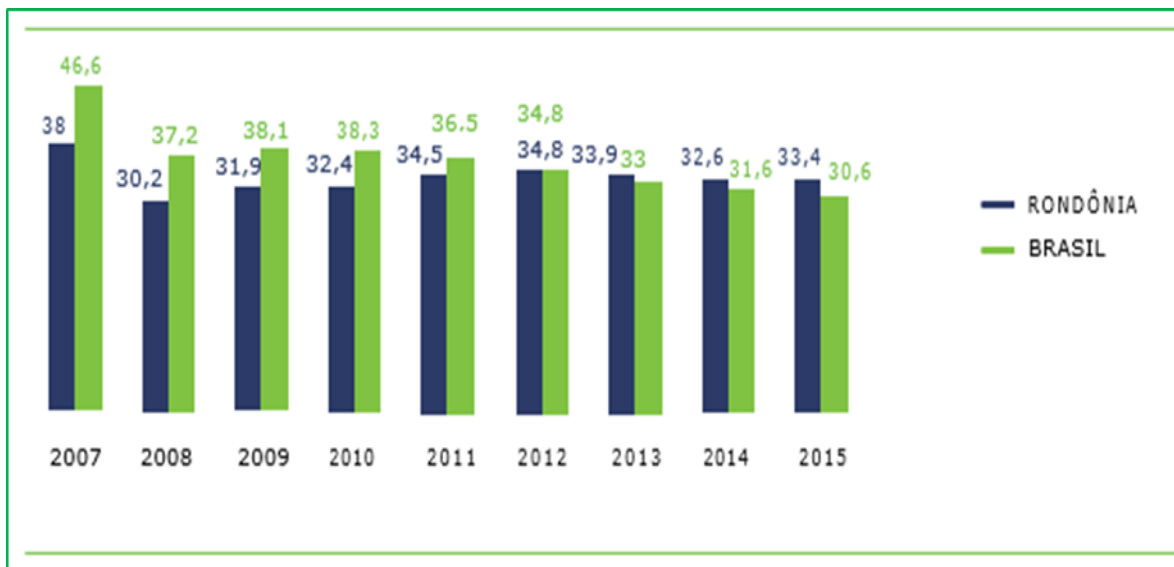
Em relação à média nacional, as taxas observadas em Rondônia são mais elevadas a partir de 2011. Em comparação com a Região Norte, o Estado apresenta taxas inferiores em todo o período analisado.

Gráfico 3 – Taxa de Distorção Idade-Série Rondônia



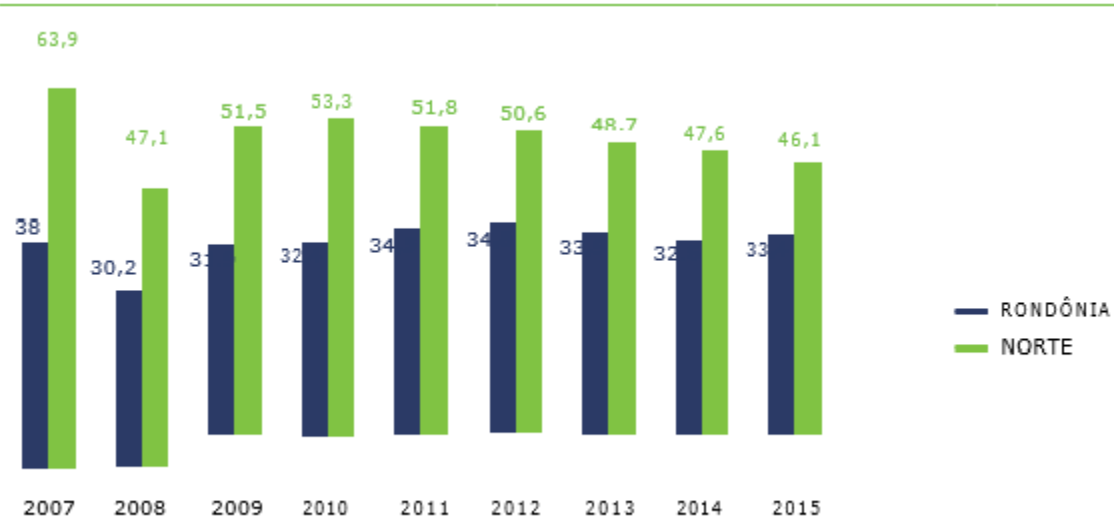
Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

Gráfico 4 – Taxa de Distorção Idade-Série Rondônia x Brasil



Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

Gráfico 5 – Taxa de Distorção Idade-Série Rondônia x Região Norte



Fonte: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento / (Brasil/MEC/INEP).

De um modo geral, apesar de algumas evoluções em determinados períodos, os indicadores ainda devem ser motivo de preocupação para o Estado de Rondônia, pois revelam o baixo nível dos resultados do ensino. Os índices divulgados pelo Governo, referindo-se a essa situação até o ano de 2015, mostram que o Estado de Rondônia obteve nestes anos médias inferiores às medias nacionais. Diante deste cenário estes dados sinalizam a necessidade de ações efetivas que resultem na melhoria dos resultados escolares na educação básica, em especial, ao Ensino Médio regular.

Entretanto, deve-se salientar que as políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar, como um meio que pode contribuir de forma significativa para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos. Visto desta forma, Paro (2007), também afirma que a gestão representa um dos condicionantes da boa qualidade do ensino.

Segundo Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona, suas práticas de organização e gestão, fazem diferença em relação aos resultados escolares”. Com referência a estas práticas na gestão escolar, segundo o autor, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor, a gestão participativa, o

clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares e outros.

O avanço marcado pelas mudanças na educação proporcionado pelas tecnologias educacionais, tanto em termos pedagógicos como de gestão, fomentou iniciativas associadas a modernização dos processos educacionais, no Estado de Rondônia, especialmente, na rede pública estadual de educação. Com isso, as possibilidades da integração e convergência entre o trabalho pedagógico e de gestão priorizaram elementos inovadores para a construção de novas práticas no âmbito educacional.

Em análise ao Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (PEE-RO), em comparação com o PNE, observou-se que a Meta 7 do PNE (2014) trata da prestação do serviço do ensino ofertado e tem um objetivo similar ao Programa Jovem de Futuro. Ela visa a melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, de maneira a aumentar as médias nacionais para o IDEB. Ela corresponde à Meta 8, que contempla as estratégias em prol da melhoria do IDEB.

A Meta 19 do PNE (2014), que trata da implementação da gestão democrática, está expressa na Meta 19 do PEE-RO (2014), que estabeleceu 14 estratégias para alcançá-la. Dentre as estratégias contidas no documento, destaca-se a importância da participação dos responsáveis no processo avaliativo deste modelo de gestão.

Dando continuidade à análise documental, identificamos que a Meta 3 do PNE(2014) estabeleceu universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Ela está expressa na Meta 3 do PEE-RO (2014) e define que o estado deverá sair de 45,7% para 85% na taxa líquida de matrículas no Ensino Médio. Além de metas relacionadas à reforma e construção de novas escolas e aquisição de mobiliário, laboratórios e afins, o documento também prevê ações de redução da evasão.

Ainda em análise à documentação, em relação a modalidade do Ensino Médio foi identificado o Prêmio Gestão Escolar (PGE) promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Desde então, vem desenvolvendo critérios e instrumentos de seleção e indicadores de boas práticas de gestão.

Desde 1998, o Prêmio contou com a participação de aproximadamente 34 mil escolas de todas as regiões do país. A partir de 2014, o PGE passou a ser uma premiação bianual. Nos anos ímpares, concentrou-se o processo seletivo das escolas e a premiação, enquanto que, nos anos pares, são promovidas ações de formação para os gestores inscritos no ano anterior com o PGE.

O prêmio congrega uma série de entidades parceiras que apoiam o CONSED no fomento da educação no Brasil. Em 2015, o destaque estadual ficou com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, no município de Vilhena do Estado de Rondônia. O objetivo do projeto é reconhecer e identificar, como referência nacional, os estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão.

Destaca-se como um dos mais relevantes instrumentos de mobilização e de autoavaliação das escolas públicas brasileiras, tendo por objetivo a melhoria da gestão. Visa, também, estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com a aprendizagem dos alunos, valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela competência de sua gestão e por iniciativas e experiências inovadoras e bem-sucedidas na melhoria da aprendizagem dos alunos. Apoiar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação da gestão escolar e incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua autoavaliação.

Os Programas e Projetos desenvolvidos, exclusivamente, pela Secretaria de Educação do Estado somam nove iniciativas: Projeto Guaporé de Educação Integral; Projeto Açaí; Feira de Rondônia Científica de Inovação e Tecnologia (FEROCIT); Mostra de Tecnologia na Educação; Oficinas de Cinema e Teatro; Projeto Terceirão; Projeto Ensino Médio Integrar; Projeto Aluno Digital e Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia (SAERO).

Entre estas iniciativas da SEDUC e os desafios em elevar os resultados do Ensino Médio no estado de Rondônia, a seguir discorreremos sobre a mais recente

iniciativa que trata sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral.

2.2.2 O Programa escola do Novo Tempo: implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)

Com o surgimento de experiências em Educação Integral e de tempo integral por todo Brasil, o Estado de Rondônia, no ano de 2016, iniciou estudos para a implantação de um novo Projeto de Educação Integral, o Programa Escola do Novo Tempo (Ensino Médio em Tempo Integral), que tem por objetivo garantir que todos os alunos das escolas participantes, tenham acesso ao Ensino Médio de boa qualidade e gratuito, e que possam dominar os conteúdos das áreas de conhecimento previstas para cada ano escolar, bem como desenvolver valores e competências necessários para o século XXI, formando, assim, jovens competentes, dotados de autonomia e solidariedade.

Com problemas nas avaliações externas e a situação precária do Ensino Médio das escolas da rede estadual, objetivando a melhoria da educação rondoniense, a SEDUC motivada pelos desafios de implantar a educação integral e ao mesmo tempo promover melhorias no Ensino Médio, por meio da Resolução nº 12.281/18, emitida em 04.04.2018, pelo Conselho de Educação Estadual de Rondônia, obteve aprovação para executar o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) do Programa Escola do Novo Tempo. O Projeto começou a ser implantado em março de 2017, inicialmente, em dez escolas da rede estadual de ensino, denominadas Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral-EEMTI, quais sejam:

Quadro 01 – Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI

Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral- EEMTI	Localização por município
Capitão Silvio de Farias	Jaru
Alejandro Yague Mayor	Ji-Paraná
Josino Brito	Cacoal
Marechal Cordeiro de Farias	Pimenta Bueno
Simon Bolivar	Guajará-Mirim
Brasília	Porto Velho

Heitor Villa Lobos	Ariquemes
Cândido Portinari	Rolim de Moura
Juscelino Kubistchek	Alta Floresta
7 de Setembro	Espigão do Oeste

Fonte: SEDUC (2017).

A implantação do Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), do Programa Escola do Novo Tempo em escolas da rede estadual de Rondônia, foi possível a partir da adesão do Governo do Estado de Rondônia por meio da Secretaria de Educação, ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria/MEC nº 1.145, de 10.10.2016, em observância à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB e instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em seu Art. 13. O parágrafo único do artigo supracitado informa em suma que, os recursos devem ser repassados pelo MEC pelo prazo de dez anos por escola, de acordo com o termo de compromisso que deve conter no mínimo, as seguintes observações: identificação das ações; metas; cronograma de execução; e previsão de execução das ações programadas.

Em Rondônia, o Programa Escola do Novo Tempo foi instituído pela Lei Complementar nº 940, de 10.04.2017. Além da adesão ao referido Programa, a SEDUC estabeleceu parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)², que, por sua vez, tem como parceiros estratégicos o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, os quais disponibilizam o Modelo Escola da Escolha³. Esse modelo tem como

2 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Visão: Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas. <http://icebrasil.org.br/sobre-ice/> acesso ao site em 30/7/2018.

3 O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o

base fundamental para sua concepção o compromisso com a integralidade da ação educativa, composto de um conjunto de ações de inovações em conteúdo, método e gestão, nas quais se encontra a indissociabilidade entre as suas bases de sustentação: o modelo pedagógico e o modelo de gestão.

O Projeto surgiu da necessidade de elevar os baixos índices de desempenho nas avaliações externas do Ensino Médio, registrados nos IDEB de 2013 (3.4) e de 2015 (3.3), bem como minimizar as elevadas taxas de evasão escolar e o alto índice de retenção e, ainda, cumprir a Meta 3 do Plano Estadual de Educação de Rondônia "Ampliar atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE/RO, a taxa de matrículas do Ensino Médio de 45,7% para 85% nessa faixa etária", e a Meta 6 "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 20% das escolas públicas de educação básica até o final do período de vigência deste Plano".

O projeto tem como meta atender, a partir do ano de 2017, no período de três anos, 4.160 alunos de Ensino Médio com um ensino focado para a melhoria da aprendizagem, no sucesso escolar e na redução significativa dos índices de retenção e de evasão escolar. Apresenta como objetivo geral promover o acesso a um ensino que garanta o domínio das áreas de conhecimento previstas para cada ano escolar, o desenvolvimento de valores e competências necessárias para o século XXI e a elevação dos índices de desempenho internos para contribuir com a melhoria dos índices externos ao formar jovens competentes, dotados de autonomia e solidariedade.

Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do Programa de Fomento às EEMTI que atenderá no Estado de Rondônia, correrão à conta da dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE, conforme disposto no Art. 9 da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O FNDE é o responsável pelo repasse de recursos destinados a reformas e construções, merenda escolar, compra de materiais de laboratório, materiais de consumo, utensílios de

ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser. <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> acesso ao site em 30/7/2018.

cozinha e mobiliários das escolas contempladas com o referido Programa.

De acordo com a matriz curricular adotada pelo Programa Escola do Novo Tempo⁴, da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, o tempo escolar nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) está organizado nos seguintes regimes de atendimento: a Matriz Curricular apresenta os seguintes indicadores: 208 dias letivos anuais; módulo semanal, com 40 semanas; 45 aulas semanais; nove aulas diárias; módulo aula de 50 minutos; intervalo de 20 minutos por turno; intervalo para almoço de 1h20min; carga horária anual de 1.500 horas, com 1.000 horas para as disciplinas da Base Nacional Comum e 500 horas para as da Parte Diversificada, sendo 133 horas para as disciplinas das áreas de Conhecimento e 367 horas para os Componentes Curriculares Integradores.

O calendário escolar foi elaborado de acordo com a legislação de ensino vigente, com 208 dias letivos, contemplando início e término do ano letivo, de bimestres, exame final, períodos de avaliação e recuperação da aprendizagem, feriados e outros. Quanto ao regime escolar, a matrícula do aluno é anual, a transferência segue as normas estabelecidas na legislação vigente; a frequência é verificada conforme disposto na legislação vigente, especialmente, nos artigos 16 e 17 da Portaria nº 4.563/2015-GABISEDUC.

O sistema de avaliação e recuperação da aprendizagem atende o que estabelecem a Portaria nº 4.563/2015-GABISEDUC e a Portaria nº 2.944/201-GABISEDUC, inclusive quanto à progressão parcial.

Na verificação do rendimento escolar, as notas devem ser expressas numa escala de zero a dez, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos no decorrer do ano letivo sobre os do exame final.

A implementação do Projeto está a cargo da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo, da qual fazem parte a Diretoria-Geral de Educação, a Gerência de Educação Básica, a Subgerência de Educação Integral e a Equipe de Implantação do Projeto, e, ainda, por

⁴ Programa Escola do Novo Tempo, projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia, por meio da Resolução N. 1.228/18, em 12/03/2018, onde constam todas as informações referentes a operacionalização do Programa no Estado de Rondônia.

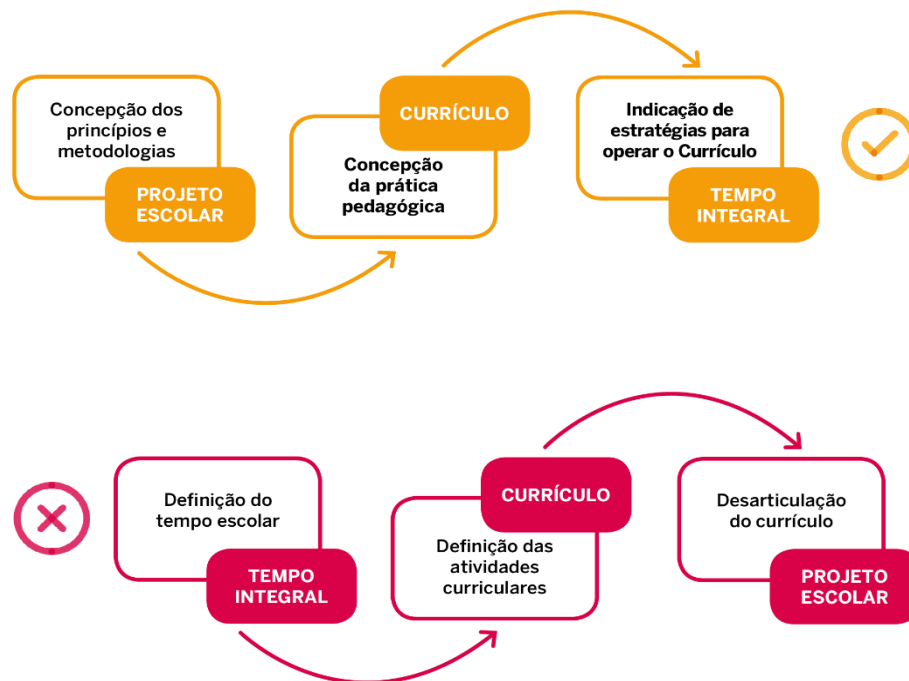
meio da Equipe Escolar, composta pelos gestores, técnicos, docentes e pessoal de apoio administrativo, devidamente habilitados e lotados na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

A carga horária de trabalho dos gestores, técnicos e do pessoal de apoio administrativo compreende o conjunto de horas em atividades de gestão, suporte e atuação pedagógica, cumpridas, exclusivamente, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral.

A carga horária de trabalho dos docentes compreende o conjunto de atividades distribuídas em horas de regência e horas de trabalho pedagógico multidisciplinar, cumprida, exclusiva e integralmente, na Escola, no período diurno.

Desta forma, o projeto escolar como um todo prioriza o alinhamento na concepção de adequação do projeto escolar associado ao tempo integral, conforme esquema abaixo apresentado:

Figura 01 - Esquema apresentando a organização do Programa alinhando: Projeto escolar x Currículo x Tempo integral



A figura acima caracteriza que as concepções dos princípios e metodologias se ajustam ao desdobramento das estratégias para operar o currículo, a fim de formar integralmente o aluno com base nos princípios filosóficos que norteiam as práticas pedagógicas, conforme discorreremos a seguir.

2.3 Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral para o Ensino Médio em Rondônia

Por meio do Programa Escola do Novo Tempo, a Secretaria Estadual de Educação oferece ao educando uma educação diferenciada em regime escolar de tempo integral, nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), desencadeando um processo de reflexão voltada para a transformação da realidade. Tudo isso, tendo em vista a formação do cidadão capaz de interagir na sociedade em que vivemos.

A proposta de educação interdimensional parte do reconhecimento da limitação da escola convencional de atender às necessidades formativas do homem moderno, que consiste na superação da formação instrumental. Em termos práticos, esse modelo educativo indica a abertura da escola para as outras dimensões do humano. Formar o cidadão integral pressupõe a oferta de educação cujo maior foco é assegurar que os alunos tenham condições de fazer uma “leitura crítica da vida” que o leve, por si mesmos, a usar o conhecimento como instrumento de aprendizagem ao seu alcance de forma útil e significativa, oferecendo uma educação interdimensional, cujo educador é mais do que um simples transmissor ou aplicador de conhecimentos elaborados em outros contextos, mas é convocado e incentivado a produzir conhecimento através da sua prática, aprendendo e ensinando a pensar a vida e a viver o pensamento (COSTA, 2001).

A proposta de formação integral do ser humano pressupõe o respeito ao indivíduo, às suas características, à cultura e às necessidades, resgatando sua consciência reflexiva e com aspiração ao valor transcendente, capaz de superar-se, compreendendo a sua importância no coletivo. Segundo o Decreto Federal N° 7.083/2010:

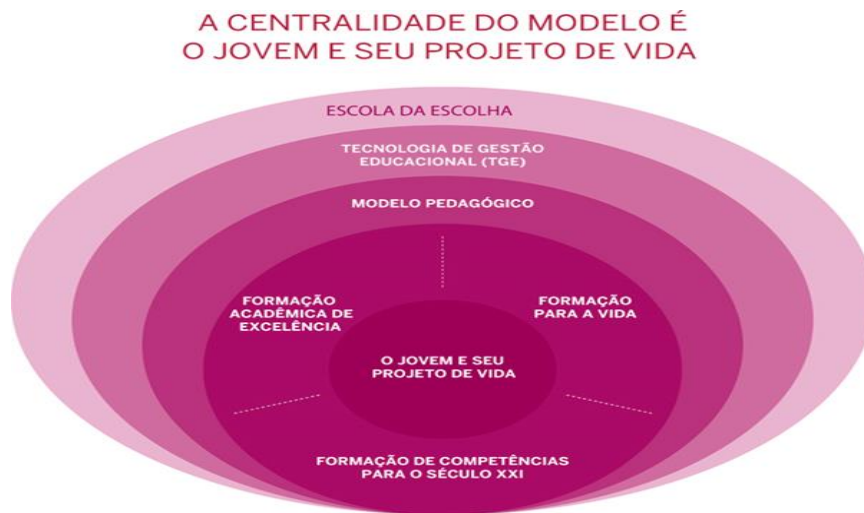
(...) os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010).

A Educação Integral em Rondônia pretende situar o Ensino Médio no mundo atual. Em primeiro lugar, por entender que, na nova ordem social, as oportunidades de crescimento profissional para quem possui só o ensino fundamental são mínimas. Portanto, há que universalizar o Ensino Médio, considerando que conforme divulgação do Ministério da Educação só 51% dos estudantes brasileiros chega a concluí-la. Em segundo lugar, porque seus três anos de duração devem preparar o jovem para o exercício da cidadania, para a continuidade da vida acadêmica e para o ingresso no mundo do trabalho.

A concepção sustentadora das práticas educativas da educação integral visa à formação de cidadãos capazes de atuar como protagonistas de suas vidas, inspirando-se em valores positivos ao fazer suas escolhas, desenvolvendo competências pessoais associadas à capacidade de aprender a ser; apoiar e cooperar com os outros, por meio da capacidade de aprender a conviver e se relacionar socialmente; colocar em prática os conhecimentos e habilidades adquiridas, capazes de estimular o jovem a aprender, a conhecer e desenvolver competências acerca da capacidade de aprender a conhecer.

O protagonismo juvenil é compreendido, aceito e praticado como laboratório de educação e valores. O aluno é o ator principal no processo de seu desenvolvimento, ampliando seu repertório interativo, de forma ativa e construtiva, tanto no contexto escolar quanto no comunitário. A seguir, o esquema demonstra as premissas do modelo pedagógico que tem o foco no jovem e em seu projeto de vida:

Figura 02 - Esquema apresentando as premissas do modelo pedagógico



Fonte: Caderno Tecnologia de Gestão Educacional (ICE, 2016).

• O **Projeto de Vida** reside no “coração” da proposta pedagógica. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens.

Nesta proposta, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. Não se trata de definir carreira, apenas o que eles almejam ser, que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais e quais conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas. Todo este conjunto se traduz em estratégias para embasam a metodologia da proposta para que os resultados pedagógicos sejam cada vez mais efetivos, conforme discorreremos no próximo item.

2.4 Estratégias metodológicas: a proposta da educação integral em Rondônia para o Ensino Médio

Em Rondônia, as mudanças implantadas a partir de 2017, nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), representam o seu diferencial em relação ao conteúdo, método e gestão do processo educativo do jovem do Ensino Médio. Tais mudanças fundamentam-se na proposta de Educação Interdimensional, de autoria de Costa (2001), que contempla ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Segundo Costa (2001), a essência estruturante da educação interdimensional fundamenta-se no conceito de ação educativa e parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades. Segundo o autor, nesta concepção:

a) a educação é uma forma qualificada de comunicação, que possibilita que um ser humano exerça uma influência construtiva e deliberada sobre outro ser humano. Nossas características propriamente humanas (conhecimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades) nos são transmitidas pela educação. A educação, portanto, não pertence ao mundo da natureza. Ela pertence ao mundo da cultura;

b) a educação interdimensional, trabalha o educando, tendo em conta seus sentimentos (Pathos), sua corporeidade (Eros), sua espiritualidade (Mytho) e sua razão (Logos). Segundo Costa (2001), um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança), a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana.

A educação interdimensional atua junto aos educandos pelas práticas e vivências e pela presença educativa, procurando exercer sobre eles uma influência deliberada e construtiva. Trata-se de educar mais pelos cursos dos acontecimentos estruturantes do que pelo discurso das palavras. A educação interdimensional

aprofunda e amplia o papel do educador. Mais do que um transmissor de conhecimentos, papel importantíssimo do qual não se pode jamais abrir mão, o educador precisa atuar junto a seus educandos como um líder (polo direcionador do processo educativo), um organizador de atividades estruturadas e estruturantes e um “cocredor”, com os seus educandos, de acontecimentos que lhes permitam vivenciar, identificar e incorporar em suas vidas os conteúdos formativos, que lhes são propostos.

O protagonismo juvenil é compreendido, aceito e praticado como um laboratório de educação para valores. Mais do que estudada, a cidadania é exercitada na escola. Esse exercício começa no primeiro dia de aula, com a realização do Dia da Acolhida dos novos educandos pelos “veteranos”, ação protagônica na qual os educandos criam uma ambiência favorável para receber os novos educandos, praticando a presença educativa, ou seja, a capacidade de exercer uma influência construtiva e duradoura sobre a vida dos outros.

A promoção da trabalhabilidade e a educação profissional têm em comum o fato de ambas estarem ligadas ao pilar da educação aprender a fazer, as competências produtivas. Entretanto, enquanto a educação profissional, que corresponde, no plano da educação geral, ao Ensino Médio, capacita e habilita o educando para atuar profissionalmente em um determinado ramo de atividade, a cultura da trabalhabilidade prepara o jovem para desempenhar-se frente ao mundo do trabalho como um todo, desenvolvendo habilidades básicas e habilidades de gestão (autogestão, cogestão e heterogestão), e atitudes básicas diante da vida produtiva como, por exemplo, o empreendedorismo. Em síntese, a educação profissional se volta mais diretamente para a empregabilidade, enquanto a trabalhabilidade se dirige à construção de planos de carreira, que possibilitem ao jovem atuar integrado a uma organização ou até mesmo abrir seu próprio negócio.

São eixos metodológicos da Proposta Curricular das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no Estado de Rondônia (SEDUC, 2017):

a) Educação para valores: que é criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autônoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas. Valor é tudo aquilo que tira o ser humano de sua indiferença, que pesa no

seu processo de tomada de decisão e ação, que tem significado positivo (valor) ou negativo (antivalor) para uma pessoa. Eles se expressam através de atitudes, comportamentos. O caminho para a entrada dos valores nas pessoas são as práticas e vivências que resultam em mudanças de comportamentos e atitudes. Os conhecimentos respondem: o que eu sei? Os valores respondem: o que eu sou?

b) Protagonismo juvenil: que implica criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize como cidadão solidário. Pressupõe que a escola tem a responsabilidade de oportunizar acontecimentos em que o educando possa se envolver em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; de criar um ambiente no qual o jovem possa descobrir e desenvolver suas potencialidades, assumir compromissos e trabalhar seu projeto de vida com responsabilidade. O protagonismo juvenil é um inovador método de ação educativa voltada para o trabalho com adolescentes e jovens. Nele, o educando tem a oportunidade de vivenciar acontecimentos e situações que são favoráveis à sua formação para o exercício solidário da cidadania. É compreendido, aceito e praticado como um laboratório de educação para valores. Mais do que estudada, a cidadania é exercitada na escola. Esse exercício começa no primeiro dia de aula com a realização do Dia da Acolhida dos novos educandos pelos “veteranos”, ação protagônica na qual os educandos criam uma ambiência favorável para receber os novos educandos, praticando a presença educativa, ou seja, a capacidade de exercer uma influência construtiva e duradoura sobre a vida dos outros.

c) A cultura da trabalhabilidade: é um método que prepara o jovem para a sua inserção produtiva no mundo do trabalho como profissional competente. É um novo modo de compreender, sentir e agir diante do novo mundo do trabalho. O desenvolvimento da trabalhabilidade do educando compreende nas seguintes estratégias formativas: a educação para o trabalho - o educando primeiro aprende para, depois trabalhar, colocar em prática os conhecimentos assimilados e as competências, habilidades e capacidades desenvolvidas; a educação pelo trabalho – o educando trabalha para depois aprender e a educação no trabalho – o educando aprende trabalhando.

d) Avaliação interdimensional: o Relatório Jacques Delors (Educação: Um Tesouro a Descobrir) chama de Quatro Pilares da Educação as aprendizagens que constituem o eixo estruturador de uma proposta de educação para o Século XXI. São elas: (I) aprender a ser; (II) aprender a conviver; (III) aprender a fazer; e (IV) aprender a conhecer. Segundo Costa (2001), a aprendizagem responde à indagação sobre como adquirimos e construímos conhecimento, enquanto as competências nos remetem ao uso que fazemos dele nos diversos âmbitos de nossa existência. Diante disso, ele traduziu as quatro aprendizagens em ações concretas no cotidiano educativo transformando-as em competências (comportamentos observáveis), por parte dos educandos.

Assim, a partir das quatro aprendizagens, este autor estruturou quatro competências: **competências pessoais** são aquelas relacionadas ao encontro da pessoa consigo mesma, no processo de busca da realização do seu potencial, ou seja, das promessas que trouxe consigo ao vir a este mundo; **competências relacionais** são aquelas que possibilitam a pessoa se relacionar com as outras pessoas, com o mundo envolvente (natural e social), com a dimensão transcendente da vida (crenças, valores, significados e sentidos); as **competências produtivas** são aquelas constituídas pelo conjunto dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, que dão condições à pessoa de ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho, através do exercício de uma ocupação, serviço ou profissão; e as **competências cognitivas** se articulam no interior de um conceito mais amplo, que é o de metacognição. A metacognição, segundo a educadora equatoriana Rosa Maria Torres (1998), abrange três momentos estruturantes do processo cognitivo: aprender a aprender (autodidatismo), ensinar o ensinar (didatismo) e conhecer o conhecer (construtivismo). Na avaliação interdimensional, busca-se colher informações básicas sobre o desenvolvimento do educando, relacionadas às competências cognitivas, pessoais, relacionais e produtivas.

e) Interdisciplinaridade: supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. As disciplinas escolares são recortes

das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, buscando entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade.

f) Contextualização: permite que o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas, que mobilizem o educando e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e se observa no dia a dia. Na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática será relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado.

Contudo, diante de todo este processo inovador na educação, a gestão escolar necessita ser planejada e repensada na perspectiva de estabelecer formas inovadoras e estruturantes para desenvolver ações a que se propõe. Essas composições buscam potencializar diferentes atores e suas contribuições para elevação dos resultados educacionais, esforços pedagógicos, administrativos e econômicos combinam-se para conferir um novo sentido ao direito de aprender. Espera-se que a escola desenvolva competências em cada aluno para que possa participar ativamente do seu mundo e construir projetos de vida digna em relação aos outros. Como garantir essa articulação? O que faz a escola funcionar melhor? O cotidiano escolar é rico nas indicações que oferece e no interior dos processos, é possível observar como a responsabilidade direta de cada ator impacta a questão educativa.

A sociedade exige cada vez mais, no entanto, podemos observar que, ao longo da trajetória história da educação, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo articuladas com interesses que, muitas vezes, se encontram distantes dos anseios e necessidades da população em geral. A seguir, discorreremos sobre o período histórico da administração escolar, contextualizando os marcos históricos, a função social da escola, e em consequência o reflexo no papel do Diretor escolar no contexto educacional. Também abordaremos as características e habilidades necessárias ao gestor escolar, que se resumem nas competências para atuar no âmbito educacional.

3 GESTÃO ESCOLAR – UM ESBOÇO HISTÓRICO PARA A COMPREENSÃO ATUAL

Nesta seção, esboçaremos apontamentos históricos das concepções da administração escolar no Brasil ao tempo em que serão discutidas as dimensões da gestão escolar, bem como as habilidades necessárias ao papel do gestor escolar.

As regras do passado não podem mais ditar as ações do futuro e essa certeza nos obriga a gerenciar a mudança de atitudes, para aprimorar métodos de gestão e procedimentos de trabalho no campo educacional. Houve épocas em que o Diretor escolar desenvolvia tarefas elementares e restritas a apenas zelar pelo bom funcionamento da escola, hoje a realidade é outra. O momento atual exige da Escola o cumprimento de sua função social e o alcance dos seus objetivos propostos. Sendo assim, não somente o professor precisa inovar sua prática pedagógica, mas todos os que fazem parte da gestão educacional, devem assumir atitude condizente com a atualidade deste novo século, que nos remete a uma realidade social seletiva, sendo a educação o elemento de maior valor (GOMES, 2009).

A seguir apresentaremos algumas ideias sobre a administração escolar, trazendo também a visão dos primeiros teóricos que trataram sobre o tema no Brasil. Nessa época surgem escritos de Teixeira (1936), Ribeiro (1938), Leão (1939) e de outros autores, que se traduzem em material histórico-bibliográfico sobre o qual trouxe expressiva contribuição no campo da administração escolar. Assim, buscaremos pontuar as ideias concebidas por esses autores em relação à administração escolar e tendo como finalidade enfatizar os pensamentos dos autores, em alguns trechos da seção faremos uma escrita mais longa, para não deslocarmos da ideia central do autor em pauta.

3.1 Abordagem clássica: as primeiras ideias sobre administração escolar

A administração escolar passou a ser objeto de estudo e de discussão em período acompanhado do processo de ampliação da educação escolar, ao longo do

século XX e nessa trajetória estrutura-se como campo de estudos acadêmicos. As publicações que existiam até a primeira República consistiam em “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007, p. 21).

De acordo com o autor, a trajetória da administração toma um novo rumo, “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (SANDER, 2007b, p.425). Nesse cenário, o contexto educacional encontrava-se inclinado aos ideais progressistas, em contraposição à educação tradicional, havendo a influência do movimento da Escola Nova⁵, pela então, corrente norte-americana protagonizada por John Dewey. Assim, o discurso dos principais intelectuais brasileiros, defensores da Escola Nova, respaldava-se na necessidade de cientificização⁶ do campo educacional acompanhado da ampliação na oferta educacional, além de uma pressão por um atendimento escolar pela finalidade de erradicação do analfabetismo. E nessa época criou-se uma corrente de otimismo em torno da educação.

Conforme Cury (1978, p. 19), “a escola seria mais eficiente, seu espírito científico qualificaria o ensino (...) e administração escolar racionalizaria o processo educacional.” Assim, surge o manifesto dos Pioneiros da Educação, na defesa dos princípios escolanovistas para a educação, dentre outras questões mencionava “a falta de espírito filosófico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (BRASIL, MANIFESTO, 1932).

De acordo com Leão (Souza, 2006 *apud* Ribeiro, 1945, p.9), “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração.” E acrescenta que “o desenvolvimento do sistema nacional de educação e a complexidade dos serviços

5 Movimento pedagógico que se desenvolveu impulsionado pelo avanço da ciência e das necessidades sociais engendradas com o surgimento do capitalismo industrial. A principal inovação que esta teoria trouxe para o campo educacional foi deslocar o centro do processo pedagógico do professor para o aluno. Por outro lado, há muitas críticas realizadas a esta tendência pedagógica, como a produção de um processo de psicologização da criança, vendo-a, muitas vezes, descolada de sua realidade social, aumentando assim as desigualdades sociais, uma vez que diferentes condições sociais não são consideradas no processo educativo; promoveu/promove adaptação da educação às demandas do sistema capitalista, sem questionar a organização da sociedade de sua época; sua dificuldade de realização nas escolas públicas, uma vez que demanda um custo superior ao ensino tradicional; entre outras.

6 os esforços de “cientificização” se voltam para a produção de uma literatura direcionada, que primeiro é destinada ao grupo de interesse imediato, formado por professores, pedagogos e estudantes que precisam tomar partido na defesa de sua ciência.

requeridos no funcionamento de uma escola moderna exigem formação de técnicos realmente capazes”.

Nesse sentido, a expansão da oferta educativa a partir do início do século XX, e com a complexidade do processo administrativo da educação, a tarefa de dirigir a educação passa a ser uma das mais desafiadoras, na visão do autor. Este cenário provoca a necessidade de conceber um estilo de administração modernizada, assim, o autor destaca, “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (SOUZA, 2006 *apud* LEÃO, 1945, p. 154).

O autor em pauta reconhece que em se tratando de administração escolar esta se encontra diretamente relacionada às características de seu povo, e relaciona que a forma de governar o Estado reflete diretamente nas práticas de administração educacional do seu território: “um Estado de governo centralizado, unitário, totalitário, não pode presumir uma administração de ensino flexível, autônoma, constituída por cooperação de vontades livres” (SOUZA, 2006 *apud* LEÃO, 1945, p. 45). Ao fazer esta relação entre características locais e Administração da Educação no Brasil (SOUZA, 2006 *apud* LEÃO, 1945, p. 80), afirma que esta não conseguiu escapar “às vicissitudes da vida política e social” do país.

Inicialmente, no período Jesuíta, a administração se dava sob domínio particular, e mesmo com a primeira iniciativa do poder público em organizar e administrar a educação, em 1772, esta continuou a ser determinada por interesses privados dos governantes. Na estrutura organizacional de uma escola, na época, também chamada de organograma, o autor deixa explícito que uma forma de organização baseada na hierarquia de funções, na perspectiva de administração, os Diretores assumem papel preponderante.

Na visão do autor, o Diretor de Educação é a figura central, pois ele é quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (SOUZA, 2006 *apud* LEÃO, 1945, p. 158). Continuano o autor, fala do desempenho desta tarefa, o Diretor, deve ser um sujeito culto e experiente,

precisa exercer funções, tais como: preparar o orçamento para os serviços sob sua superintendência; revisar e determinar a política educacional, conforme as realidades sociais presentes e previsões futuras; escolher o pessoal técnico administrativo sob sua direção (assistentes, diretores de área, diretores escolares, inspetores); escolher os locais para instalação das escolas; participar da criação e da avaliação dos currículos e programas escolares; escolher e distribuir materiais necessários, etc.

Já Souza (2006, p. 15) compreende que a visão do Diretor escolar como defensor da política educacional mais ampla decorre da ideia hegemônica da época de que o “dirigente escolar é acima de tudo representante oficial do Estado, através de seu papel de chefe de uma repartição oficial, que é a escola pública e como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental”.

O autor defende que a função do Diretor não deve ser apenas administrativa, a exemplo do Diretor da Educação, mas também pedagógica:

Ele não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade (SOUZA, 2006, *apud* LEÃO, 1945, p. 167).

Diante deste paradoxo, Souza (2006) levanta a hipótese de que, para Leão, a base da função do diretor escolar é pedagógica. No entanto, o caminho para atuar no pedagógico, é preciso transitar no campo administrativo. Desta forma, pode-se dizer que, para Leão, a função pedagógica do diretor (da Educação ou Escolar) está precisamente em desenvolver ações administrativas que visam a garantir as condições para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Em uma escola de maior porte o diretor não é capaz de orientar e administrar sozinho todas as ações que se realizam neste espaço, defende Leão, por isso precisa contar com auxílio de “peritos especializados”: os inspetores-orientadores. O uso deste termo é justificado, pelo autor, em razão da limitação etimológica de um termo e outro em separado. Juntos eles expressariam mais claramente a real função a que se designa este técnico.

Na perspectiva de a escola ter a garantia de resultados, Ribeiro (1986) traz alguns princípios que se assentam o processo de escolarização moderna, que podem

ser identificados pela concepção do movimento pedagógico da Escola Nova, são eles: liberdade – “a base da atividade criadora; mais do que isso, a liberdade, de certo modo, é inerente à atividade criadora” (RIBEIRO, 1986, p. 50); responsabilidade – “expressa na frase de Claparède: ‘querer o que faz, e não, fazer o que quer’” (RIBEIRO, 1986, p. 51); unidade – “tem o sentido de um esforço de convergência sobre os pontos que constituem os juízos de valor aceitos pela sociedade, dos quais a escola não pode se afastar, sob pena de perder seu legítimo significado” (RIBEIRO, 1986, p. 23); economia – trata-se de “tirar dos enormes dispêndios o melhor e maior proveito possíveis” (RIBEIRO, 1986, p. 55); e flexibilidade – diz respeito à natureza da função escolar na sua relação entre necessidades sociais e individuais, assim os aspectos da estrutura da escola precisam estar de acordo com este princípio, “já pela disposição de seus órgãos, já pelas disponibilidades técnicas de abordagem e tratamento dos alunos, já pelos planos traçados para atender às necessidades sociais” (RIBEIRO, 1986, p. 56).

Argumenta Ribeiro (1986, p.27) que em decorrência do “progresso social geral”, a escola ganha cada vez mais importância “na constelação das instituições sociais: suas atividades específicas começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender”. Ao lado disso, a estatização do ensino submete a escola à lógica do financiamento público, o que implica a este organismo a responsabilidade de apresentar resultados adequados ao máximo, frente o investimento.

O último fundamento da administração escolar está nos resultados da administração geral. Assim, Ribeiro adentra na teoria da Administração Científica, a partir de Taylor e na Teoria Clássica, a partir de Fayol, para buscar subsídios à teoria da Administração Escolar. Embora criticando a excessiva e desumanizadora divisão do trabalho da teoria de Taylor e a exagerada ênfase à unidade de comando, na teoria de Fayol, Querino Ribeiro afirma que isto não tira o mérito das tais elaborações teóricas, o que se presume da parte do autor a ausência de uma crítica mais acurada em relação às consequências sociais desta concepção.

Assim o autor defende (RIBEIRO, 1986, p. 95), que “a administração escolar é uma das aplicações da administração geral, ambas têm aspectos, tipos, processos meios e objetivos semelhantes.”

Este paralelo entre aspectos, tipos, processos, meios e objetivos da Administração Geral e Administração Escolar rende as principais críticas em relação ao trabalho de Ribeiro. Paro (2007) afirma que aí reside um paradoxo na obra de Ribeiro: ao mesmo tempo em que afirma que a administração escolar tem como finalidade a mediação para a realização de objetivos educacionais, sendo que o processo educativo tem como fim último a formação de sujeitos autônomos, como pode atender a objetivos semelhantes ao da administração geral, que visa, em última instância, à produção, subsumindo a condição de sujeito dos envolvidos?

Ribeiro aborda os processos da Administração Escolar, enfatiza que os processos na escola dão-se em três momentos sucessivos: a) antes das atividades específicas e supletivas da escola: planejamento e organização; b) simultaneamente a elas: comando e assistência à execução; c) ao fim de cada etapa de atividades: avaliação dos resultados e relatório crítico. Quanto ao planejamento, destaca que tal processo da administração escolar refere a, “partindo de uma idéia, examinar as condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização” (RIBEIRO, 1986, p. 130).

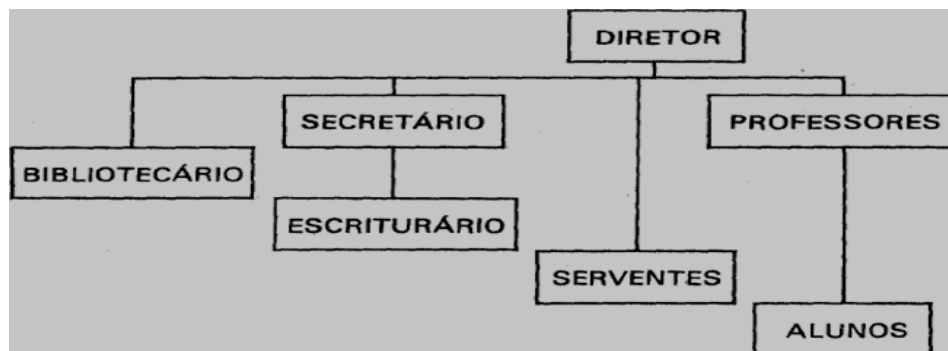
A organização irá fornecer as condições para a concretização do planejamento, o que implica em determinar funções, estruturar órgãos, regular relações, administrar pessoal e material. Quanto à divisão de funções no trabalho escolar, o autor reconhece que as mesmas técnicas empregadas nas teorias da administração geral podem ser empregadas pela Administração Escolar, e “com os mesmos resultados de se conseguir a melhor execução das tarefas” (RIBEIRO, 1986, p. 136).

No entanto, a especialização de funções na escola difere-se da empresa, pois não diz respeito a uma única tarefa, tendo em vista que “o tratamento dado a um parafuso é profundamente diverso daquele que deve ter um aluno!” (RIBEIRO, 1986, p. 134).

Quanto à estruturação organizacional, Ribeiro (1986) defende que o princípio fundamental é a autoridade. O conceito de autoridade é entendido por ele como “o direito de mandar e se fazer obedecer” (RIBEIRO, 1986, p. 137), e se faz imprescindível à estrutura hierárquica da organização.

O diretor é autoridade por excelência na escola, ele “manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137). Ao mesmo tempo, Ribeiro ressalta que a base das relações humanas nas escolas ou nos sistemas de ensino “é a colaboração consentida e não fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer”. Diante disso, a estrutura funcional⁷ de uma escola pode ser representada pela figura abaixo:

FIGURA 03 – Estrutura Funcional de uma escola na perspectiva de Ribeiro



FONTE: RIBEIRO (1986, p. 138).

No processo de organização, há a necessidade de regulação das relações que, segundo Ribeiro, consiste em definir as normas de relacionamento entre os indivíduos, os materiais utilizados e produtos (bens ou serviços). Para tanto, devem ser estabelecidos os manuais e regulamentos:

⁷ Ribeiro (1986) alerta que se a escola exige uma estrutura complexa há a necessidade de pessoas qualificadas para exercer funções técnicas, como por exemplo, o coordenador pedagógico. Porém, alerta que nem sempre este pessoal técnico está investido de autoridade.

Os chamados *manuais* descrevem minuciosamente como os indivíduos devem utilizar os materiais (...) instruindo sobre técnicas, processo, cuidados, precauções e demais medidas pertinentes. Os *regulamentos* estabelecem as normas de procedimento dos indivíduos em relação aos chefes, subordinados e colegas do mesmo nível hierárquico (RIBEIRO, 1986, p. 140).

Nessa sequência, o processo de organização também consiste em administrar o pessoal e material escolar, de modo que “os objetivos para o qual a empresa foi estabelecida sejam atingidos econômica e eficazmente” (RIBEIRO, 1986, p. 141).

Quanto às atividades escolares, ou seja, aquelas em que estão sendo colocadas em prática, a administração escolar deve desenvolver os processos de comando e assistência à execução. Quanto ao processo de comando, Ribeiro ressalta que o termo é empregado em sentido oposto aos elementos militares que historicamente permearam sua conotação, sendo concebido aqui “em termos impessoais, para marcar o início, a duração e o término das atividades, segundo as conveniências determinadas pelos dados científico-objetivos do processo de escolarização” (RIBEIRO, 1986, p. 153).

A assistência à execução, por sua vez, constitui-se no processo que tem por finalidade o estímulo a cada um dos elementos humanos que operam na escola; a orientação dos trabalhos escolares, pois “presume-se, um diretor tem uma visão de conjunto melhor do que o professor”; a coordenação, visando a manter a unidade do trabalho escolar, tendo em vista a divisão do trabalho; por fim, o controle e supervisão, que diz respeito ao controle de funcionamento de todas as atividades e processos desenvolvidos na escola (RIBEIRO, 1986, também se refere a este processo com o termo Supervisão Pedagógica).

Os últimos processos da Administração escolar abordados por Ribeiro dizem respeito ao momento em que se encerram as atividades escolares, sejam elas após um dia, um mês, um ano, um curso. Compreende-se aí a “delicada tarefa de medir”, ou seja, avaliar os resultados de todas as atividades desenvolvidas, verificar a “adequação e o rendimento dos processos e instrumentos de trabalho, relativamente aos objetivos e à política estabelecidos no empreendimento, à luz do qual foi planejado, organizado e assistido durante a execução” (RIBEIRO, 1986, p. 169).

Por fim, como último processo que fecha o circuito do processo administrativo, o Relatório Crítico cumpre a função de:

prestação de contas circunstanciada e fundamentada na verificação retrospectiva de ação, durante o período predeterminado, em função de certa programação; (...) proposição de reajustes, ampliações, substituições e cortes de que a empresa carecer, através de uma operação que poderá chegar a ser todo um replanejamento (RIBEIRO, 1986, p. 174).

Ao definir estes processos da Administração Escolar, Ribeiro deixa transparecer claramente os fundamentos da Administração Científica em que se apoia. Pode-se relacionar estes processos àqueles definidos por Fayol como processos da administração: **Prever**, **Organizar** (planejamento e organização), **Comandar**, **Coordenar** (comando e assistência à execução) e **Controlar** (avaliação).

Tendo em vista os elementos da teoria da Administração Escolar (fundamentos, objetivos e processos) apresentados ao longo da obra, ao apresentar suas conclusões finais (RIBEIRO, 1986, p. 179) afirma que:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia.

Para o autor a administração escolar é um instrumento para se atingir os objetivos da educação. O enfoque administrativo, em detrimento do pedagógico, evidencia a concepção de administração escolar em consonância com as modernas diretrizes da administração empresarial, necessária ao desenvolvimento industrial na década de 1930:

[...] o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos da administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do 'progresso social' e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los à sua realidade [...] (Souza, 2006 apud RIBEIRO, 1952 p. 78).

Na manifestação do autor pode-se perceber que a teorização elaborada pelo autor em nenhum momento faz relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta (Fayolismo) e busca-se adequá-la à realidade escolar.

Por outro lado, conforme lembra Dias (2002), tem que se ter em mente que Ribeiro desenvolveu sua teoria em um contexto bem diferente dos dias atuais, marcado

pelo “entusiasmo pelas conquistas do movimento de racionalização do trabalho, em que tudo o que havia de mais atual derivava-se das contribuições de Taylor e Fayol” (p.227).

A exemplo de Leão (1945) e Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) identifica a necessidade de mudanças na administração escolar frente ao aumento da demanda à escolarização fruto da industrialização do país, que passa a adotar como critério a instrução na seleção de trabalhadores, além das mudanças sociais e culturais que se processaram diante da expansão do sistema capitalista:

Logo, porém, mais severo juízo em relação à qualidade do ensino, ou de sua maior correspondência com as necessidades reais do trabalho, vem a existir. Isso passa a ter influência no trabalho direto dos mestres, o qual, para que melhor se ordene, vem a exigir novos moldes de estruturação e gestão dos serviços escolares. (...) Os princípios de estruturação e normas de funcionamento terão de inspirar-se em novas idéias, com revisão de muitas das até agora seguidas (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20-29).

De acordo com a visão do autor, de que “as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 19), passa-se, neste contexto, a examinar a contribuição que estas instituições estejam produzindo para o progresso da “produção econômica de cada país, segundo o que estejam gastando, e como estejam gastando os dinheiros públicos” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20).

Frente à importância que a administração escolar adquire neste cenário, torna-se imprescindível suprimir da atividade administrativa a improvisação em favor de seu desenvolvimento racional, ou seja, científico, o que se faz necessário conhecer:

o *processo administrativo*, em seu desenvolvimento cíclico, tanto quanto o *comportamento administrativo*, isto é, as formas gerais de ação que hoje se espera dos organizadores e administradores em qualquer espécie de atividades; e, enfim, a aplicação de inferências, daí retiradas, às situações reais que o ensino já apresente (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 29).

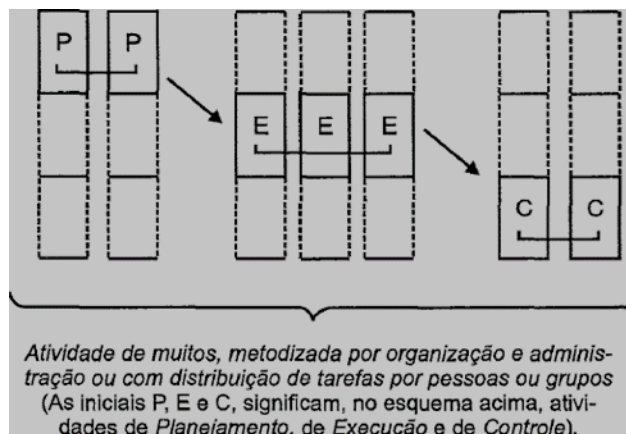
Na afirmação do autor, pode-se identificar um elemento: o comportamento administrativo. A concepção deste autor ressalta o caráter de ação metódica e que envolve muitos agentes, o que gera a necessidade de distribuir tarefas:

Um as pessoas poderão receber o encargo de definir os *objetivos* (...); outras, o de reunir e coordenar *elementos*, a fim de que efeitos graduais sejam obtidos; ainda outras, o de executar determinadas *operações*, em certa seqüência, coordenadas por alguém; e outras, ao cabo de tudo, o de *conferir a produção*, nos termos da concepção inicial do projeto e do programa de atividades que se tenha adotado (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 38).

Neste caso, põe-se o problema de formular uma estrutura que envolva a divisão do trabalho, “levando, assim, aquela idéia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de Organização e Administração” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 38). Organizar, o autor se refere a “bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46). Administrar, por sua vez, “é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 47).

Ao conjunto destas noções também pode ser denominado *processo administrativo*. A estrutura que será formada a partir disso pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 04 – Organização e Administração na perspectiva de Lourenço Filho



FONTE: LOURENÇO FILHO (2007, p. 39).

Frente a esta estrutura, o autor ressalta que a Organização e a Administração não devem ser concebidas como fins em si mesmas, “Devem ser entendidas sempre, (...) como um meio, o de tornar as instituições mais eficientes, e que assim, justifiquem

os esforços que reclamam para seu satisfatório funcionamento” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.46). É este princípio que tem levado a se criar “doutrinas e teorias de Organização e Administração, válidas como modelos gerais, para quaisquer empreendimentos, sem exceção dos de natureza escolar” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46).

Os estudos de Henry Fayol e Frederic Taylor constituem-se nas elaborações teóricas denominadas clássicas, em tais teorias, segundo Lourenço, “o pressuposto fundamental é o poder motivador que uma estrutura formal por si mesma imponha a uma organização de fato” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 54). Esta estrutura corresponde, no caso da teoria de Taylor, à divisão de tarefas (especialização), e à coordenação e fiscalização (departamentalização), nas idéias de Fayol.

Neste sentido, explícita ou implicitamente, essas teorias reconhecem que certas formas de “especialização e coordenação, racionalmente reguladas, acabam por oferecer um sistema de estímulos suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus objetivos” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 54). Desta forma, as pessoas que deles participam são consideradas “peças abstratas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 54).

Frente a isso, as “teorias novas”, sem negar o valor das “teorias clássicas”, irão apontar que estas se encontram incompletas, na medida em que não reconhecem a influência das pessoas frente ao desenvolvimento das decisões. Nas palavras de Lourenço:

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

Os pressupostos teóricos em que se assentam estas teorias novas partem de estudos no campo da Psicologia, especialmente aos de motivação do comportamento

humano, e dos estudos sociológicos referentes ao papel negativo da burocracia⁸ no campo da administração.

Lourenço explicita os estudos de R. K. Merton, P. Zelznick e A. W. Gouldner como precursores dos estudos que consideram esta base teórica no campo da administração, revisando as teorias clássicas. Dos estudos destes autores, Lourenço depreende que:

em termos esquemáticos, pode-se dizer que as teorias clássicas centralizavam sua atenção nos *processo administrativo formal*; nas teorias novas, essa atenção se estende ao *comportamento administrativo*. Mas as novas técnicas não invalidam nem substituem as teorias clássicas, no que apresentam de fundamental. Apenas as enriquecem, como novos elementos que podem levar a metodologia da Organização e Administração a maior desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 57).

Tendo em vista que as teorias novas visam a completar e não a rejeitar as teorias clássicas, Lourenço Filho apoia-se nestas duas correntes ao tratar da Organização e Administração Escolar, afirmando que o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço.

Anísio Teixeira parte do reconhecimento quanto às necessárias mudanças na estrutura escolar: as transformações operadas no âmbito da sociedade colocaram a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais. O que era antes destinado a uma elite minoritária agora deveria estender-se para todos, ressaltando que não se trata apenas de escolas para todos, mas de que “todos aprendam” (TEIXEIRA, 1997). Esta mudança irá também se refletir na administração escolar, e:

Como conseqüência, transformam-se métodos e processos de ensino, transformação que se reflete nos métodos de administração escolar. A administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – *organização e eficiência em massa* (SOUZA, 2006 apud TEIXEIRA, 1997, p. 166).

8 Na defesa do autor, “Um sistema hierárquico a que se dê simples índole formal pode criar uma tendência para decisões estereotipadas, de caráter rígido e impessoal, com eliminação da responsabilidade de seus agentes, com o que prejudicam as finalidades da organização. É a esse efeito, ou conjunto de efeitos, que se dá o nome pejorativo de burocracia” (p. 55).

Dessa forma o autor demonstra-se preocupado com a questão da qualidade do ensino diante da expansão dos sistemas escolares, decorrendo disso sua preocupação, também, com a administração escolar. Enquanto nas pequenas escolas, muitas vezes, com apenas um mestre, altamente experiente, a função de administrar estava intrínseca ao ato de ensinar (professor administra sua classe, ensina e guia o aluno).

Com a complexificação dos sistemas escolares e a necessidade de formação do quadro do magistério a partir de “camadas intelectuais mais modestas”, a administração passa a requerer novos métodos. Nas palavras de Teixeira:

Como tenho que educar toda a população, terei de escolher os professores em tôdas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excepcionalmente competentes. (...) Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso de melhorar as condições de administração (SOUZA, 2006 apud TEIXEIRA, 1961, p. 86).

Diante disso, aquelas três funções (administrar, ensinar e guiar) que antes se davam intrinsecamente ao ato educativo irão constituir as funções da administração escolar: administrador escolar, supervisor de ensino, ou “mestre dos mestres”, orientador, ou “guia dos alunos”. Dado que estas funções são intrínsecas ao trabalho educativo, Teixeira afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” (1964, p. 14), isso após razoável experiência de trabalho e especialização em estudos pós-graduados, com vistas a manter estas funções atreladas ao processo educativo.

A esse respeito, Teixeira difere-se dos autores antes abordados quando afirma que a natureza da administração escolar é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (SOUZA, 2006 *apud* TEIXEIRA, 1964, p. 17). Este pensamento leva o autor a rejeitar a aplicação das teorias da administração empregada nas fábricas no campo da educação, em função dos diferentes objetivos que estes processos visam:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.* Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (Souza, 2006 *apud* TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Anísio Teixeira, apesar de ser contemporâneo dos demais autores aqui tratados, dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação. Embora o pensamento contrário continue forte até o final da década de 1970, apontamentos desta mesma natureza serão enfocados na década seguinte, situando-os como elementos para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar.

3.2 Administração Escolar: perspectivas de mudanças e avanços

Benno Sander (1995, p. 14), ao realizar uma análise dos modelos que orientaram a produção do conhecimento da área da Administração Escolar, identifica os autores acima referidos, como fazendo parte do “enfoque tecnocrático” de administração, a exemplo da administração pública do período. Este enfoque, como foi visto, inspirou-se nos princípios da administração científica, “a partir das teorias de Taylor e Fayol, admitindo a pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional”.

Os pontos em comum entre estes autores é a preocupação em situar a escola no rol das instituições que corroboravam com o desenvolvimento econômico do país. Os modelos e teorias desenvolvidas sobre o processo de administração escolar têm como fim garantir que a escola possa de forma segura adequar-se às novas necessidades da sociedade em desenvolvimento, sob o prisma da industrialização. O que pode ser entendido a partir dos pressupostos da Escola Nova em que se assenta o pensamento pedagógico destes educadores.

Tal como a teoria da Administração Científica foi um avanço diante do contexto

em que foi concebida, pois colocou em “xeque o sistema de administração puramente militar que, até então, inspirara e dominara as atividades de Economia Privada e Pública” (RIBEIRO, 1986, p. 61), a Administração escolar ensaiada pelos Pioneiros também representou um avanço frente aos princípios normativos e dedutivos que reinavam até então. Especialmente a partir das elaborações de Anísio Teixeira, que avança em relação aos demais autores, na medida em que critica a adoção direta das teorias da administração geral no âmbito escolar.

Todavia, a adoção da mesma racionalidade da divisão do trabalho, concebida no âmago da produção capitalista, conduziu a uma concepção ingênua de que o domínio sobre o aspecto racional da administração escolar conduziria ao alcance dos objetivos institucionais (SOUZA, 2006). A adoção da cientificidade no campo da administração escolar, neste caso, pareceu assumir o caráter de objetividade e neutralidade, como se existisse “um lugar não ideológico, que é da ciência” (KUENZER, 1984, p. 45).

Tal como Ribeiro havia se referido aos estudos da Administração geral, pode-se fazer relação também aos estudos da Administração Escolar: “à medida que se vai avançando nos seus estudos, vai se verificando que eles se desdobram e nos obrigam a confessar que estamos longe de atingir a desejada segurança de bases” (RIBEIRO, 1986, p. 71). As mudanças operadas na sociedade, no âmbito econômico, político, científico, social e cultural, tal como puseram em xeque o modelo de administração empirista e normativo a partir da década de 1930, questionarão, a partir da década de 1980 o modelo economicista, construindo novas perspectivas para o campo da administração escolar.

Pelos ensinamentos dos teóricos clássicos, compreendemos que a administração escolar é uma prática que se materializa no contexto educacional como resultado da necessidade de organização das escolas frente à sua expansão, estimulada pela industrialização capitalista. As visões dos teóricos diferem, no entanto, nas peculiaridades, pode-se perceber que seu objetivo principal tinha a ver com o alcance da unidade e eficiência do processo educativo, para atender às demandas sociais, com embasamento nas teorias científicas. Até os anos de 1980, os trabalhos dos pioneiros da Administração escolar foram compreendidos como os mais

importantes desta área, porém em decorrência da concepção tecnicista permeada na educação, entre as décadas de 1960 a 1980, a produção acadêmica teve pouca evolução.

A partir do movimento de reabertura político-democrática no Brasil a libertação progressiva da mordaza ditatorial, dá-se início a uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar, com ênfase a partir do “enfoque sociológico” (SANDER, 1995). Este novo enfoque constitui-se, principalmente, partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista. A partir destes elementos, passa-se a analisar com maior criticidade o papel da educação na sociedade, chegando a revelar a face essencialmente política da administração da educação, em detrimento do caráter técnico que lhe fora empregado historicamente.

As primeiras elaborações que se destacam a partir deste enfoque, segundo Souza (2006), são os escritos de Arroyo (1979), Felix (1985) e Paro (1985), sendo constante a crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, pautado nas teorias da administração geral. Dentre os autores pioneiros, Teixeira é poupado de tais críticas, em função de que suas últimas produções já apontavam para uma recusa ao uso do modelo de administração empresarial no contexto educacional. Miguel Arroyo (1979), ao analisar a relação entre a racionalidade administrativa e o processo educativo, começa por questionar qual a contribuição desta racionalidade para a diminuição das desigualdades sociais, e acaba por concluir que “há sintomas de que o sistema escolar vem contribuindo para o contrário” (p. 38). Nesta linha de raciocínio do autor, a administração tem sido vista como exercício do poder a fim de reproduzir determinadas relações sociais que são funcionais à manutenção da sociedade civil sob o prisma do desenvolvimento econômico da sociedade, levando a administração escolar a reproduzir as relações capitalistas, contribuindo assim, para manutenção ou aumento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o autor esclarece que:

a insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade 'natural' ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo o processo administrativo" (SOUZA, 2006 *apud* ARROYO, 1979, p. 39).

A necessidade da racionalização do trabalho nas instituições de ensino parece ter menos a ver com a produtividade do que com o necessário controle deste processo pelo capital, tendo em vista que "o grau de escolarização deixou de ser mero credencial de status social para se converter em um dos mecanismos que justificam a distribuição da população na divisão sócio-técnica do trabalho" (SOUZA, 2006 *apud* ARROYO, 1979, p. 41).

Para o autor, toda a tentativa de apoliticizar a administração da educação pode ser na verdade "uma despolitização dos educadores e administradores a serviço de interesses políticos específicos" (SOUZA, 2006 *apud* ARROYO, 1979, p. 43).

Contraopondo-se a esta apoliticização e centralização da administração escolar, Arroyo aponta a urgência em desenvolver práticas administrativas que envolvam a participação da comunidade escolar, com vistas a redefinir os fins da educação. No entanto, permeado por este clima de contestação, o autor compartilha do espírito da produção acadêmica daquele contexto, em que predominam os trabalhos críticos, porém, faltam-lhe ainda subsídios para uma proposição mais concreta.

O autor ainda destaca ao finalizar seu texto, que o problema é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, organização escolar e na alocação de recursos (ARROYO, 1979). Nesse sentido, a preocupação do autor se instalava nas contribuições da administração, para que a educação recuperasse o seu sentido social.

A esse respeito Félix (1985), emprega a crítica à administração na mesma direção de Arroyo, a autora parte do reconhecimento de que a prática administrativa tal como se apresenta, a partir das teorias de Taylor e Fayol, é fruto da organização capitalista do trabalho. Ao mesmo tempo em que dirige sua crítica às elaborações de Querino Ribeiro, quando este se convence da necessidade do aproveitamento das teorias de Taylor e Fayol em virtude do caráter universal da administração. Por se

apresentar como essencialmente técnica, as teorias da administração empresarial aplicadas no âmbito da educação desviam os problemas de suas razões sociais, econômicas e políticas para soluções técnicas, “obscurecendo a análise dos condicionantes da educação” (SOUZA, 2006 *apud* FÉLIX, 1985, p. 82).

Esta visão técnica da administração escolar conduziu à implementação de políticas para formação de administradores escolares já em nível de graduação, colocando a dimensão pedagógica em segundo plano, já que esses administradores seriam formados sem ao menos terem experiência dos problemas da prática educacional. Esta prática contraria os Autores Pioneiros da Administração escolar, como Leão e Teixeira, que defendiam a necessidade de experiência no âmbito da educação para desempenhar funções administrativas, ou seja, a formação e a prática docente.

Neste sentido, Félix (1985) reafirma o caráter predominantemente político da administração escolar, na medida em que é instrumento de controle do processo educativo, tendo em vista os interesses capitalistas, e não mero conjunto de técnicas necessárias ao “bom andamento” da educação escolar.

As composições de Paro (2000), frente à temática da Administração Escolar, vêm ao encontro do cenário de crítica ao modelo baseado na administração geral, que se configura na década de 1980, a partir de uma base marxista de análise. O autor parte da natureza do trabalho enquanto elemento central à vida humana e do caráter que este adquire a partir do modo de produção capitalista.

A divisão do trabalho, tal como se vê na administração escolar, alguns pensam e outros executam, é fruto da necessidade surgida a partir deste modo de produção de controle do trabalho pelo capital, pois é a partir do trabalho que o capitalista agrega valor a sua matéria-prima, o que lhe garante o lucro (PARO, 2000). A necessária divisão do trabalho da administração se apresenta como prática que visa a racionalizar o emprego da força de trabalho a fim de atender, com eficiência e eficácia, os objetivos da produção capitalista.

Contudo, a administração adquire diferentes conotações a partir dos condicionantes históricos em que está situada. Em sentido geral, segundo Paro (2000),

a administração pode ser vista como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p. 18), podendo ser empregada em processos de diferentes naturezas. Sem negar, portanto, a contribuição da administração para os processos educativos, o que o autor ressalta é a natureza da racionalidade empregada na prática administrativa. Sua crítica recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana, em exploração da vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social, a classe dominante dos meios de produção.

Os princípios da administração geral, pensados sob uma racionalidade capitalista, ao serem adotados nos espaços escolares acabam por compactuar também desta racionalidade, contribuindo para a manutenção das relações de exploração capitalista. Neste sentido, Paro critica Ribeiro quando este se refere que a “*Administração Escolar* é umas das aplicações da Administração Geral” (RIBEIRO 1978, p. 95, *apud* PARO, 2000, p. 124), pois, neste caso, a administração geral a que este último se refere é a administração concebida a partir das demandas capitalistas, e não administração em sentido geral, como se refere Paro. Nas palavras do autor:

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a estes mesmos propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do *status quo* (PARO, 2000, p. 129).

É necessário, segundo o autor, distinguir a administração, enquanto “prática essencialmente humana” (PARO, 2000, p. 18), da administração capitalista, principalmente, quando esta última se apresenta sob o viés de universalidade e cientificidade, pois elucida,

essa absolutização da administração capitalista – considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2000, p. 125).

Sendo a administração capitalista, apesar de sua hegemonia na sociedade, apenas um tipo de administração, este fato não impede de se conceber processos administrativos orientados por outra lógica, que não a de reproduzir as desigualdades da sociedade capitalista. Neste sentido, o autor avança em relação às críticas anteriores, quando passa a investir na idéia de que é possível, mesmo considerando os condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos, desenvolver uma administração escolar voltada para a transformação social, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade capitalista.

Ciente de que a construção de uma administração escolar transformadora não se deve apenas a uma melhor adequação da administração científica ao espaço escolar, mas sim de uma total oposição a esta prática, Paro (2000, p. 152) enfatiza que a busca de uma especificidade para a Administração escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar. Por outro lado o mesmo autor reforça dois fatores, o primeiro é que esta nova administração se fundamente em objetivos educacionais representativos aos interesses das camadas dominadas, e o segundo é que leve em conta a especificidade do progresso pedagógico escolar, o qual se define pelos próprios objetivos educacionais.

Neste sentido, a principal característica da administração escolar defendida pelo autor é de que esta prática priorize a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, assumindo a preponderância do caráter político em detrimento do caráter técnico, embora isto não signifique a total extinção deste último. Passa a adquirir centralidade nesta prática administrativa a concepção de um projeto educativo voltado para as necessidades da população, a valorização de sua cultura, em detrimento da prática de operacionalização de um projeto definido por outrem, concebido a partir de outra cultura e interesses, como se dava/dá na concepção capitalista de administração escolar.

É a partir destas críticas ao conceito e prática de administração escolar baseada no enfoque técnico, no contexto da década de 1980, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão escolar. É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar,

como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar.

Alguns autores, como é o caso de Heloísa Lück (2007), embora reconhecendo a prioridade da mudança não só de nomes, mas, preferencialmente, de concepção, preferem demarcar uma distinção entre os termos como forma de ressignificar esta prática. A referida autora defende o conceito de gestão escolar como mais apropriado para as demandas do processo educativo atual, por entender que a “intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo” (LUCK, 2007, p. 47). A autora defende que diante da complexificação da sociedade, e conseqüentemente, de suas instituições sociais, não se torna mais possível defender uma orientação pautada no “antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2007, p. 50).

O conceito de gestão supera o de administração, pois se “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (p. 27). A partir desta ótica não de substituição, mas de superação, a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo, etc. (LÜCK, 2007). A gestão, desta forma, envolve um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo.

Contudo, a partir do cenário apresentado, ao recorrermos à trajetória histórica acerca da construção do campo da administração escolar, observamos que há uma predominância de influência do modelo de administração empresarial em suas concepções e práticas, que refletem nas formas de conceber a administração. Nessa direção, priorizando a modernização na forma de tratar a administração escolar, Sander (2007) apresenta que, a partir do século XX, no período republicano, quatro períodos caracterizaram diferentes enfoques no campo da administração da educação: a) fase Organizacional, b) fase Comportamental, c) fase Desenvolvimentista e d) fase

Sociocultural.

Na análise deste autor, os períodos não são fragmentados nas concepções teóricas e nas práticas da gestão escolar, pois verifica-se que as formas de conceber este campo, muitas vezes, se sobrepõem e as influências são consideradas como acumulativas. Além disso, cada uma destas fases “corresponde a um modelo específico de gestão da educação” (2007, p.26).

Assim sendo, a administração educacional, na fase organizacional, da era republicana, é influenciada por teorias administrativas do início do século XX. E o enfoque tecnoburocrático que se configura nesta fase está baseado nos princípios da Escola Clássica de Administração, incluindo significativos movimentos teóricos da Administração científica de Taylor (1911), nos Estados Unidos; Administração geral e industrial de Fayol (1916), na França; c) Administração burocrática concebida por Weber (1947), na Alemanha (SANDER, 2007).

O autor pontua que se trata de um período marcado por uma teoria de administração escolar que valoriza uma concepção burocrática, funcionalista e que aproxima a organização da Instituição escolar da organização empresarial.

A segunda fase é denominada Fase Comportamental, cujos pressupostos emergem de um contexto de pós-guerra. As bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e de sociologia de orientação funcionalista. Este período trouxe transformações nas práticas e concepções sobre administração educacional no Brasil nos fins dos anos de 1940 e início de 1950 (ibid., 2007). As discussões ocorrem em torno dos modelos tradicionais de administração, os quais não davam importância a dimensão humana e as relações de trabalho, nesse caso, a dimensão individual e institucional tornava-se ponto de discussão entre os autores.

Houve uma tendência a pensar em questões relacionadas ao bem-estar do indivíduo nas Instituições. Assim, a eficácia do trabalho, nesta concepção, passa a ser resultado, também, do comportamento dos indivíduos nas relações de trabalho.

Já a Fase Desenvolvimentista, período aproximado entre 1950-1960, os teóricos da administração educacional no Brasil à luz da administração pública sofrem

influências do contexto social e político que busca atingir o desenvolvimento nacional, a modernização.

De acordo com Sander (2007), o enfoque dessa fase inseriu-se:

[...] no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social (SANDER, 2007, p. 45).

Na quarta fase, Sander (2007) discorre sobre a fase Sociocultural da era republicana. Nesta fase, no pensamento da administração educacional, houve uma rejeição de valores jurídicos, da racionalidade técnica, das relações subjetivas e intersubjetivas e do valor econômico, trazidos pelos enfoques anteriores. Nesse contexto a pesquisa científica sobre a realidade brasileira passou a desempenhar um papel central e a ciência social aplicada nos estudos de administração educacional se insere sobre um campo teórico interdisciplinar (ibid., 2007). Para o autor (2007, p. 51), um dos maiores desafios para os autores dessa época foi pensar a administração educacional baseada nos valores culturais e aspirações políticas da sociedade brasileira.

Essa última fase antecipa as próximas discussões que foram desenvolvidas no período de redemocratização do país, assim como os novos rumos da educação brasileira com relação à gestão escolar. A esse respeito, cabe enfatizar que a introdução de modelos da administração geral para a administração escolar, tem estimulado a resistência de educadores e intelectuais que amparam modelos de administração que levem em conta as especificidades das instituições educacionais. Nesse cenário, ao se reportar às influências da administração empresarial no campo da administração educacional, Sander (2007, p 12) afirma que:

A resistência intelectual à incorporação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas veio na segunda metade do século XX, manifestando-se na crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e educacional, na sua intervenção social, e se identificaram com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980 (p. 13).

A crise política na sociedade brasileira impulsionou mobilizações sociais em

favor do processo de democratização, a partir da década de 80, e a luta por uma educação pública de qualidade se intensifica no debate político, tanto dos movimentos sociais como da sociedade civil organizada, e intercedem a favor da perspectiva democrática no campo da administração educacional. A partir desse período, buscando se distanciar dos significados destinados ao termo administração escolar, os educadores passaram a utilizar o termo gestão como uma forma de conceder novos significados que melhor retratassem a área, incluindo o aspecto das relações interpessoais.

De acordo com Dias (1999), o termo gestão se inclui no campo da teoria administrativa educacional como alternativa para se adequar a necessidade de um conceito mais abrangente. Se a teoria administrativa tem como ponto de partida a “preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia”, com as mudanças nas concepções sobre a prática administrativa, na qual há um enfraquecimento da autoridade do administrador. Assim o conceito de gestão na área de educação se insere numa perspectiva de valorização dos colegiados, das decisões grupais, do consenso (DIAS, 1999, p. 268). O termo gestão envolve atividades especificamente de administração e organização, mas incorpora também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que sugere uma concepção mais ampla do que a da administração.

Nesse sentido, constrói-se a gestão escolar mediante alguns avanços que marcam a passagem de uma ótica limitada, anteriormente apontada, da fragmentação para a organização com visão de conjunto, assim como, da limitação de responsabilidade para a sua expansão, da centralização da autoridade para a sua descentralização, da ação episódica por eventos para o processo dinâmico e contínuo da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização, da ação individual para a coletiva (LÜCK, 2010). A autora faz a seguinte referência sobre o termo:

[...] gestão, uma vez que na literatura o termo é utilizado para representar uma orientação que vai além da administração, tal como entre nós gestão pressupõe ir além da administração (LÜCK, 2010a, p. 98).

Cabe destacar que o uso do termo gestão no Brasil surge no contexto de

redemocratização da sociedade brasileira. Dessa forma, após o regime militar, movimentos sociais e sociedade civil organizada encadeiam lutas em defesa da escola pública. Neste período, o termo gestão democrática da escola pública surge nos discursos dos educadores em prol da garantia de acesso aos serviços da educação.

Com esta abordagem sobre aspectos históricos em torno das práticas de gestão na escola pública brasileira, verifica-se que existem diferentes concepções sobre a gestão escolar e que os sentidos atribuídos a esta área, em grande parte, são reflexos dos contextos social e político de cada período histórico. Assim, entende-se que os diversos enfoques resultantes de períodos históricos distintos compõem as formas de conceber os processos de gestão escolar na atualidade. De acordo com Sander (2007), os diferentes enfoques da administração educacional estão presentes nos dias de hoje, e enfatiza que:

A opção atual por este ou aquele modelo é feita de acordo com os objetivos e a natureza específica da instituição de ensino e em função das percepções e interpretações da realidade educacional e dos fenômenos administrativos por parte de suas entidades mantenedoras e seus participantes (SANDER, 2007, p. 89).

Todavia, Libâneo (2008), ao caracterizar as formas de pensar a gestão educacional na realidade brasileira, aponta duas concepções, sendo elas: a científico-racional e a sociocrítica. Na primeira concepção, científico-racional, o autor destaca que prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola e destaca:

[...] a escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento, com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Nessa perspectiva, a compreensão da gestão baseada na concepção científico-racional tem uma relação com as formas de compreender a administração empresarial, com os princípios de eficiência e eficácia postos pela teoria geral da administração do

início do século XX.

Na segunda concepção trazida pelo autor, a sociocrítica, se aproxima da proposta relacionada à gestão democrática, a qual foi definida na legislação educacional brasileira. Nesse sentido o autor destaca:

[...] a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2008, p. 120-121).

Por último, também é importante ressaltar o entendimento do autor quanto a gestão democrática-participativa, que, segundo Libâneo (2008), baseia-se:

[...] na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual (ibid., p. 122).

Essa interação entre as pessoas na escola nos permite um repensar, um reolhar para as práticas de gestão, que por sua vez permeiam pela concepção da função social da educação. Nessa perspectiva, trataremos, a seguir, sobre conceitos introdutórios relativos à organização escolar, o papel da escola, bem como o contexto da gestão escolar.

4 ORGANIZAÇÃO, FUNÇÃO SOCIAL E GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

A escola não está isolada da sociedade, ela está no seu interior, como parte integrante, ela é constituída por todos os elementos que permeiam a sociedade como um todo. Desta forma, faz-se relevante para este estudo fundamentar a crença e a visão da escola enquanto organização social, carregada de significados e que pretende atingir determinados objetivos alinhados às problemáticas de nossa sociedade. Segundo Alonso (2007), esta tendência de classificar a escola como uma organização construída socialmente e com identidade própria se alicerça nas concepções administrativas contemporâneas, de acordo com suas características enquanto organização.

Lück (2010c; 2010e) fala da escola como uma organização a serviço da sociedade com a incumbência de educar seus partícipes de modo que possam efetivamente dela participar e contribuir para seu desenvolvimento e, a fim de dar conta desta tarefa necessita de uma estrutura organizativa que lhe permita cumprir com seus objetivos.

Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno (LÜCK, 2010c, p. 85).

Uma organização supõe a distribuição de espaços e tempos, atribuições de trabalhos, planejamento de tarefas, ações que em conjunto definem uma gestão, porém, não podemos falar de organização sem definir seus componentes e aspectos relevantes.

A partir das teorias gerais de administração propostas por Chiavenato (2004) apresentamos os elementos fundamentais de uma organização acentuando que, a marca do funcionamento de cada organização decorre diretamente do modo como se inter-relacionam os seguintes elementos:

Quadro 02 – Elementos de uma organização

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
Objetivos	Os propósitos que orientam a atividade e que devem ser revisados e reformulados de forma permanente.
Recursos	Elementos humanos, materiais e funcionais (tempo, formação) usados pela organização para levar adiante um projeto. Inclui também os métodos e instrumentos aplicados para o funcionamento institucional.
Estrutura	Os órgãos do governo, o sistema de regulamentações que o articula e o conjunto de equipes, cargos e serviços.
Cultura	O conjunto de princípios, significados, valores e crenças compartilhados pelos membros da organização e que dão sentido as suas condutas.
Entorno	Os elementos externos que influenciam na organização, tais como sua localização geográfica, o nível socioeconômico e cultural da população, características da comunidade.

Fonte: Adaptação da pesquisadora de Chiavenato (2004).

Ainda com base na organização escolar, notamos que a expectativa decorrente das transformações sociais, ocorridas no século XXI, se espera da escola um repensar nos aspectos de sua função pedagógica, bem como de seus aspectos organizativos que requer novas visões, ideias e práticas.

A pesquisadora brasileira Gomes (2009) reflete este pensamento quando diz que:

[...] as instituições de ensino brasileiras precisam reconstruir a sua função social, nem para que isso precisem desconstruir o seu *status quo*, não importa o quanto ele esteja arraigado na cultura organizacional. [...] nenhum tipo de organização, principalmente a instituição educacional, está livre da responsabilidade de se reorganizar. Toda escola precisa ser reinventada para atender a sociedade pós-moderna (GOMES, 2009, p. 326).

As organizações educativas são sistemas complexos, dinâmicos, abertos, que se trabalham em conjunto, na mesma função que é educar, trará à organização um modo singular de levar adiante sua função, construindo seu estilo e sua própria cultura organizacional.

Ao trazer o conceito de cultura organizacional para o ambiente escolar, Lück (2010) considera a multidimensionalidade de sua constituição que se dá por uma

variedade de fatores, bem como pela diversificação de influências que são, ao mesmo tempo, causa e consequência do modo de ser e de fazer da escola. Falamos do conjunto de crenças, valores, opiniões, percepções da realidade em suas diversas expressões e que traduz sua personalidade. Representa o que a escola realmente é pelo que realmente faz, assim, falamos da escola feita “por” e “para” pessoas, defendida por Alonso (2007), como um organismo vivo, dinâmico e em permanente transformação, que interage com o seu entorno e nele busca a energia necessária para desenvolver seu trabalho.

Nesse contexto, a autora ressalta, também, a necessidade de ressignificar socialmente o trabalho escolar:

Certamente, a educação terá de enfrentar o desafio da mudança se quiser sobreviver e, para tanto, deverá rever o significado social do trabalho escolar na época atual, equacionando corretamente as novas demandas e avaliando a sua eficácia para proporcionar melhor qualidade de vida a todos os homens. Essas mudanças devem considerar os diferentes tipos de demandas e expectativas colocadas para a educação: de um lado, atender às modernas exigências econômicas e sociais decorrentes da expansão do mercado e da globalização; de outro, possibilitar a reconstrução de culturas nacionais e locais, preparando os jovens para uma participação efetiva no social (ALONSO *In*: VIEIRA; ALMEIDA e ALONSO, 2003, p. 27).

Segundo a autora, a escola necessita sofrer mudanças em sua estrutura e na sua organização com vistas a uma maior flexibilidade com o projeto educacional, mas para que esta mudança ocorra é necessário desencadear um processo com abrangência maior, partindo do papel do gestor escolar, denominado por Gomes (2009) como “transformador organizacional”.

Busca-se um novo perfil de gestor escolar, capaz de exercer uma liderança eficiente, eficaz e diferenciada a fim de alcançar objetivos pessoais e organizacionais, e nessa perspectiva Santos (2008) elucida que o novo modelo de gestão educacional enfatiza a liderança, não mais a realizada no passado (...), mas aquela capaz de utilizar o potencial das pessoas, atingir objetivos e maximizar o desenvolvimento organizacional e pessoal.

Nesse contexto, nos sentimos motivados a pensar sobre o valor da escola, que tem sido continuamente questionado a partir do seguinte ponto: qual a sua competência

em inovar suas práticas e atender as reais necessidades da comunidade escolar, que parece estar mais consciente dos seus direitos e exigente com os serviços ofertados pela escola pública?

O fato é que gestores são pressionados a gerar resultados, otimizar recursos, gerenciar recursos financeiros, e, nesse contexto, estão envolvidos em atividades administrativas e pedagógicas, em muitas vezes sem a devida preparação e munidos de procedimentos adequados de gestão que permitam-lhes atuar nessa nova realidade.

Luck (2010) expressa esta preocupação quando afirma que:

Muito mais do que em quaisquer outras épocas, quando os sistemas e unidades educacionais nem sequer admitiam utilizar os mecanismos e instrumentos gerenciais disponíveis nos setores produtivos, há necessidade, hoje, de considerarmos que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira (LÜCK, 2010, p. 23-24).

Nessa perspectiva, o gestor escolar necessita utilizar novas estratégias para viabilizar os processos por meio de um conjunto de ferramentas, princípios e procedimentos que forneçam diretrizes para administrar a escola. Nessa direção, Garcia (2001) aponta para questões de eficiência, padrões de desempenho e introdução de novos conteúdos, indicadores de referências para a melhoria contínua da educação, como por exemplo, indicadores que apontam o rendimento escolar dos alunos e tantas outras formas de medida, têm se tornado índices e números gerenciais comuns no meio da gestão escolar.

Já Luck (2010) discute a falta de efetividade da escola a partir do distanciamento entre o real e o ideal no cotidiano escolar e ainda aponta processos esperados de uma escola de boa qualidade:

- a) promover e manter um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola;
- b) alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento;
- c) estabelecer uma orientação empreendedora e proativa na ação conjunta para

a realização dos objetivos educacionais;

d) criar e manter cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e na sua aprendizagem;

e) motivar e inspirar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos, no interior da escola e na sua relação com a comunidade;

f) estabelecer e manter elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação;

g) dinamizar um processo de comunicação e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo;

h) orientar, acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem (LÜCK, 2010, p. 108-109).

Observamos a compatibilidade de ideias entre Garcia (2001) e Luck (2010), o fato de que existe grande preocupação com a melhoria dos resultados da escola e que sua efetividade passa por mudanças significativas. Nesse sentido, é possível identificar que as preocupações com os resultados da educação estão na mesma direção.

Por esse motivo, é bem provável que a gestão escolar tem sido uma temática de reconhecida importância no meio acadêmico, despertando a atenção de pesquisadores como um relevante objeto de análise, haja vista, que os tempos atuais colocam a necessidade de desenvolvimento de um corpo teórico sobre gestão a partir do viés de uma escola vista como organização social, requerendo um novo olhar do gestor escolar no contexto contemporâneo, assunto que abordaremos a seguir.

4.1 O Papel do Gestor Escolar: Fase Histórica e Novas Concepções

[...] desenvolveu-se a administração da educação como campo de estudo e intervenção social, visando dar cumprimento à missão especializada dos sistemas e instituições de ensino e formação cidadã no seio da sociedade (SANDER, 2007, p. 12).

Como vimos anteriormente, a administração é uma prática antiga, porém seu estudo sistemático é recente, imposto pela explosão organizacional após a consolidação da Revolução Industrial. A partir de então, a busca do conhecimento na administração pública e gestão da educação tem sido intensa, de acordo com a história das instituições educacionais em todo o mundo. No Brasil registram-se historicamente tentativas de importação dos modelos do exterior, como esforços de soluções teóricas e metodológicas evidenciados na tradição jurídica no período colonial e nas orientações positivista e funcionalista que marcaram o desenvolvimento das ciências sociais na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX (SANDER, 2007, p. 12).

Por duzentos anos, a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação no Brasil, no século XVI, período de colonização brasileira e origem da escolarização no país, cujas diretrizes pedagógicas e administrativas encontravam-se no *Ratio Studiorum*⁹. A figura de maior autoridade do colégio era a do Reitor, tendo como atribuições atingir os objetivos da Companhia de Jesus, estimular os alunos e professores a distribuir racionalmente o trabalho. O Colégio da Companhia de Jesus herdou da Igreja Católica diversos elementos da organização burocrática, tais como: hierarquia, normas e divisão do trabalho.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas não houve mais registros das práticas de administração escolar até o século XIX. As primeiras constituições brasileiras tratavam da instrução, mas não retratavam a figura do diretor de escola, constando apenas a figura dos delegados, que tinham a função de inspecionar mensalmente as escolas públicas dos respectivos distritos, verificando se estas estavam cumprindo fielmente os regulamentos e as ordens superiores.

9 O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como *Ratio Studiorum*, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

Em 1854, o Decreto Federal nº 1.331-A ao estipular o Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte mencionava pela primeira vez a figura do diretor de escola primária. Em 1887 foram mencionadas em lei algumas das atribuições dos diretores de instituições privadas, entre elas, a responsabilidade de enviar relatórios com informações sobre a escola, o currículo e os alunos. Nas escolas públicas, as atividades de inspeção e controle eram realizadas por órgãos maiores, como os Conselhos Municipais.

Pelas raízes históricas verifica-se que a administração e seus limites de concepção ao longo da história vêm gradativamente se alterando tendo em vista a necessidade de superar entraves, com base em um conceito de administração mais abrangente que permita olhar e orientar a dinâmica das questões sociais que se manifestam e se constituem nos processos em educação. Esperamos que tal concepção subsidie o estabelecimento de ações mais consistentes e orientadas para a efetivação de resultados educacionais, tendo como um dos focos principais a garantia da aprendizagem dos alunos e sua formação.

De acordo com Leão (1953, p. 135), “o Diretor é a alma da escola.” O autor compreende que o papel pedagógico do Diretor está em desenvolver ações administrativas voltadas a garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas, ao afirmar que tem as:

funções de “administrador do edifício da escola, responsável pela escolha e fornecimento de material, pela higiene escolar e infantil, pelas relações sociais com a escola, pela observação e interpretação do ambiente escolar” (LEÃO, 1953, P.135)

De acordo com Alonso (1992), a função do diretor ocupa lugar especialmente imprescindível, não se tratando de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico. Busca-se não só uma eficiência técnica, mas também um trabalho aprimorado, significativo, apto a modificar a própria condição, o modo de ser das pessoas envolvidas, de forma a influenciar sua equipe para realizar o processo educacional repleto de intencionalidades previamente planejadas.

A esse respeito é seguramente mais fácil compreender o papel do Diretor Escolar, conforme visão do autor, o mesmo desempenha um importante papel no desenvolvimento da liderança na escola. Supostamente para o exercício desse papel, apenas boa vontade ou boa intenção não são suficientes.

De acordo com Luck (2014), a autora estabelece uma dicotomia entre *management* (termo traduzido como chefe) e liderança, propondo a distinção entre o desempenho de ambos (WARREN BENNIS, 1999 *apud* LUCK, 2014, p. 99). Na visão da autora, não se trata de radicalmente assumir um papel excluindo a possibilidade do outro, mas de assumir uma posição equilibrada, tendo como foco a valorização de pessoas coletivamente organizadas para realizar objetivos.

A seguir, o quadro abaixo demonstra a distinção entre o papel dos *managers* (chefes) e líderes.

Quadro 03 – Distinção entre *managers* (chefes) e líderes

Como agem os managers (chefes)	Como agem os líderes
Administram	Realizam gestão
Focalizam o sistema estabelecido	Focalizam as pessoas
Fazem coisas certas	Fazem certo as coisas
Mantêm	Desenvolvem
Apoiam-se em ações de controle	Apoiam-se em ações de confiança
Adotam perspectivas de curto prazo	Adotam perspectivas de médio e longo prazos
Reproduzem e imitam	Criam e inovam
Copiam	São originais
Empurram e comandam	Puxam e orientam
Fazem-se ouvir	São todo-ouvidos
Perguntam “como” e “quando”	Perguntam “o quê” e “por quê”
Rejeitam a diversidade preferindo a regularidade	Aceitam a diversidade aproveitando sua energia para promover a inovação

Fonte: LÜCK (2014, p. 100).

O quadro tem por objetivo relacionar as características do conceito de administração e de gestão, e as diferenças de procedimentos entre os chefes e os gestores. Verifica-se que a administração enfatiza a formalidade, a burocracia, a obediência limitada a normas e regulamentos, já a gestão apresenta-se mais democrática, humana e dinâmica e exerce liderança.

A concepção de gestão escolar supera a de administração escolar, mas não a desconsidera, uma vez que não se propõe depreciar ou invalidar a importância da administração, mas sim, superar as limitações de um enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. A gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão, que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões. Portanto, a administração representa uma dimensão da gestão escolar. A dimensão administrativa constitui um conceito e conjunto de ações fundamentais para o bom funcionamento das organizações ao estabelecer as condições estruturais básicas para o seu funcionamento. Por sua vez, a gestão apresenta-se mais dinâmica, abrangente, as crises e contradições são vistas como condições de aprendizagem, as experiências positivas de outras organizações servem como reflexão, as mudanças ocorrem num processo de transformação, a sinergia positiva garante bons resultados, os processos sociais são marcados pela contínua interação de seus desdobramentos, os recursos não valem por si mesmos e o poder é compartilhado.

Percebe-se que quando as ações do diretor de escola são pautadas no conceito de managers (chefes), o direcionamento do trabalho é conduzido por meio de um processo racional, centralizador, de extensivo controle, comando e cobrança, em que as práticas e ações não são alteradas.

No conceito de líderes, as ações dos diretores de escola são exercidas mediante uma articulação, mobilizando os talentos coletivamente; os gestores apoiam-se na confiança, a alteração das práticas representa condições para o desenvolvimento contínuo e a autoridade é centrada na competência e na capacidade de liderança do gestor.

Nessa perspectiva a gestão da escola se traduz no dia a dia como ato político, pois implica sempre numa tomada de posição dos pais, professores, funcionários, estudantes e de toda a comunidade escolar, pois a função social da escola é melhorar através das parcerias os resultados do ensino, consolidando o compromisso com a comunidade deixando-a participar, tomar suas decisões.

A esse respeito, a seguir discorreremos sobre as práticas democráticas relacionando com as dimensões de atuação da escola.

4.2 Os Níveis de Atuação da Gestão Escolar e sua Relação com os Princípios Democráticos

A concepção de gestão escolar supera e relativiza o conceito de administração escolar, trata-se de um significado mais abrangente, democrático e transformador que percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e alternância de lideranças, de negociação entre interesses.

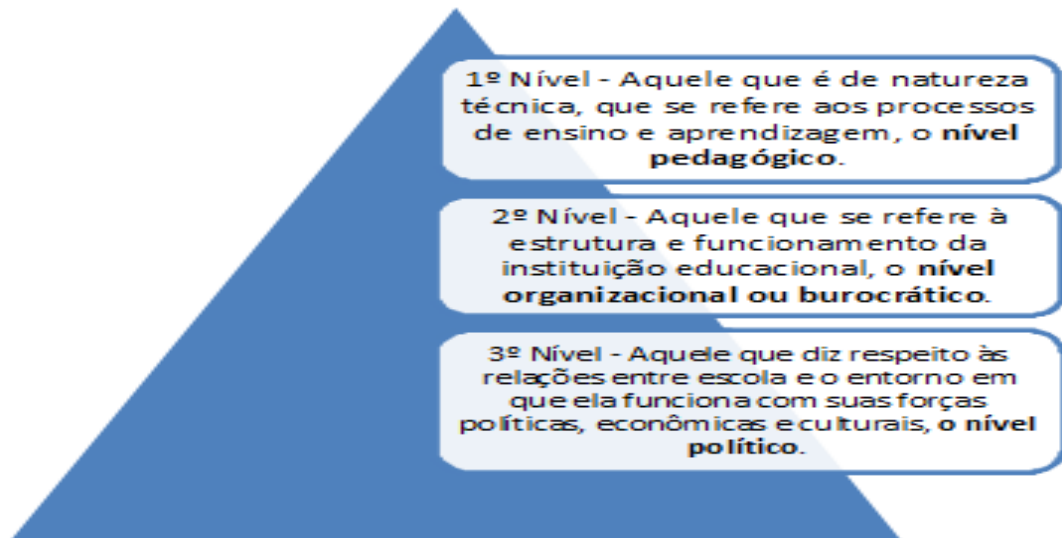
A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação de dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (LÜCK 2011, p.52).

Ao longo da nossa trajetória temos percebido que um dos maiores desafios de um gestor educacional é transformar objetivos em resultados, uma vez que a operacionalização das atividades e processos necessários à consecução desses objetivos é complexa e requer um processo participativo.

De acordo com Sander (1995), o gestor educacional é um líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da Escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem (SANDER, 1995, p.45). Nesse sentido, o gestor, na figura do diretor é um dos componentes do processo de gestão da Escola e, como “líder intelectual”, é responsável pela condução deste processo.

Ainda nesse contexto, Sander (2002) analisa a instituição educacional mediante três níveis: pedagógico (processos de ensino e aprendizagem), organizacional (estrutura e funcionamento da instituição) e político (relação entre a escola e o seu entorno). Assim, o papel da administração e a função do administrador seria o de enxergar esses três níveis e identificar os desafios para a sua atuação. Sander (2002, p. 63) conceitua a gestão educacional em três níveis:

Figura 05 – Níveis de atuação do gestor, segundo Sander



Fonte: Adaptação elaborada pela autora.

De acordo com Sander (2002), no cotidiano da escola, os educadores de um modo geral precisam compreender os três níveis. O autor enfatiza que um modo de estudar o papel da administração da educação e as funções do administrador educacional é então examinar os desafios que enfrentam nessas três dimensões.

No primeiro nível, em que a gestão da educação é compreendida como prática pedagógica, o autor destaca a aprendizagem como processo que tem uma centralidade na prática educativa no atual paradigma educacional. O gestor não é somente o profissional preocupado com as exigências burocráticas, mas também “um líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola [...]” (SANDER, 2002, p. 64).

Sendo assim, a função do gestor é facilitar o processo de desenvolvimento humano e colocar em prática a proposta pedagógica. Nesse nível de atuação, a gestão tem como função acompanhar as atividades ligadas diretamente ao ensino, que envolve o planejamento pedagógico às atividades desdobradas em sala de aula.

No segundo nível, a gestão escolar é compreendida como prática organizacional. Nessa dimensão a “função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas da escola”. Associa-se ao desenho

organizacional e ao conjunto de regras e normas estabelecidas nas escolas que muitas vezes “paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação” (ibid., p.65). Todavia, este nível da administração escolar pode desvelar parte do funcionamento da escola em conjunto com os outros dois níveis, o pedagógico e o político. Nesse aspecto da gestão, Sander (2002, p. 65) enfatiza que “muitas vezes a rigidez da burocracia escolar inibe a participação dos pais e membros da comunidade na definição dos destinos da escola e na sua organização e gestão” e, por sua vez, o gestor escolar tem o papel de desenvolver um “clima organizacional propício para a aprendizagem e a construção do conhecimento”.

No último e terceiro nível, Sander (2002, p. 66) compreende a administração da educação como prática política, que diz respeito à interface da escola com seu entorno, considerando os eixos político/cultural/econômico e nessa ordem “a administração presta atenção prioritária a sua capacidade de resposta às necessidades e aspirações da comunidade em geral”. Considera-se esse nível da gestão como aquele que caracteriza a proteção da escola com relação ao entorno, como por exemplo a falta de envolvimento da comunidade com a escola ou que contemple a participação efetiva da comunidade local e seu envolvimento nos processos de tomada de decisão. A respeito desse último nível, Sander (2002, p. 66) reforça que alguns dos elementos que caracterizam uma gestão dessa natureza associa-se: “a voz da cidadania no governo da escola, a parceria da comunidade na prestação de serviços escolares e sua participação efetiva na própria vida da escola”. Nesse sentido, a dimensão política diz respeito também às formas de condução dos processos internos decisórios da escola, o que corresponde as formas utilizadas pelos gestores escolares para sua tomada de decisão para os encaminhamentos dos assuntos inerentes ao contexto da escola.

Conforme anteriormente dito, a administração escolar é uma atividade de apoio aos processos internos da escola, sejam eles pedagógicos ou administrativos, ambos são valorizados como meios para melhoria dos serviços educacionais. O termo gestão envolve atividades, especificamente, de administração e organização, incorporando também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que sugere uma concepção mais ampla do que a da administração.

Observamos no meio educacional que Gestão Escolar, ainda é um conceito relativamente novo, ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional a partir da década de 1990, enquanto proposta de superação ao enfoque restritivo de administração. Pelos estudos que temos realizado no campo científico, notamos que sua essência assenta-se sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia, talento, como condição fundamental à efetividade do ensino e à transformação da identidade das escolas, de modo a criar condições a novos e abrangentes olhares, leque de dimensões presentes no contexto escolar.

De acordo com Lück (2009), os processos de gestão escolar pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Afirma que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, e, por isso mesmo, não permite a articulação de diferentes concepções.

Devido a importância e relevância na busca pela assertividade educacional, mais do que nunca, então, é necessário falar-se e lutar-se pelas melhorias no campo da gestão educacional. Em nossa compreensão um trabalho educacional efetivo, pressupõem concomitantemente, que no processo de gestão ocorra a construção de relações sociais efetivamente. Dessa forma Libâneo expressa esta visão quando nos indica sobre o termo gestão, afirmando que:

[...] a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2008, p. 120-121).

Esta concepção trazida por Libâneo, aproxima-se dos princípios de gestão democrática definidos pela legislação educacional brasileira, e que recentemente vem sendo implementados nas escolas públicas.

Para Dourado (2001, p. 79) o conceito de gestão é:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e,

consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, a gestão educacional deve ser democrática e contar com a participação dos diferentes segmentos da Escola na gestão do processo. Ferreira (2000a, p. 306) aponta como elementos fundamentais na construção da gestão da Escola: “Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da Escola, autonomia pedagógica e administrativa”.

Nesse contexto, a escola, face às exigências da Educação Básica, necessita priorizar processos capazes de gerar sujeitos participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Diante dessa complexidade, é necessário compreender melhor a gestão dos espaços educativos e a formação de gestores, tendo como norte, pensar a gestão participativa da escola, visto que, o princípio da gestão democrática passa a fazer parte da pauta de discussões dos educadores como alternativa da melhoria da educação pública no Brasil. Por sua vez, instituído pela Constituição Federal de 1988, artigo 206, Inciso VI, que define a “gestão democrática do ensino público no Brasil” (BRASIL 2009). De acordo com o artigo 14 da LDB 9394/96, assim define nos incisos I e II que:

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).

Além disso, no artigo 15, a LDB determina que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Para diminuir e/ou eliminar as possibilidades de fracasso, torna-se necessária a utilização de procedimentos que realmente proporcionem aos gestores avaliar o desempenho organizacional de forma constante e sistêmica, destacando-se a formulação e o desdobramento de estratégias e de práticas que assegurem a cultura da excelência da gestão.

Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007) definem que:

(...) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (...).

Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (...).

É em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira que devem se situar as ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 9).

Assim, a gestão é orientada por princípios democráticos, caracterizada pela participação consciente das pessoas nas tomadas de decisões com base na orientação, organização e planejamento; trabalho este direcionado pelas articulações das várias dimensões e desdobramentos do seu processo de implementação. É por meio dela que se estabelece unidade, direcionamento, consistência e coerência à ação educacional e às estratégias específicas. Trata-se, segundo Lück (2009), de uma área-meio e, não com fim em si mesma.

A realidade escolar marcada pela complexidade de dimensões, contradições, tensões e incertezas tem na gestão da escola o caminho para sua superação, entendimento este, ainda nem sempre presente, que permite a promoção da qualidade da Educação, segundo Lück (2009).

Aos que atuam no âmbito escolar compete o desenvolvimento de uma visão global de escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de

relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional, visão capaz de promover a sinergia pedagógica, promovida, estimulada e orientada sob a liderança do Diretor de Escola, acompanhado de sua equipe gestora, voltada à dinamização e coordenação de processos coparticipativos.

[...]a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá, caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática (LÜCK, 2009, p. 32).

A consciência da gestão escolar, resulta em movimentos na participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, mediante processos participativos, envolvendo diferentes olhares, orientado de forma que as decisões contemplem uma visão mais abrangente. Nessa ótica compreendemos que as pessoas desempenham suas ações de modo mais comprometido e, até mais felizes quando decidem de forma colaborativa pela troca e compartilhamento, pelo aproveitando da pluralidade e da diversidade de condições e perspectivas.

Os gestores escolares a partir deste contexto tornam-se líderes, tendo como propósito gerar o compromisso coletivo de modo a exercer o papel do indivíduo crítico, capaz de identificar as necessidades da escola. Nesse sentido tem em mãos um grande desafio, alinhar esforços e liderar a escola para o alcance de resultados cada vez melhores. Dessa forma considerando a relevância do papel do gestor, discorreremos sobre as habilidades deste, no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral no Programa Escola do Novo Tempo.

4.3 A função do Diretor Escolar na escola de Ensino Médio em Tempo Integral: habilidades de gestão para liderar

De acordo com a definição de papéis e responsabilidades do Diretor Escolar que atua na gestão das escolas do Programa Escola do Novo Tempo, na oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, a mesma aponta que este profissional como responsável por

todo o projeto escolar, coordena as diversas áreas, a fim de garantir a integração dos resultados parciais, e educam pelo exemplo e trabalho¹⁰.

Por esta definição, entendemos que Diretores escolares ocupam cargos de liderança e em consequência precisam desenvolver habilidades para o exercício de sua função. A partir dessa visão, Luck (2009, p.31) esclarece que:

Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e a reflexão sobre essa liderança, de modo, que possam exercê-la de forma competente.

Em nosso entendimento decorrente das experiências vivenciadas no campo da gestão, na educação, a liderança tem como foco o desenvolvimento social, humano e a aprendizagem coletiva. A autora destaca a liderança como condição fundamental para determinar um bom trabalho na escola e afirma que há uma relação entre a liderança dos gestores com o ensino e o desempenho dos alunos. Luck (2009) apresenta alguns elementos que emergem como características comuns em uma atuação de liderança: “Influência sobre as pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade; propósitos claros assumidos por pessoas; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos; modelagem de valores educacionais elevados; e, orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínua”.

Tomando por base tais componentes, liderança pode ser compreendida como o processo de influência no âmbito da gestão de pessoas e processos sociais que mobiliza seus talentos e esforços com uma visão clara e abrangente da organização e os objetivos que se deseja alcançar para atingir os resultados esperados, tendo como perspectivas a melhoria contínua dos processos e superação dos desafios no cotidiano.

Entretanto, esta influência sobre as pessoas, segundo a autora implica uma relação de poder, e não pode ser confundida. A esse respeito afirma que “o poder, via de regra, para ser exercido vale-se de manipulação, da coerção, do medo, do autoritarismo burocrático” (2014). Por sua vez o exercício autêntico da liderança na

10 Orientação constante no caderno de Tecnologia Educacional de Gestão (TGE) no campo da definição de papéis e responsabilidades. Material disponível nas escolas pesquisadas.

gestão escolar pressupõe ações orientadoras e conscientizadoras.

Ainda de acordo com Luck (2014) é muito importante a reflexão sobre a relação entre liderança e poder. Segundo a autora, faz-se necessário compreender que segundo a dimensão democrática e participativa, a liderança na escola deve ser promovida de modo a produzir o empoderamento geral das pessoas participantes do contexto escolar, o que pressupõe o compartilhamento e a descentralização do poder.

Paulo Freire, em seu livro “Medo e ousadia”, escrito em parceria com Ira Shor em 1986, descreve o empoderamento no sentido do desenvolvimento e da potencialização da capacidade das pessoas mediante a consciência do ativar a potencialidade criativa de alguém. Portanto, a liderança na escola relaciona-se à arte de “dar empoderamento ao outro”, ou seja, pressupõe a condição do compartilhamento e da parceria, requerendo um conjunto de características e habilidades do gestor escolar desenvolvidas mediante a vivência dos processos sociais e dos desafios aos quais o gestor escolar relaciona-se no seu dia a dia.

A respeito de habilidade, a autora afirma:

A habilidade constitui o poder de desempenhar uma tarefa ou função, de cumprir objetivos propostos mediante a combinação entre uma operação, um conteúdo e um produto, isto é, a combinação entre o saber fazer, o conhecer e a orientação desse saber fazer, a partir de noção clara de resultados pretendidos (LUCK, 2010a, p. 124).

Lück (2010a) define resumidamente os seguintes princípios de capacitação e desenvolvimento de competências de liderança:

[...] conhecer suas forças pessoais e as maximizar, conhecer suas fraquezas e limitações para superá-las; conhecer os fatores e princípios de liderança e desenvolver esses conhecimentos, habilidades e atitudes para o seu exercício; conhecer a natureza humana e desenvolver uma sensibilidade e aceitação para as suas contradições, assim como as habilidades para lidar com ela; conhecer a natureza de seu trabalho, compreender os seus múltiplos desdobramentos e desenvolva o domínio dos fundamentos, métodos e técnicas necessárias para essa atuação profissional; conhecer a escola como uma organização social e compreender a sua cultura, em seus desdobramentos, possibilidades e limitações a serem superadas; e, desenvolver habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, gestão de conflitos e de desenvolvimento em equipe (LÜCK, 2010a, p. 130, 131).

Tais princípios constituem-se em orientadores ao desenvolvimento de

competências de diversas ordens, como: conhecer a si mesmo e melhorar continuamente como pessoa, desenvolver competência profissional, desenvolver competências para o enfrentamento de situações de tensão, contradição e mediação de conflitos, desenvolver atitudes necessárias ao trabalho compartilhado em equipe, conhecer a natureza do trabalho educacional e da aprendizagem, desenvolver expectativas elevadas sobre o trabalho educacional e o da escola, focar sua atenção no desenvolvimento de uma ótica própria de um agente de mudança.

Embora a liderança seja inerente ao trabalho educacional como um todo e não apenas aos gestores, de acordo com Lück (2009), foi identificado em pesquisas internacionais que o seu exercício pleno não é comumente encontrado nas escolas.

O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer liderança [...] a gestão surge em superação à administração, a partir do conhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista. (LÜCK, 2009, p. 97).

Compreendemos que o trabalho dos gestores escolares assenta-se sobre sua capacidade de liderança, de influenciar a atuação de pessoas, professores, alunos, pais e funcionários para a efetivação dos objetivos educacionais da escola. As pessoas não nascem com a característica de liderança, o diferencial está em que algumas carregam consigo maior facilidade para exercê-la; porém trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas e que pressupõe capacitação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional.

Com base nos ensinamentos da autora, os desafios de liderança são muitos, o que exige do gestor a disponibilidade por aceitá-los, assim como estimular o que existe de melhor nas pessoas da comunidade escolar. Incluem-se neste rol também, ter a clareza na importância dos fatos e ações, o orientar-se para melhoria contínua de habilidades de liderança. Entende-se que a liderança é fundamental para o processo de gestão escolar. Sem o seu exercício, as ações do diretor de escola se reduziriam à dimensão administrativa de seu trabalho, com efeitos limitados nas transformações necessárias ao desenvolvimento da dinâmica da escola. A gestão traz uma visão abrangente, de interatividade; representa a combinação de diferentes dimensões, que quando associadas, se reforçam reciprocamente.

De acordo com Lück (2009), programar e definir padrões de qualidade nas práticas escolares é uma tarefa do diretor, desde que esteja munido de uma visão abrangente do futuro, além de promover e manter na escola, a integração, a coerência e a consistência entre as dimensões educacionais.

Para tanto, adotar uma gestão com base a um olhar alargado do âmbito escolar é criar condições de mobilização de talentos e competências dos participantes da comunidade escolar com o fim de promover e garantir uma boa prestação de serviço educacional. Logo, há que se considerar fundamental, cuidar da formação deste profissional.

A seguir, serão apresentados e discutidos os aspectos conceituais referentes à metodologia da presente pesquisa, seguidos da descrição das etapas e procedimentos metodológicos.

5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção faremos uma breve descrição sobre o estado de Rondônia, apresentando informações sobre a economia do estado, dados educacionais que contemplam o quantitativo de escolas e matrículas, bem como os indicadores do último IDEB referente ao ano de 2015 que demonstram o desempenho estadual. Em seguida, apresentaremos um breve esboço das pesquisas identificadas com temas que possuem semelhança ao objeto de estudo proposto neste trabalho, que por sua vez contribuíram para ampliarmos os conhecimentos sobre gestão escolar, ensino médio e educação integral. Na sequência fazemos uma contextualização da gestão escolar, destacando as questões norteadoras da pesquisa. Em seguida passamos a expor a estrutura metodológica utilizada para a realização deste estudo investigativo, apresentando o tipo e abordagem da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados, a coleta e análise dos dados apresentando as categorias criadas para análise e por último a caracterização dos sujeitos da investigação e o lócus da pesquisa.

5.1 O Estado de Rondônia

O Estado de Rondônia é um dos 26 estados da federação do Brasil, formado por 52 municípios, dentre os quais destacamos Porto Velho, que é a capital do estado, banhado pelas águas barrentas do Rio Madeira.

Está localizado no norte do Brasil, possui uma área de 237.590,547 km² (IBGE 2017), e tem como limites os estados do Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. Possui uma população de 1.805.788 habitantes, segundo estimativa do IBGE para o ano de 2017 (BRASIL, IBGE, 2017).

Figura 06 – Mapa do Estado de Rondônia



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>.

O PIB do estado é no valor de R\$ 34,031 bilhões, sendo o 23º maior PIB do Brasil com valor per capita de R\$ 19.962,61, sendo o 14º do Brasil (Dados do IBGE, 2014) em se tratando do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), O estado de Rondônia ocupa a 15º posição no ranking nacional, sendo seu IDH de 0.690 (IBGE 2010).

Rondônia foi constituída com base em ciclos econômicos, sendo que estes ciclos se iniciaram com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, nesse período, tem início a corrida ao chamado “ouro negro” – borracha, que trouxe também nordestinos aos seringais, o segundo ciclo é o da borracha, o terceiro ciclo é o do garimpo de diamante, cassiterita e ouro e o último ciclo é a busca por terras férteis e baratas em Rondônia, por meio do projeto de colonização e reforma agrária do governo federal. O estado de Rondônia foi criado no dia 22 de dezembro de 1981, porém somente no dia 04 de janeiro de 1982 que o estado foi instado, há cerca de 37 anos. Até o dia 17 de fevereiro de 1956, Rondônia era chamada de Território do Guaporé, devido ao rio Guaporé que fazia fronteira entre Brasil e Bolívia e somente em 1982, ao receber o status de Unidade Federativa, recebeu o nome de Rondônia em homenagem ao Marechal Rondon, explorador da região.

A economia do estado de Rondônia tem como principais atividades: a agricultura, a pecuária, a indústria alimentícia e o extrativismo vegetal e mineral.

Em relação a Educação possui 1.126 escolas públicas, atendendo um total de 407.862 estudantes, sendo 8.789 matriculados em creches, 33.740 matriculados em pré-escolas, 144.505 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 106.846 matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 56.513 estudantes matriculados no Ensino Médio, 41.807 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, 15.662 estudantes matriculados na Educação Especial (BRASIL, CENSO ESCOLAR/INEP, 2017).

Em relação ao IDEB 2015 do Ensino Médio da rede estadual, verifica-se que Rondônia tinha a projeção da meta 3,9 para 2015, o índice não foi atingido, alcançou 3,3. Esse resultado comparado com o resultado alcançado no ano 2013 que foi de 3,4, regrediu e emergiu a urgência em desenvolver ações e políticas que viessem melhorar a proficiência dos estudantes do Ensino Médio e o fluxo escolar.

5.2 Um primeiro olhar: estudos realizados no âmbito da gestão escolar

Ao construirmos os objetivos desta dissertação, buscamos conhecer os trabalhos e pesquisas que envolviam o tema proposto, assim como as discussões e análises que já estavam consolidadas e sua utilização no âmbito da gestão escolar. Esta iniciativa teve como finalidade compreender o que vem sendo produzido em termos acadêmicos sobre a temática da gestão escolar, para ampliarmos nossos conhecimentos na área de estudo.

Para acesso aos trabalhos utilizamos a plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), que permitiu buscar os textos de dissertações e teses, nos repositórios das universidades brasileiras, junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir deste prévio levantamento, foi possível identificar as contribuições no campo da gestão escolar, mas ainda assim, na maioria dos trabalhos científicos foram encontrados estudos que trataram de forma individual sobre as perspectivas da gestão escolar, do ensino médio e da educação integral.

Entretanto, podemos considerar que o resultado foi bastante positivo, uma vez que as leituras demonstraram que as temáticas pesquisadas abrangem questões muito amplas, entre elas as discussões em torno da gestão escolar, da função social e política da escola, da cultura organizacional e, assim, muitos outros aspectos que impactam direta ou indiretamente na implantação do Ensino Médio e da educação integral.

Pensando na totalidade da pesquisa consideramos alguns pontos importantes que nos fizeram destacar como relevância desse estudo. Visando a área acadêmica, as reflexões se tornaram importantes para ampliar conhecimentos sobre a área da gestão escolar, bem como a evolução histórica no campo da administração escolar. Assim, foi importante explorar os conhecimentos adquiridos, tanto para o eixo na área da gestão como para os que visam as práticas do Ensino Médio e da educação integral, uma vez que essas questões se associam às questões pedagógicas que fazem parte de todo o processo educativo. Nesse sentido, acreditamos que este primeiro olhar contribuiu para explorar os conhecimentos que norteiam as discussões propostas, tratando-se dos interesses pessoais como parte da profissionalização da gestão e acadêmicos como parte do desenvolvimento desta dissertação.

Entre os 13 trabalhos encontrados, sendo 02 (duas) Teses e 11 (onze) Dissertações, três deles nos despertaram mais atenção e interesse, sendo que tratam da gestão escolar com ênfase no Ensino Médio na perspectiva da educação integral, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 04 - Teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre gestão escolar na perspectiva da educação integral e do Ensino Médio, entre os anos de 2002 a 2018

ITEM	ANO	IES	TIPO/TEMA	AUTOR	DESCRIÇÃO
01	2002	Universidade do Vale do Rio do Sinos	DISSERTAÇÃO/ Gestão reflexiva e inovação escolar	Teixeira, Lezilda Maria	Inovação escolar a partir da gestão reflexiva.
02	2003	Pontifícia Universidade	DISSERTAÇÃO/ Gestão escolar e escola	Prado, João Ferreira do	Conceitos básicos com vistas à compreensão de gestão colegiada e

		Católica de São Paulo	democrática: ações e reflexões		democrática.
03	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	TESE/ Perfil da Gestão Escolar no Brasil	Souza, Angelo Ricardo de	Política da gestão escolar, os elementos da sua democratização, os instrumentos e processos da gestão, o papel do dirigente na condução da política escolar e a natureza da função de diretor.
04	2008	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	DISSERTAÇÃO/ Gestão escolar: desafios dos novos tempos	Ledesma, Maria Rita Kaminski	Os desafios que a gestão escolar necessita enfrentar e superar para consolidar uma educação democrática e uma prática transformadora.
05	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	TESE/ Gestão escolar: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia	Rosa, José Paulo da	Gestão escolar entendida como responsabilidade do diretor da escola e sua equipe, dentro do plano da ação da escola.
06	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	DISSERTAÇÃO/ Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação	Coelho, Adriano de Sales	Busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar.
07	2013	Universidade Federal da Paraíba	DISSERTAÇÃO/ Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de Ensino Médio regular de Quixaba e da escola de Ensino Médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco.	Silva, Valdemberg Dias da	Os diferentes modelos escolares passam atualmente por diversos mecanismos avaliativos que colocam à prova os diferentes modelos de gestão e de ensino nas escolas públicas.

08	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	DISSERTAÇÃO/ O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco	Beltrão, Jorge de Lima	As ações adotadas pelos gestores dessas EREMs que influenciaram na melhoria dos resultados educacionais.
09	2014	Universidade Federal de Pernambuco	DISSERTAÇÃO/ A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral	BENITTES, Valéria Lima Andrioni	Política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio.
10	2014	Universidade Nove de Julho	DISSERTAÇÃO/ Estratégia de gestão de pessoas: controle ou comprometimento no contexto escolar	Bertoncini, Maria Sílvia	Adaptar e validar um modelo voltado para estratégias genéricas de gestão de pessoas, de controle e comprometimento para o contexto educacional de Ensino Médio.
11	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	DISSERTAÇÃO/ Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais	Santana, Dulce Cristina Arcoverde de Souza	Fatores que contribuíram para os resultados educacionais obtidos pelas Escolas de Educação Integral da rede estadual de Ensino Médio de Pernambuco, na etapa do Ensino Médio.
12	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	DISSERTAÇÃO/ Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola	Silva, Camila Godói da	A relação entre as dimensões da Gestão Escolar, da prática, das concepções e dos saberes do Diretor de Escola, no contexto da rede municipal de ensino em Itapevi, São Paulo.
13	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	DISSERTAÇÃO/ Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública	Alves, Márcia Galdino	Atuação do diretor de escola pública, que se preocupa com a construção de uma gestão escolar que promova a participação dos atores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, informações constantes na plataforma do IBCT (2018).

5.3 Gestão escolar: uma contextualização

A função da gestão escolar, entendida como atividade de mediação dos processos educativos tem sido abordada na literatura como um importante componente que influencia o desempenho escolar (PARO, 2007; SANDER, 2005; LIBÂNEO, 2008). Nesse sentido, conforme abordado anteriormente, a liderança da escola corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais (LUCK, 2014). Tomando por base os objetivos da pesquisa, selecionamos, na gestão escolar, a temática que solicitou uma reflexão sobre as atribuições do gestor escolar, os recursos disponíveis para realização de um trabalho efetivo, os desafios e motivações no contexto escolar.

O enunciado dessa temática continha questões que orientavam a organização do papel do gestor aos desafios encontrados durante sua trajetória. São elas: 1) Quais suas atribuições? 2) Como é a divisão de trabalho na escola? 3) Quais os procedimentos de gestão? 4) Quais são as metas da escola? 5) Quais têm sido os seus desafios? 6) Quais recursos disponíveis para realizar os trabalhos? e 7) Quais atividades ocupam mais o tempo do gestor? Portanto, essa temática sobre a gestão escolar, possibilitou a percepção das concepções dos Diretores escolares quanto ao processo de atuação profissional e, segundo Luck (2014, p. 15), “a gestão escolar, referente à escola, constitui-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino, pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento e coerência educacional [...]”. Neste caso, trata-se de uma experiência cujo sujeito do estudo produziu falas reflexivas sobre a sua atuação, das quais nos apropriamos dos dados para análise desta pesquisa.

5.4 Aspectos metodológicos

Para a temática investigada elegemos como questão problematizadora a seguinte indagação: na concepção do Diretor Escolar, como ocorrem as práticas de

gestão escolar frente a proposta de implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia?

Em consonância com a problemática apresentada os objetivos desta pesquisa foram:

Geral – Analisar, na concepção do Diretor Escolar, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente à proposta de implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia.

Com base no objetivo geral, propusemos três objetivos específicos:

- I. Identificar as atribuições do Diretor Escolar que atua em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral;
- II. Averiguar como ocorre a operacionalização da gestão, no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola;
- III. Conhecer os desafios enfrentados pelo Diretor Escolar que atua em uma escola que oferta Ensino Médio e educação integral.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, em nosso percurso metodológico, buscamos o uso de procedimentos científicos, os quais discorreremos a seguir.

5.4.1 Tipo de pesquisa e abordagem

A metodologia de pesquisa para Demo (1985) é um dos caminhos para a produção de conhecimento. Caminho este que envolve as referências teóricas quanto às técnicas, bem como os instrumentos de investigação que devem ir ao encontro dos objetivos e características da investigação.

Nesse sentido, a natureza do objeto de estudo (Gestão Escolar) teve como metodologia a pesquisa empírica de abordagem qualitativa do tipo descritiva, aplicando-se técnicas que, neste caso, utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (2011), sobre as entrevistas produzidas junto aos sujeitos. Foram entrevistas aplicadas durante o trabalho de campo junto às escolas pesquisadas.

Destarte, a opção pela abordagem qualitativa é por compreender que suas características são mais adequadas à realização de estudo intensivo de dados. Nessa linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) acrescentam que:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Os autores abordam que as características das pesquisas qualitativas permitem que se privilegie a análise de um exame intensivo dos dados, cheio de pormenores e relativo a pessoas, condizendo com esta pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa é descritiva e os dados recolhidos foram em forma de fragmentos das entrevistas os quais se tornaram citações para fundamentar a análise e discussão.

5.4.2 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da pesquisa seguiram os seguintes passos:

- a) definição do objeto de estudo;
- b) levantamento prévio da produção de dissertações e teses sobre gestão escolar na perspectiva da educação integral e do Ensino Médio;
- c) elaboração das questões problematizadoras e complementares;
- d) elaboração dos objetivos;
- e) definição dos sujeitos da pesquisa;
- f) nomeação fictícia dos sujeitos da pesquisa para garantir o sigilo e o anonimato;
- g) seleção da literatura especializada para escolha de autores com a finalidade da produção do quadro teórico da pesquisa;
- h) leitura e fichamento de obras;
- i) elaboração dos instrumentos de pesquisa, nesse caso questionário e roteiro de entrevista;

- j) contato direto com os Diretores para aplicação do questionário e entrevista semiestruturada;
- k) extração das vozes das entrevistas aplicadas;
- l) criação das categorias de análise;
- m) análise do material bruto (respostas das entrevistas);
- n) identificação dos fragmentos das entrevistas de cada sujeito da pesquisa;
- o) agrupamentos dos fragmentos das entrevistas dos sujeitos da pesquisa com base em Bardin (2011);
- p) análise dos dados ancorada nos teóricos da literatura especializada quanto à temática em estudo.

5.4.3 Instrumentos de pesquisa

Optamos por dois instrumentos para obtenção de dados: o primeiro, foi o questionário, utilizado para coletar dados que definiram o perfil dos sujeitos da pesquisa de modo a caracterizá-los com informações pessoais e profissionais atualizadas. O segundo foi a entrevista semiestruturada, elaborada com base nos objetivos específicos propostos.

5.4.4 Coleta e Análise dos Dados

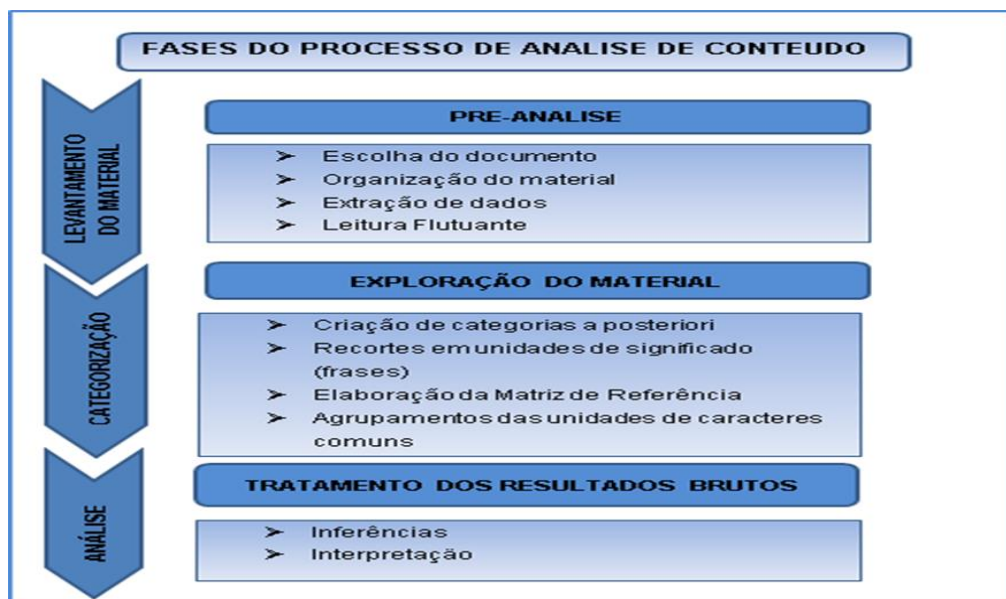
Os autores Bogdan e Biklen (1994) versam que a pesquisa numa abordagem qualitativa faz menção aos dados coletados referindo que eles são predominantemente descritivos e que o material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em detalhes de pessoas, situações e acontecimentos. Assim, como procuramos conhecer e interpretar a realidade que se apresenta nas escolas. Nessa proposta, a coleta dos dados ocorreu através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Com intuito de analisar o material obtido através do questionário e entrevista, elaboramos a transcrição das entrevistas e em seguida providenciamos a consolidação dos dados com o propósito de identificarmos as informações expressas nas falas. Para tanto, optamos por uma análise temática categorial recorrendo à técnica de análise de conteúdo que para Bardin (2011, p. 48) o termo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2011) expõe que a análise de conteúdo se constitui de técnicas através das quais se busca descrever o conteúdo de mensagens emitido no processo de comunicação. A técnica categorial foi composta por procedimentos sistemáticos que proporcionaram o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), que nesta pesquisa são qualitativos, permitindo a realização de inferências de referenciais teóricos sobre os dados coletados. O procedimento do método da análise de conteúdo categorial tratou a informação a partir de três fases:

- I) **pré-análise**, na qual se selecionou o material (organização do material);
- II) **exploração do material**, na qual se aplicou as técnicas específicas segundo os objetivos (descrição analítica/categorização);
- III) **tratamento dos resultados e interpretações** (análise). A Figura 07 contempla uma representação gráfica simplificada das fases da análise de conteúdo.

Figura 07 - Esquema das fases do processo de análise de conteúdo utilizadas na pesquisa



Fonte: SILVA, Ângela Aparecida de Souto. Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor- cursista¹¹ (2016, p. 90).

As fases da análise de conteúdo organizaram-se em torno de três etapas distintas: A primeira fase, **pré-análise**, aconteceu a organização do material coletado. Podendo ser composta por quatro etapas: a) leitura flutuante (leitura exaustiva do material coletado), b) constituição de corpos (escolhas, seleções e regras), c) formulação de hipóteses e objetivos e d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (considera os indicadores a serem utilizados na análise).

Passamos para a segunda fase: **exploração do material**, que consistiu essencialmente em codificar os dados para facilitar sua compreensão do núcleo do texto. A codificação envolve procedimentos de corte, classificação, contagem, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Nesta fase a análise ocorre a partir de um processo de categorização (BARDIN, 2011). Logo após, adentramos na terceira fase: **tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação**, esta visa a analisar os dados brutos de maneira a serem significativos e válidos. Assim, utilizamos as etapas descritos por Bardin (2011) para construirmos nosso trabalho analítico. Conduzindo nossas ações para compreender os significados das falas dos sujeitos, a partir das leituras flutuantes do material coletado, procuramos encontrar o núcleo de entendimento nas informações obtidas.

Na sequência, fomos codificando (recortando, classificando) as falas dos sujeitos com maior similaridade. Por fim, após organizarmos os resultados obtidos da análise, representamos sob a forma de categorias e, posteriormente, subcategorias, utilizando como base os questionamentos realizados na entrevista, conforme quadro a seguir:

Quadro 05: Demonstrativo das Categorias

Questões	Categoria
Questão 1 – Quais são as atribuições do	O papel do Diretor Escolar

11 Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/5039_dissertacao_angela.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Diretor Escolar?	
Questão 2 – Como ocorre a operacionalização da gestão no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola?	Operacionalização da gestão escolar
Questão 3 – Como ocorre a operacionalização da gestão no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola?	Desafios enfrentados

Fonte: Produção da pesquisadora (2018).

A apresentação dessas categorias e suas respectivas análises serão apresentadas com fundamentos teóricos na seção 6.

5.4.5 Sujeitos da investigação e o Lócus da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram dois Diretores Escolares que atuam no Programa Escola do Novo Tempo nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, implantado no Estado de Rondônia, em duas diferentes escolas.

A escolha dos sujeitos foi definida em decorrência do fato dos dois Diretores Escolares atuarem como gestores desde o início do processo de implantação do Programa Escola do Novo Tempo, uma vez que as novas práticas de gestão escolar nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é uma recente iniciativa da SEDUC. Logo, os sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que atuavam na função de gestores, também desenvolviam concomitante sua formação como gestores escolares com base na proposta do novo Programa.

Os sujeitos da pesquisa tiveram a isenção de seus nomes e identificação da Instituição de ensino citados, uma vez que a preservação da identidade das Escolas e dos Diretores Escolares foi mantida por meio das seguintes nomeações fictícias, denominadas de Escola 1 (E1) / Gestor (G1) - Escola 2 (E2) / Gestor (G2), garantindo, desta forma, o sigilo e o anonimato.

As escolas “1” e “2” foram contempladas com o Programa Escola do Novo Tempo no ano de 2016 e no ano de 2017 iniciaram as atividades com base no novo modelo de gestão escolar baseado no Modelo de Gestão da Escola da Escolha¹², orientado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seguem a mesma estrutura de organização curricular.

A Matriz Curricular apresenta os seguintes indicadores: 208 dias letivos anuais; módulo semanal, com 40 semanas; 45 aulas semanais; 9 aulas diárias; módulo aula de 50 minutos; intervalo de 20 minutos por turno; intervalo para almoço de 1h20min; carga horária anual de 1.500 horas, com 1.000 horas para as disciplinas da Base Nacional Comum e 500 horas para as da Parte Diversificada, sendo 133 horas para as disciplinas das áreas de Conhecimento e 367 horas para os Componentes Curriculares Integradores.

O calendário escolar foi elaborado de acordo com a legislação de ensino vigente, com 208 dias letivos, contemplando início e término do ano letivo, de bimestres, exame final, períodos de avaliação e recuperação da aprendizagem, feriados e outros. Quanto ao regime escolar, a matrícula do aluno é anual, a transferência segue as normas estabelecidas na legislação vigente; a frequência é verificada conforme disposto na legislação vigente, especialmente nos artigos 16 e 17 da Portaria nº 4.563/2015-GABISEDUC. O sistema de avaliação e recuperação da aprendizagem atende o que estabelecem a Portaria nº 4.563/2015-GABISEDUC e a Portaria nº 2.944/201-GABISEDUC, inclusive quanto a progressão parcial.

Na verificação do rendimento escolar, as notas devem ser expressas numa escala de zero a dez, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos no decorrer do ano letivo sobre os do exame final.

A Escola 1 (E1), já atua na sociedade rondoniense há 42 anos, seu último IDEB foi de 4.3. A partir de 2017, seu atendimento se voltou apenas para alunos do Ensino Médio em Tempo Integral, do 1º ao 3º ano, por meio do Programa Escola do Novo

12 O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral.

Tempo. Nos últimos cinco anos, a escola passou por reformas em sua estrutura. Conta com 417 alunos do Ensino Médio em Tempo Integral, distribuídos em doze turmas, e seu horário de funcionamento é em horário integral, compreendendo os turnos matutino e vespertino.

A Escola 2 (E2), possui cerca de 45 anos de atuação na sociedade rondoniense, foi a primeira escola a ser construída em seu município e hoje atende, exclusivamente, aos alunos da modalidade do Ensino Médio em Tempo Integral, do 1º ao 3º ano, por meio do Programa Escola do Novo Tempo. Nos últimos cinco anos, passou por muitos transtornos devido sua estrutura física, tendo em algumas disciplinas impacto no atendimento pedagógico aos alunos. Hoje atende cerca de 313 alunos neste segmento do Ensino Médio em Tempo Integral, distribuídos em dez turmas, e seu horário de funcionamento é em horário integral, compreendendo os turnos matutino e vespertino.

Com base nos dois anos de implantação, foram efetivadas as seguintes matrículas, conforme quadro abaixo, apresentado por total de turmas, estudantes e a média de estudantes por turma.

Quadro 06 – Matrículas efetivadas em 2017 e 2018 por Escola

ESCOLA 1 (E1)							
Série	Segmento/Ensino	Total de Turmas		Total de Estudantes		Média Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	Ensino Médio regular	6	5	186	172	31	34
2EM	Ensino Médio regular	2	4	111	141	55	35
3EM	Ensino Médio regular	4	3	76	104	19	35
Total		14	12	423	417	30	35
ESCOLA 2 (E2)							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Média Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	Ensino Médio regular	4	4	125	115	31	29

2EM	Ensino Médio regular	3	3	97	101	32	34
3EM	Ensino Médio regular	0	3	0	97	0	32
Total		7	10	222	313	32	31

Fonte: <http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br>, acesso em 25/09/2018.

No que se refere à estrutura física, listamos os espaços e recursos disponíveis aos profissionais e estudantes, os quais são utilizados nas referidas Escolas pesquisadas, conforme quadro a seguir:

Quadro 07 – Estrutura da Escola 1 - (E1)

Estrutura Física	Quantidade
Salas temáticas (atender as disciplinas)	15
Sala (Projeto Rádio Escola)	1
Laboratório de Informática	1
Laboratório Molhado (práticas laboratoriais das disciplinas de química e biologia)	1
Biblioteca/Sala de leitura	1
Sala dos Professores	1
Sala para atendimento administrativo (Secretaria, Gestor, Coordenação Administrativa Financeira, Coordenação Pedagógica)	4
Quadra esportiva	1
Auditório	1
Sala de oficina de teatro e arte	1
Pátio Coberto	1
Acesso à internet	1
Sala Grêmio/Projeto com vida	1
Sala de recurso para acompanhamento pedagógico	1
Sala de saúde e tutoria	1
Sala de movimento (educação física)	1
Quiosque para dança e musicalização	2
Almoxarifado	1

Fonte: Adaptado a partir das informações concedidas pela Escola pesquisada.

Quadro 08 – Estrutura da Escola 2 - (E2)

Estrutura Física	Quantidade
Sala de aula	12
Sala de Informática	1
Sala de laboratório secos e molhados	1
Sala de estudo orientado (pesquisa)	1
Biblioteca	1
Sala dos Professores	1
Sala para atendimento administrativo (Secretaria, Gestor, Coordenação Administrativa Financeira, Coordenação Pedagógica)	4
Cozinha	1
Almoxarifado	1
Quadra poliesportiva com banheiros e vestiários	1
Refeitório	1
Auditório	1
Pátio Coberto	1
Palco de teatro	1
Depósito/cozinha	1
Acesso à internet	1

Fonte: Adaptado a partir das informações concedidas pela Escola pesquisada.

No que se refere ao conjunto de metas e indicadores, listamos, no quadro abaixo, os principais, os quais são utilizados para mensurar os resultados alcançados pelas escolas, conforme quadro a seguir:

Quadro 09 – Principais Metas e Indicadores referentes ao ano de 2018

INDICADORES/2018	METAS	
	ESCOLA 1	ESCOLA 2
Indicador 1 = Índice de aprovação	85%	84%
Indicador 2 = Índice de participantes nos clubes de protagonismo	90%	100%
Indicador 3 = Estudantes com projeto de vida	95%	95%

elaborados ao final do 2º ano		
Indicador 4 = Rotatividade do professor de projeto de vida	0%	0%
Indicador 5 = Completude da formação sobre o modelo para toda a equipe	100%	100%
Indicador 6 = Índice de falta da equipe	5%	5%
Indicador 7 = Resultado do IDEB	3,9 pontos	Em definição
Indicador 8 = Índice de satisfação de estudantes e equipe escolar	80%	80%
Indicador 9 = Índice de satisfação das famílias e responsáveis	80%	80%

Fonte: Plano de ação das escolas pesquisadas.

A construção e a aplicação de indicadores são grandes desafios para ambas as escolas, pois trata-se de um passo importante para a conquista dos resultados esperados pelas escolas E1 e E2. As metas são construídas a partir das premissas, que são o ponto de partida para a definição de prioridades. Foi observado que no plano de ação das duas escolas, as premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se associam aos objetivos, prioridades e resultados esperados.

Desta forma, os indicadores 1 a 4 demonstrados no quadro acima estão associados a premissa do Protagonismo e ao objetivo: Estudantes autônomos, solidários e competentes, sendo o indicador 1 associado à prioridade de excelência nos resultados de aprendizagem, o indicador 2 ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e os indicadores 3 e 4 associados ao desenvolvimento do projeto de vida do estudante. Já os indicadores 5 e 6 estão associados à premissa de formação continuada, sendo o objetivo ter educadores atuantes incorporando os princípios educativos na sua prática diária. Nesse caso o indicador 6 está associado à prioridade quanto ao domínio das bases teóricas e metodológicas do modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar e o indicador 6 à prioridade da plena efetivação do currículo. Os indicadores 7 e 8 estão associados à premissa da excelência em gestão, sendo o indicador 7 associado à prioridade da integração e gestão dos resultados das escolas e o indicador 8 ao domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação. Por último o indicador 9, está associado à premissa da corresponsabilidade, tendo o objetivo de ter a comunidade, familiares e parceiros

comprometidos e atuantes no programa de ensino integral, e associando-se à prioridade da adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Programa de Ensino Integral.

Com referência ao IDEB, as escolas participantes ainda não possuem resultados alusivos ao segmento do Ensino Médio regular. Este resultado será publicado em 2018, referente ao ano de 2017, mas somente a Escola 1 (E1) participou. A Escola 2 (E2) terá sua primeira participação com o Ensino Médio no próximo IDEB previsto para 2019 e no momento da pesquisa ainda se encontrava definindo sua meta, desta forma os dados compartilhados com a pesquisadora não são oficiais, portanto não podendo ser divulgados.

A seguir, serão expostos os dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa. Por meio da aplicação do questionário, foi possível conhecer melhor os Diretores escolares e descrever o perfil. As informações coletadas foram organizadas e apresentadas no decorrer da caracterização do estudo empírico. Na sequência, será apresentado o perfil dos gestores.

Conforme o quadro a seguir, podemos observar que a gestão escolar das Instituições de ensino investigadas é composta em sua totalidade, pelo gênero masculino e feminino. Ambos os gestores são graduados em cursos de licenciatura G1 em letras/português e G2 em matemática, e ambos formaram-se em Instituição privada de ensino. Os dois possuem especialização *lato sensu*, o primeiro em Educação Especial em Instituição de ensino privado, concluída em 2006 e o segundo em ensino de matemática em Instituição de ensino público, concluída em 2001.

As representações descritas no quadro sinalizam em duas direções, uma a preocupação desses profissionais em qualificar-se para o campo da docência, muito embora, o tempo de conclusão dos cursos, 12 anos e 17 anos, consecutivamente, apontam a necessidade de se atualizarem, e outra, pela atuação no campo da gestão escolar, a ausência de formação na área de gestão.

Os dois gestores fazem parte do quadro efetivo da SEDUC. Os seguintes dados foram coletados quanto à jornada semanal de trabalho, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 10 – Dados - Sujeitos da pesquisa

Escola	Sujeitos	Gênero	Formação Graduação	IES	Formação Especialização	IES	Jornada de Trabalho Semanal
1	G1	Feminino	Letras/ Português	Pública	Educação Especial	Privada	40 horas
2	G2	Masculino	Matemática	Pública	Ensino de Matemática	Pública	40 horas

Fonte: Questionário aplicado durante a pesquisa de campo, 2018.

No tocante, a experiência profissional dos sujeitos, na área educacional varia entre 21 e 24 anos.

Na atuação como gestores educacionais, o primeiro relatou ter nove anos de experiência e o segundo dez anos. Já para atuar na gestão da educação em tempo integral, ambos possuem aproximadamente dois anos de experiência, o mesmo tempo de implantação do Programa Escola do Novo Tempo.

Segundo os sujeitos, para atuarem como gestores, ambos participaram de um processo seletivo, composto por prova escrita – nesse instrumento avaliativo foi cobrado conteúdos relacionados ao modelo de gestão orientado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), análise curricular e entrevista técnica. As informações levantadas seguem no quadro a seguir

Quadro 11 - Indicativo de tempo na área de educação, atuação como gestor e atuação como gestor na Educação Integral

Escola	Sujeitos	Tempo de experiência na área de educação	Tempo de Experiência como Gestor	Tempo de Experiência como Gestor na Educação Integral
1	G1	21	9	2
2	G2	24	10	2

6 AS VOZES DOS DIRETORES ESCOLARES: ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos a análise dos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e gravadas realizadas junto aos Diretores Escolares, sujeitos deste estudo, que atuam em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas estaduais localizadas no município de Porto Velho e Espigão do Oeste. Para tanto, trabalhamos com a técnica categorial, cujos dados nos permitiram a criação, a priori, de três categorias de análise, as quais foram: a) Categoria 1: O papel do Diretor Escolar, visando identificar quais são suas atribuições no contexto da gestão escolar; b) Categoria 2: Operacionalização da gestão escolar, objetivando averiguar como ocorrem as práticas de gestão, no que se refere à busca de resultados, com relação à proposta de objetivos e metas da escola; c) Categoria 3: Desafios enfrentados, tendo como finalidade conhecer em que consiste os principais desafios enfrentados pelos Diretores.

Dessas categorias, emergiram as subcategorias, provenientes dos fragmentos extraídos das respostas dos sujeitos, a partir das expressões alicerçadas na mesma natureza e frequência¹³.

Categoria 1 - O papel do Diretor Escolar

Com base na definição das categorias a priori, iniciamos a investigação, com o seguinte questionamento: **Quais são as atribuições do Diretor Escolar?**

Conforme demonstrado na fala a seguir:

[...] descentralizar foi um dos maiores desafios também dentro desse modelo pra mim. Por quê? Porque eu vinha de uma prática centralizadora, que de certa forma tudo era o gestor. Qualquer problema era com o gestor. Tudo era o gestor. E aqui não. Aqui não é o gestor. Aqui somos nós. Aqui o problema não é meu; não é seu; ele é nosso. (G 1).

13 Algumas vozes dos sujeitos da pesquisa não foram evidenciadas, devido ao fato de não estarem associadas às subcategorias criadas.

O Diretor desta Escola 1 (E1) ao responder esta pergunta, faz uma contextualização inicial lembrando de modelos de gestão anteriores, dos quais teve atuação como gestor. Sendo assim, revela sua preocupação com a prática centralizadora, e ao usar a expressão “aqui o problema não é meu” demonstra sua compreensão e consciência por uma gestão integrada e compartilhada, principalmente, no que se refere ao seu papel na escola, ao retratar que este foi um dos seus maiores desafios de mudança e que estão relacionados com uma de suas atribuições no contexto atual de sua ocupação na escola.

Tal entendimento sobre esta temática vem ao encontro do pensamento de Libâneo (2015, p. 119), ao tratar sobre a relação orgânica entre a Direção e os membros da equipe escolar, o autor destaca: “esse princípio conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe”. A concepção do referido autor converge com as ideias de Luck (2001, p. 17):

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Segundo Lima (2007, p. 53), o autor concorda que a administração da escola não pode ser realizada de forma centralizadora, em que o Diretor de escola resolva sozinho todos os problemas e conflitos presentes na realidade educacional.

Neste contexto, verifica-se a relevância do papel do Diretor Escolar frente as suas atribuições na escola. Ainda nessa questão a fala desse sujeito (G 1) destaca sua concepção quanto às suas atribuições:

[...] na escola cada um tem sua função, mas eu preciso daqui ter o olhar de águia pra eu poder acompanhar como está acontecendo em cada setor a responsabilidade de cada um, acompanhar e executar, porque quando chega até a mim ou seja, quando eu recebo o monitoramento, ele não vai consultar, digamos, a Professora, a Coordenadora Pedagógica, não. Ele vai consultar a mim. Eu tenho que apresentar os resultados e como que eu apresento os resultados se eu não acompanho como está funcionando determinado assunto? Então, de certa forma eu estou numa função, que não é

centralizadora, porém ela é monitorada. Eu preciso monitorar para fazer acontecer e se não acontece, que estratégia eu vou gerar para fazer acontecer, né! A gente consegue entender qual é o nosso papel, mas, na prática, ainda ele deixa a desejar, porque é algo que não se muda do dia para a noite. (G 1).

O mesmo Diretor nos revela uma visão bem ampla acerca das suas atribuições, demonstrando ter um olhar sistêmico e estratégico de sua atuação, ao utilizar a expressão “olhar de águia”.

Da maneira como destaca as palavras em suas argumentações, nos remete ao entendimento de que sua prática deve estar voltada para um acompanhamento contínuo e que a delegação de tarefas para a equipe não deve ser sua atribuição isolada, uma vez que o monitoramento faz parte de suas atribuições, pelo motivo de fazer acontecer e necessitar de devolutivas consistentes às instâncias superiores, sempre quando solicitado. Nesse sentido demonstra anseio por dominar todos os encaminhamentos decorrentes dos processos internos na escola, desde o cumprimento de metas às estratégias aplicadas no cotidiano. Por outro lado, reconhece também, que apesar do entendimento do seu papel, ainda assim, julga que deixa a desejar, considerando que esta mudança de postura do gestor não ocorre de forma instantânea.

Sendo assim, apesar da preocupação que demonstra em ter assertividade com os seus resultados, reconhece que uma das suas atribuições como Diretor Escolar é cobrar das instâncias superiores as devidas condições de trabalho, destacando inclusive as diretrizes que definem os papéis dos atores no contexto escolar, conforme trecho da entrevista abaixo:

[...] existem lá nos ciclos quais são as competências de cada área, de cada um e quais são as responsabilidades também. Ou seja, existem as responsabilidades do gestor da escola, mas também existe a responsabilidade da equipe de manutenção, como existe também as responsabilidades do governo, né. Que é bem diretiva essa questão de quem são os responsáveis por tal ação. Por exemplo, eu tenho hoje, a minha parte enquanto gestora, eu tenho feito. Que é cobrar das autoridades competentes a questão do laboratório informática. Tá, eu fiz. Tá, mas não cabe a mim colocar em funcionamento, porque depende de uma outra esfera, né. Então, assim, mas dentro do modelo é bem claro essa questão das competências, né. A questão da corresponsabilidade. [...] (G1).

Quanto ao termo “corresponsabilidade” o sujeito (G1) se refere a uma das premissas do modelo de gestão, que se traduz em um ponto de partida para a definição

dos objetivos, prioridades e metas da escola, portanto, esta premissa está ligada à comunidade; todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do Ensino¹⁴. Com base nesse entendimento, percebemos que este sujeito da pesquisa demonstra boa compreensão por suas e pelas obrigações de instâncias superiores, nesse caso o “Governo”, no que se refere aos recursos disponibilizados para a escola, para que se desenvolva um trabalho pautado a partir das metas e expectativas impressas por essas mesmas instâncias.

Na fala do sujeito (G2), conforme trecho a seguir de sua entrevista, o mesmo revela que em um modelo de gestão tradicional as práticas são mais voltadas para as atribuições administrativas, enfatizando que no modelo de gestão atual a ênfase maior é na dimensão pedagógica. Além, de ressaltar que sua principal atribuição é também a de integrar todos os resultados, engajar as equipes na perspectiva da pedagogia da presença e inspirar a continuidade do projeto escolar:

Nesse modelo de gestão ele é totalmente pedagógico. No modelo da escola tradicional era muito voltado para práticas administrativas; gerir recursos financeiros essas coisas que agora nesse modelo fica pela coordenação do CAF. O gestor ele é totalmente pedagógico. Ele trabalha diretamente com CP's e PCA'S que são professores coordenadores de área. Então aí como estava dizendo, as atribuições do gestor nesse modelo, ele é totalmente pedagógico. É, na realidade o gestor tem como a responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola. Integrar todos resultados gerados por todos, até na própria educação com a equipe; a equipe de trabalho inspirando a continuidade desse projeto escolar. Meu maior papel é esse mesmo. É essa articulação é fazer a TGE (Tecnologia de Gestão Educacional), a tecnologia como modelo e engajar, articular todas as conexões de PCA que é professor coordenador de área, CP coordenador pedagógico, CAF coordenador administrativo com esse modelo da pedagogia da presença. São essas as articulações. [...] (G 2).

Apesar desse Diretor destacar uma visão menos focada no modelo de gestão tradicional, sua abordagem despertou nossa atenção pela ênfase dada à dimensão pedagógica. Assim, compreendemos a importância do foco do gestor no pedagógico, por se tratar da atividade-fim da escola, no entanto as questões da dimensão administrativa possuem expressivo valor e significado, por englobarem as atividades que fornecem suporte à atividade finalística da escola.

14 Trecho extraído do caderno de tecnologia de gestão educacional (TGE), material de suporte para a escola, entregue na fase de implantação do Programa Escola do Novo Tempo, pela equipe da SEDUC.

A esse respeito Libâneo (2015, p. 239) considera que:

“A direção da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e entre as mais importantes, estão a organização, administração e gestão do processo de tomadas de decisão por meio de práticas participativas e a execução das decisões tomadas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógicos-curriculares à coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente do trabalho de pedagogo escolar.”

Sendo assim, corroboramos com a ideia do autor e enfatizamos que o Diretor Escolar é responsável por todo o projeto escolar, o que implica se as duas esferas, administrativa e pedagógica, não receberem a mesma atenção por parte do gestor, o projeto corre o risco de paralisar ou mesmo sofrer prejuízos em decorrência de quaisquer circunstâncias em que houver a ausência do gestor estratégico, além de implicar no engajamento das áreas e das equipes. Visto desta forma compreendemos que um dos desafios do Diretor escolar é encontrar o equilíbrio adequado para ter uma gestão equilibrada durante o seu cotidiano. O cargo de diretor de escola, além de ser muito relevante para o processo educacional, é um desafio bastante complexo, pois esta função tem como características inerentes as pressões do meio, os conflitos e as mudanças advindas do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade.

Nesse sentido Libâneo (2015, p. 179) destaca que o:

“Diretor da escola é o dirigente e principal responsável pela escola [...] e que as funções do Diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo [...]”

Em vista desta abordagem, cabe também destacar a fala de G1, que ao se referir à divisão do trabalho na escola e suas atribuições, nos revela a existência de um organograma com a devida divisão do trabalho, conforme fala abaixo:

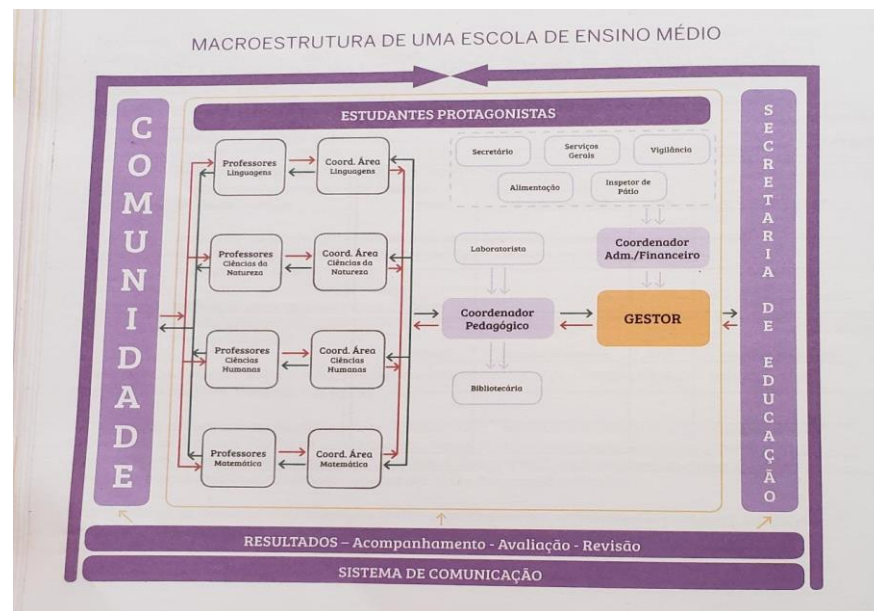
“Tem um organograma ali (apontou para a parede onde tinha um banner do organograma) a gente pode entender é, onde ficam as áreas. Ah sim! Esse cenário aí está bem claro né? [...]” (G 1)

Na perspectiva de mostrar o organograma, a intenção de G1 foi nos deixar claro sua posição na escola a partir do organograma. Claro que não necessariamente, de forma isolada, o organograma defina com precisão todas as suas atribuições, mas se

trata de um desenho gráfico que com clareza mostra a posição do gestor, destacada no quadro cor laranja, com a denominação de “**GESTOR**”.

A figura abaixo demonstra o desenho gráfico, o qual no momento da entrevista encontrava-se na parede da sala do Diretor.

Figura 09 – Macroestrutura de uma escola de Ensino Médio



Fonte: Caderno TGE (2016, p. 42).

De acordo com o caderno do ICE, intitulado “Tecnologia de Gestão Educacional – TGE”, a estrutura acima está definida com a seguinte nomenclatura “MACROESTRUTURA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO. No caderno (2016, p. 42) as características se definem da seguinte forma:

Foco nas necessidades da comunidade; as relações e processos internos acontecem de forma horizontal, facilitando a comunicação e contribuindo para o fluxo das informações; Descentralização, permitindo a participação de todos na concepção/execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade profissional de cada integrante da equipe.

É também importante destacar que neste documento é ressaltada que a macroestrutura “não é um organograma tradicional”, consiste em uma representação

gráfica que demonstra claramente os fluxos, parceiros internos e externos, comunidade e investidores sociais, que devem ser representados no Conselho Gestor¹⁵. Nesse sentido, Libâneo (2015) considera que a estrutura organizacional é, geralmente, representada graficamente num *organograma*, que mostra as inter-relações entre os setores e funções.

De um modo geral, observamos que este Diretor consegue se localizar com clareza no contexto da divisão do trabalho escolar, conseguindo também se identificar em um papel estratégico para o desenvolvimento de um trabalho educativo.

Segundo Libâneo (2015, p. 107), “Toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna.” O autor complementa (2015, p, 170), que a estrutura e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe são indispensáveis para o funcionamento da escola.

Nessa perspectiva, Libâneo (2015, p. 171) enfatiza que “o que se deve evitar é a redução da estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada [...]”

Essa afirmativa do autor despertou a atenção da pesquisadora diante da fala de G2, ao revelar que a escola “[...] possui um organograma [...] como se fosse uma hierarquia, **na realidade nem gosto de usar muito dessa palavra**¹⁶[..]”. Esta fala nos indica uma provável visão mais ampla em relação ao organograma em vigência e comunga das mudanças inovadoras propostas neste modelo em termos de descentralização e gestão compartilhada. Nessa ótica, parece-nos que o Diretor corrobora com uma visão mais moderna sobre hierarquia, ao se incomodar com a utilização do termo “hierarquia” numa visão mais tradicional.

Visto desta forma a estrutura organizacional deve ser considerada um elemento fundamental para a organização interna da escola, com o objetivo não de apenas clarificar a divisão do trabalho e evitar conflitos quando do desempenho dos papéis de cada profissional durante o cotidiano no ambiente escolar, mas de nos afirmar que os tempos mudaram.

15 Definição extraída do caderno de tecnologia educacional (TGE), 2016. Material disponibilizado para os Diretores Escolares.

16 Grifo nosso para destacar a fala do sujeito.

Sendo assim as contribuições de Chiavenato (1999, p. 314) são relevantes, quando o autor relaciona as mudanças exigidas das organizações com os tempos atuais:

“[...] o modelo organizacional tradicional em que se inspiram foi moldado no século XX. São organizações que foram feitas para durar para sempre, como se fossem prontas, perfeitas e acabadas e não necessitem de melhorias ou ajustes com o passar do tempo. As características principais do modelo mecanístico e tradicional eram: comando centralizado através da hierarquia e controle externo absoluto do desempenho das pessoas [...] um modelo estático e conservador no qual não se prevê qualquer mudança ou flexibilidade. Era como se o mundo não sofresse mudanças [...]” (1999, p. 314)

Assim, podemos compreender que os tempos mudaram e em plena era da informação e da globalização, a crescente mudança colocou em cheque o antigo modelo rígido, pois nestes tempos atuais não tem muita serventia, porque o modelo organizacional tradicional simplesmente não funciona nessas condições (CHIAVENATO, 1999).

Dando prosseguimento as análises, a próxima categoria retrata o processo operacional da gestão escolar nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Categoria 2 – Operacionalização da Gestão Escolar

Buscando apresentar como ocorre a operacionalização das práticas de gestão nas escolas que ofertam a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral formulamos a segunda questão. **Como ocorre a operacionalização da gestão no que se refere a proposta de objetivos e metas da escola?**

Ao questionamento feito foram obtidas as seguintes respostas, os grifos são nossos para destacar os instrumentos aos quais os sujeitos se referem:

“[...] como instrumentos de gestão, que são os nossos grandes desafios também, é utilizar de forma adequada e capacitar todos para usarem, aqui nós temos o plano de ação, que cada escola elabora com as orientações da SEDUC, esse documento, sabe! Ele norteia as nossas ações aqui na escola, temos também o programa de ação, este já é um instrumento mais operacional, por exemplo os professores fazem o seu programa e passam para o coordenador de área; temos também a agenda que nos ajuda a detalhar as

datas das ações, então temos agenda bimestral, trimestral, agenda da escola e do estudante; temos o PDCA, esse é um ótimo jeito de avaliar e identificar as melhorias na escola, bom esses são os que usamos aqui na escola, ficou claro pra você? [...]" (G 1)

"A gente tem um plano de ação [...]" (G 2)

"[...] programa de ação construído pelos professores e aí na sequência é encaminhado para o coordenador de área. Por exemplo: Coordenador de área de linguagem, recolhe o programa de ação da sua equipe de linguagem e ele constrói o programa de ação da área que ele atua. Ele vai ter dois programas: o dele como professor e o programa de coordenador de área que ele atua. Feito esse passo aí encaminha para CP, pra coordenadora pedagógica. Aí ela pega o programa de coordenação já sintetizada as informações de cada área, constrói o dela em cima do que ela recebeu e na sequência vem para a gestão, é. Quando a gente recebe ela vai construir seu programa de ação específico de gestão. Quais são os indicadores que ela tem que atingir? Quais são as metas? Enfim, e aí em cima de toda a demanda que ela recebe ela constrói o programa de ação. É como se fosse um PPP no final porque ele é móvel; ele vai se modificar. Sim, a gente não utiliza o PPP dentro desse modelo. É o programa de ação e plano de ação. [...]" (G 1)

"[...] existem as agendas como são várias ações têm as ações que são de curto prazo e ações de longo prazo. Se você percebeu, tem ação, digamos bimestral, ou trimestral." (G 2)

"[...] então, dentro desse modelo tem o chamado PDCA. Que é o planejar, é o executar e ajustar. Então, eu faço esse processo, quando eu chego no final, quando eu executo, eu vou avaliar. Eu avaliei, ficou pendente, eu vou ajustar. Então, esse ciclo virtuoso ele traz condição pra gente ver onde é que estão os pontos de atenção. E como é que eu posso corrigi-los? E aí eu vejo que os pontos de atenção eles são diretivos. [...]" (G 1)

"[...] o cumprimento do currículo também é uma outra meta e o indicador o instrumento que é a gente utiliza para isso são os guias de aprendizagem. Ok? Cada professor tem o seu guia de aprendizagem. Ele elabora esse guia como se fosse uma agenda dele e aí ele isso é controlado minuciosamente pelo PCA que é o professor coordenador da área e subseqüentemente pelo coordenador pedagógico. Então, esses guias de aprendizagem é um instrumento pra essa premissa do cumprimento deste currículo [...]" (G 2)

Por meio das respostas, os sujeitos G1 e G2 apontam cinco instrumentos de gestão utilizados em ambas as escolas, que são decorrentes de suas práticas de gestão, os quais aparecem nos recortes das vozes sublinhados pela pesquisadora, podemos citar: ¹⁷ **plano de ação**; ¹⁸ **programa de ação**; ¹⁹ **agenda**; ²⁰ **PDCA**; e ²¹ **guia de**

¹⁷ Plano de ação, instrumento que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do gestor, é elaborado a partir do Plano de Ação da SEDUC, que é um instrumento norteador para toda a rede de escolas.

¹⁸ Programa de ação, instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola.

aprendizagem. Sendo assim é possível perceber que os dois Diretores revelam a aplicabilidade destes instrumentos na prática e o uso por parte de suas equipes de trabalho. Conforme enfatiza G2 cada professor tem o seu guia de aprendizagem, sendo depois acompanhado pelo coordenador de área durante a fase de execução das atividades. Ainda sobre o sentido desta prática, G1 revela que o instrumento de gestão, o PDCA, é um ótimo jeito de avaliar e identificar as melhorias na escola.

Nas duas escolas participantes, os Diretores entrevistados de uma maneira geral, souberam explicar minuciosamente o passo a passo quanto ao uso dos instrumentos de gestão e aproveitaram para colocarem alguns desafios, como foi o caso de G 1 ao destacar que um dos grandes desafios é utilizar os instrumentos de forma adequada e capacitar todos para usarem. Esse depoimento demonstra não apenas a preocupação em utilizar mecanicamente os instrumentos e de forma isolada, mas compreender o porquê fazer uso dos instrumentos, aplicando de forma adequada e sendo conhecedores da proposta de cada instrumento implementado.

Os dados coletados nas entrevistas nos permitiram ponderar sobre dois aspectos importantes: o primeiro, as escolas contempladas no Programa Escola do Novo Tempo parecem trabalhar por meio de uma prática de gestão padronizada, o que se reverte em um ponto positivo para que os Diretores tenham na rede estadual de ensino em Rondônia um grupo para troca de experiências bem-sucedidas entre si, além de terem em mãos instrumentos de gestão que os façam pensar sobre o rumo de suas ações propostas para curto, médio e longo prazos, bem como os resultados alcançados por meio do empenho e dedicação das equipes. O segundo aspecto está associado aos novos métodos de gestão, que devem ser utilizados para atingir os objetivos e metas estabelecidas na perspectiva da melhoria do ensino e por consequência nos resultados

19 Agenda, instrumento que traduz “o quando” do Plano de Ação para a equipe escolar. Tem periodicidade bimestral ou trimestral. Agenda da escola, agenda do estudante.

20 PDCA, instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua. Criado na década de 20 por Walter A. Shewhart e mais tarde foi disseminado por William Edward Deming. O PDCA é um ciclo que envolve 4 etapas, quer dizer, em inglês: P= PLAN (Planejar) / D= Do (Executar) / C= Check (Avaliar) / A= Act (Ajustar).

21 Guia de aprendizagem, instrumento de gestão da aprendizagem utilizado pelos professores, estudantes e familiares. Informações constantes no caderno de tecnologia de gestão educacional (TGE) utilizado pelas escolas participantes desta pesquisa.

da educação. A partir dessa ótica, as práticas de gestão, por meio destes instrumentos, tornam-se essenciais para concretizar as propostas de trabalho no âmbito da escola, não apenas no foco do ensino, mas no foco das propostas que visam na implementação do Ensino Médio formar e educar integralmente seu corpo discente.

A esse respeito, Gomes (2009) assinala que “os mantenedores podem ter uma visão restrita ou estratégica de seus negócios [...] com ênfase na satisfação de nossos usuários e não na atividade-fim [...]”. A autora destaca que a visão restrita da Escola é o foco apenas no Ensino e que a visão estratégica é “vender sonhos e transformar vidas”. (GOMES, 2009, p. 264).

Diante do contexto apresentado por Gomes (2009), podemos enfatizar o quanto é importante pensarmos a educação de forma mais estratégica, porque o papel da escola é formar cidadãos, desenvolver integralmente os seus alunos, despertar sonhos e esperança por uma vida melhor, e fazer com que o aluno se torne protagonista da própria vida. Na escola, quem realiza são as pessoas, que por sua vez necessitam compreender não somente a execução, mas porque executam. Dessa forma, é um ponto muito positivo ter instrumentos de gestão que auxiliem nesta organização interna da escola, favorecendo uma gestão assertiva, para que a escola consiga alcançar aquilo que se propõe. Por esse entendimento quanto à importância dos instrumentos de gestão na escola, Gomes (2009, p.271) elucida:

“[...] Planos de ação são os principais propulsores organizacionais, resultantes do desdobramento das estratégias de curto e longo prazos. De maneira geral, os planos de ação são estabelecidos para realizar aquilo que a organização deve fazer bem feito para que sua estratégia seja bem-sucedida. O desenvolvimento dos planos de ação é de fundamental importância no processo de planejamento para que os objetivos estratégicos e as metas estabelecidas sejam atendidos e desdobrados para toda a organização [...]”

Neste contexto, verifica-se a importância do planejar, não apenas para se ter um passo a passo, mas pela própria necessidade de um “fazer bem feito”. Nesse sentido, é fundamental que todos na escola estejam devidamente preparados, envolvidos no processo para desenvolverem e participarem do trabalho de desdobramento das estratégias a partir de sua instância de atuação e da realidade que compreendem.

Nessa linha de pensamento, Sander (2007) assevera que “a opção atual por este

ou aquele modelo é feita de acordo com os objetivos [...] da instituição de ensino e em função das percepções [...] de sua realidade” (SANDER, 2007, p.89). Assim, é preciso que todos os envolvidos, tenham a compreensão sobre o processo de mudança e inovação na gestão. Durante a pesquisa, constatamos que esta prática é nova para as escolas contempladas no Programa Escola do Novo Tempo, que no momento ofertam Ensino Médio em Tempo Integral. Considerando a visão dos autores Gomes (2009) e Sander (2007), compreendemos que cada vez mais o educador, independente do cargo de ocupação na escola, torna-se parte fundamental para os resultados exitosos na escola e para os objetivos que a escola se propõe a alcançar. Nesse sentido, é fundamental que uma escola disponha de maneira coordenada de seus recursos em prol da realização de sua atividade-fim. Em nosso modo de compreender a prática da gestão, pensar o agir constitui uma etapa relevante de qualquer ação do gestor escolar. Planejar é o momento de refletir com a equipe e decidir como desdobrar as intenções em ações a serem operacionalizadas no dia a dia da escola. Por ora, constatamos também, que o uso destes instrumentos permite ao gestor escola e sua equipe, refletirem sobre as expectativas da escola, programar prazos e indicar responsáveis pela execução das ações.

Até aqui, os resultados obtidos nessa categoria ressaltam a compreensão dos Diretores escolares quanto a aplicabilidade dos instrumentos de gestão, no entanto como as escolas estão no segundo ano de implantação das novas práticas de gestão, é preciso estarem atentas ao processo de preparação das pessoas, visto que um dos desafios presentes na fala de um dos sujeitos foi justamente esta “capacitação” para assegurar o uso adequado dos instrumentos, fazendo com que todo falem a mesma linguagem e estejam em sintonia. Nota-se, portanto, certa motivação por parte dos sujeitos quanto à forma inovadora que lhes confere o fazer prática da gestão na escola nessa fase de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Ainda sobre a operacionalização da gestão escolar, os trechos a seguir revelam o que os sujeitos trazem à tona sobre a relação de metas e indicadores da escola:

“[...] por exemplo essa meta é 100% e deve ser atingida., porcentagem de alunos com índice de proficiência adequada da língua portuguesa e em matemática. Tudo isso é dentro da ação dessa premissa protagonismo que

busca essas metas em porcentagem. É, o percentual de estudantes participando de clubes né, que é uma exigência do modelo; clubes de protagonismo, que é uma das coisas mais difíceis e redução do número de ocorrências na escola, como advertência, suspensão essas coisas. O indicador para atingir a meta da premissa do protagonismo é assegurar a elaboração e o compromisso com o projeto de vida que é o umbigo do modelo é a parte central. E o percentual de cumprimento pra isso também é 100% essa meta tem que ser atingida 100%. O cumprimento do currículo também é uma outra meta e o indicador o instrumento que é a gente utiliza para isso é os guias de aprendizagem. Ok? Cada professor tem o seu guia de aprendizagem. Ele elabora esse guia como se fosse uma agenda dele e aí ele isso é controlado minuciosamente pelo PCA que é o professor coordenador da área e subsequentemente pelo coordenador pedagógico. Então, esses guias de aprendizagem é um instrumento pra essa premissa do cumprimento deste currículo. (G 2)

“[...] eu, pra eu garantir o rendimento escolar de qualidade eu tenho que garantir a frequência, ou seja, são duas ações aí; duas metas, que caminham juntas e que dependem de uma demanda grande de todos da escola [...]” (G 1)

“Existe um monitoramento com esse plano de ação.” (G 1)

“E aí cada premissa dessa vem os indicadores, que é como você falou, quais são os instrumentos que você dispõe. Então, a gente tem vários indicadores que a gente precisa tabular isso em tabelas e gráficos o tempo inteiro.” (G 2)

“[...] existem as metas como são várias ações têm as ações que são de curto prazo e ações de longo prazo.” (G 1)

As explicações dos participantes da pesquisa referenciados assinalam uma realidade implantada nas 10 escolas que atuam com a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral. Pela pesquisadora foi percebido que este modelo de gestão na prática deva contribuir para a organização na escola, em termos de propiciar a mobilização e o foco dos dois Diretores escolares para o alcance dos resultados da escola.

Na fala de ambos os Diretores, especialmente do sujeito G1, conforme destacado a seguir, foi observado significativa motivação com os instrumentos de gestão, inclusive o Diretor relembra ocasiões em que atuou em modelos de gestão em que não existia a definição de metas a cumprir.

Dessa forma, o mesmo aponta que a própria utilização de instrumentos de gestão tem possibilitado a percepção de uma organização diferente e como ponto positivo destaca a necessidade de mudanças, no entanto enfatiza que são mudanças positivas.

“[...] fui gestor no outro modelo, e não existia, digamos, um trabalho onde eu tivesse prazos e metas a cumprir diferente de hoje. Hoje eu tenho um ciclo, o

ciclo vem e ele te pontua: olha isso aqui tá bom; isso aqui não tá. Como fazer para melhorar; tal dia eu tenho que dar resposta, porque preciso dar resultados. Então, esses instrumentos de gestão fazem isso, faz com que a gente perceba que existe uma organização diferente. Essa organização ela requer de você mudança, mas mudanças positivas [...]” (G 1)

Pela revelação do Diretor acima, identificamos que, apesar dos resultados e cobranças monitoradas por meio dos instrumentos de gestão, decorrentes de instâncias superiores, em determinado período pela própria consultoria do ICE, em outros períodos pela equipe de implantação da SEDUC, esse Diretor demonstra empolgação por atuar como gestor, reconhecendo que existe uma organização diferente em que os resultados do seu trabalho aparecem.

Sendo assim, compreendemos que o processo de inovação na gestão escolar e a aplicação dos instrumentos de gestão, por meio da percepção dos Diretores, fica muito claro os apontamentos quanto às questões relacionadas ao planejamento e operacionalização, enfatizando que a escola como toda organização voltada à consecução de um determinado objetivo, necessita dispor de maneira coordenada seus recursos em prol da realização da sua atividade-fim (PARO, 2009).

Neste contexto, Paro (2009) presta relevante contribuição sobre a importância da administração na escola, e define o termo “administração” como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Essa definição nos permite compreender a importância de instrumentos de gestão bem definidos para que a escola possa dar respostas em seus diversos níveis de atuação, além de utilizar os seus recursos de forma otimizada e adequada.

Quanto às metas e estratégias da escola para se alcançar os objetivos, Gomes (2009, p. 33) destaca que o desempenho das organizações é melhorado a partir do foco nos resultados que deseja obter, considerando três horizontes: estratégico, tático e operacional. Segundo a autora (2009) as metas decorrem do planejamento estratégico e são definidas por priorização, pois acredita que “quem tem muitas prioridades acaba por não ter nenhuma”. Por último, destaca que a grande maioria das metas em toda a organização deve se originar de metas estratégicas.

Nessa perspectiva, é importante destacar que faz parte do modelo de gestão um conjunto de premissas, conceituadas como o ponto de partida para a definição de objetivos, prioridades e metas (ICE, 2016, p. 37). No plano de ação, as premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais conectam objetivos, prioridades e resultados esperados.

Quadro 12 – Premissas e Objetivos / Pontos de partida

PREMISSA	DEFINIÇÃO
Protagonismo	Ligada ao educando, o posiciona como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida.
Formação Continuada	Ligada aos educadores; educadores comprometidos com os processos de autodesenvolvimento permanente.
Excelência em Gestão	Ligada aos gestores; escola com foco nos objetivos e resultados pactuados, que utiliza as ferramentas de gestão e fortemente orientada pela pedagogia da presença e pela formação em serviço.
Corresponsabilidade	Ligada à comunidade; todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino.
Replicabilidade	Ligada à continuidade (poder público); todas as ações planejadas e desenvolvidas na Escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico.

Fonte: Caderno TGE (2016, p. 37)

Com base nas premissas, destacamos abaixo a fala do sujeito G2, que de forma detalhada explicou como se dá a aplicação das premissas na escola, bem como o seu devido alinhamento com o desdobramento das metas atuais:

“[...] a gente trabalha com premissas e existe a meta que a gente analisa. Então, as metas, elas vêm de acordo com as premissas. Então, não tem como eu te falar assim, uma meta unificada do integral. Por exemplo: Uma das premissas é o protagonismo né. Então, dentro do protagonismo a gente precisa desenvolver um estudante autônomo, solidário e competente, né. É, assegurando condições para formação de valores. Na outra premissa a gente tem é, a relação da formação continuada. E como meta é, buscar educadores qualificados e comprometidos e incorporando os princípios educativos do modelo. E como prioridade de execução do projeto pedagógico com o currículo integrado entre a base nacional comum e a parte diversificada. Uma outra premissa é a excelência em gestão, né. A minha meta é de ter educadores qualificados, comprometidos incorporando os princípios educativos do modelo. Tem também uma outra premissa que é a corresponsabilidade que é junto à

comunidade, familiares e parceiros comprometidos e participativos do projeto escolar. A gente almeja essa meta. E pra que todo mundo consiga fazer a adesão e a mobilização dos pais ou responsáveis. Uma outra meta é a replicabilidade que é uma premissa na realidade. Com o objetivo é, de ter a secretaria como política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para expandir esse modelo. Com a prioridade na socialização das boas práticas em relação a esse modelo. E dentro da replicabilidade, né. Também desenvolver esse plano de expansão que ele tenha utilidade para outras escolas. Então, falar sobre as metas é mais difícil porque como te falei todas elas estão associadas ao nosso modelo, ela vem com base em uma premissa.” (G 2)

Essas e outras iniciativas para a melhoria da gestão educacional nas escolas, integradas à função primordial da escola de cumprir com sua missão, podem estar contribuindo expressivamente para o alcance de resultados e para a otimização dos esforços das equipes numa perspectiva não apenas estratégica, mas, também, na dimensão operacional, onde na prática é importante que esta mobilização faça sentido para as equipes envolvidas no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, Chiavenato (2004, p. 56) defende a ideia da Administração por Objetivos – APO, esta proposta segundo o autor inicia-se com o estabelecimento de objetivos anuais, com base em planos de trabalho de médio e longo prazos e desdobrados para todos os setores na organização, o que corresponderia adotar tais procedimentos na construção da proposta pedagógica, para o autor:

A administração por objetivos (APO), é um processo pelo qual os gerentes, superior e subordinado, de uma organização identificaram objetivos comuns, definem as áreas de responsabilidades de cada um em termos de resultados esperados e usam objetivos como guias para operação dos resultados esperados. (CHIAVENATO, 2004, p. 56)

Por ser um método onde possibilita a definição de metas em conjunto, onde as responsabilidades são especificadas para cada posição em função dos resultados esperados, que possam integrar os padrões de desempenho sob os quais o trabalho da escola será avaliado, e por consequência o do gestor. Nesse sentido, a visão do autor reforça a relevância da prática de gestão destas escolas, considerando questões voltadas à eficiência e eficácia da gestão escolar. Desse modo, ficamos com a impressão que este modelo de gestão contribui de forma efetiva com a apresentação de propostas e sugestões para a melhoria da gestão escolar a fim de aprimorar cada vez mais a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, e demonstra a importância da gestão

no processo ensino-aprendizagem como forma de fazer com que a escola exerça sua função social no contexto da formação do aluno.

A seguir, temos a impressão de um olhar estratégico, de um sujeito que trabalha com foco nos resultados, e nesse sentido conforme abaixo, esse Diretor (G1) pela firmeza nas palavras nos permitiu ter a percepção de sua compreensão quanto aos resultados institucionais da escola de sua responsabilidade, enfatizando a interface de processos, onde um depende do outro. Por outro lado, o sujeito também reforça sobre a assertividade na tomada de decisões.

“[...] a prioridade maior é o rendimento escolar. Que se eu consigo é, colocar isso como prioridade e se eu atingir ele, eu estou atingindo as demais. Porque se eu consigo fazer com que o estudante consiga ter um excelente desempenho acadêmico ele está tendo bons resultados, ou seja, eu vou atingir lá o indicador de frequência, significa ele é frequente; eu vou saber que a tutoria ela está funcionando; eu vou saber que a coparticipação da família ela está acontecendo. Então, é um contexto. Então, eu vejo que dentro desse modelo prioritariamente é o rendimento acadêmico do estudante. Se eu colocar isso como meta principal e prioritária e atingir os resultados que foi colocado no plano, as demais vamos caminhar junto. Uma depende da outra. E as decisões serão muito mais assertivas [...]” (G 1)

Numa visão geral, os pensamentos dos autores Chiavenato (2004), Sander (2007), Paro (2009) e Gomes (2009) convergem no sentido de compreenderem as práticas da gestão escolar ancoradas em uma proposta embasada na percepção da realidade e na maneira como o gestor compreende seus instrumentos de gestão para coordenar os recursos existentes na escola. Esse entendimento leva a uma prática que prioriza os objetivos como guias para alcançar resultados almejados. Tal tarefa empreenderá ações planejadas e coordenadas por meio de uma gestão compartilhada na escola.

Dando prosseguimento às análises, a próxima categoria retrata os desafios do Diretor Escolar em uma instituição que oferta Ensino Médio em Tempo Integral.

Categoria 3 – Desafios Enfrentados

Com base na definição das categorias, este foi o último questionamento:

Em que consiste os principais desafios enfrentados pelo Diretor Escolar em

seu cotidiano? - A “Desafios relacionados à infraestrutura” e B “Desafios relacionados a recursos humanos”. Nesse sentido, como toda construção em processo, cabe o registro de alguns desafios e por que não dizer barreiras e dificuldades vivenciadas ao longo do percurso de implementação das ações propostas mediante o Programa Escola do Novo Tempo.

Ao questionamento feito, foram obtidas as seguintes respostas, conforme demonstrado nas falas a seguir.

“[...] os banheiros que não são ainda suficientes para que o aluno possa permanecer o dia todo na escola. Não tem como ele tomar banho. Só numa emergência a gente vai dar um jeito, mas não teria condição do estudante, por exemplo: Na hora do almoço, tomar um banho para descansar um pouquinho para que ele possa recomeçar. Então, vejo que tudo isso ele acaba pesando no resultado porque, se você estudou a manhã toda, você parou para uma refeição, você tem uma hora e vinte minutos para almoçar, então, a gente percebe que o rendimento do turno da tarde ele não é o mesmo que da manhã. Pelo próprio cansaço físico que é normal a pessoa ter. E se você não tem uma estrutura que ofereça uma condição para um descanso, digamos, eu não tenho uma sala de descanso, o estudante logicamente o que nós fazemos aqui, imagina, claro que tem aqueles que gostam de ficar aqui fora, mas tem aqueles também que você tem um ambiente para que ele pudesse ficar um pouco, meia hora, quarenta minutos pra ele poder se recompor. Nosso organismo é diferente um do outro, né. Então, o que eu fiz? nós temos três salas aqui que a gente selecionou junto com a liderança, a biblioteca ela é exclusivamente pra estudo. Então, aquele estudante que quer na hora do almoço, ir para lá para estudar, fazer uma coisa que às vezes eles querem, vão pra biblioteca. Essa sala de artes que é uma sala maior então ficou pra descanso, mas que tipo de descanso: ele chegar, debruçar na carteira, ficar ali e relaxar um pouquinho. Não tem aquele ambiente que realmente proporcione isso, né. E aí eu tenho uma outra sala que eu deixei para entretenimento. Ah, eu quero ouvir uma música, colocar um fone de ouvido, enfim quero jogar um jogo, então assim, e nesse horário do almoço alguns clubes também funcionam. Mas é uma questão muito particular. Meu clube vai funcionar agora, aí ele pega utiliza as salas pra isso. Então, o que eu vejo, ainda falta, dentro da estrutura física, essas condições que são mínimas [...]” (G1)

Essa fala nos revela o desejo de se ter os recursos necessários e melhor acomodar os alunos na escola, o sujeito lança mão de iniciativas provisórias que paliativamente possam amenizar a situação instalada. Nesse sentido, enfatiza que na estrutura física ainda tem faltado recursos básicos, condições mínimas para prover os atendimentos de forma adequada no contexto da educação integral.

Nessa direção compreendemos essa angústia e bem compreendemos, por também, em determinada época da carreira ter ocupado um cargo de gestor escolar

que requereu de nossa parte muita flexibilidade, em muitas ocasiões uma dose de criatividade para resolver os problemas no interior da escola.

Segundo Libâneo (2015, p. 177 e 178), “a tarefa de direção visa a iniciativa, que na concepção do autor tem a seguinte interpretação: capacidade crítica e criadora de encontrar soluções aos problemas que se apresentam no desenvolvimento do processo de direção, o que implica a capacidade de enfrentar o imprevisto e situações inusitadas ou embaraçosas”.

Na fala seguinte há um complemento de G1 quando se refere a infraestrutura:

“[...] então, hoje há uma necessidade em ter uma estrutura, digamos, não digo 100%, mas que, pelo menos, atenda 80% das necessidades de hoje que você precisa trazer resultado. Por exemplo: Hoje nós não temos laboratório de informática; nós vivemos na era da informática; nós vivemos hoje na era da tecnologia. O nosso universo de 412 estudantes hoje, eu acho que eu tenho 99,1% que tem um celular. Acho que vai entrar mais uns 3 agora. Vai ficar mais nessa média. Então, hoje eu não tenho um laboratório de informática funcionando. É, quais os motivos: estruturais e material, né, que seria os computadores para utilizar. Eu não tenho hoje, eu teria que ter hoje, digamos, como as salas são temáticas, o ideal seria eu ter uma sala por área de conhecimento; por disciplina ou melhor, né. Então, hoje eu tenho 16 salas, mas que não contempla. Eu tenho professor dividindo a mesma sala. Por exemplo: Professor de química; dividir com química, mas assim, é, eu tenho professora hoje em inglês dividindo a sala dela com português, porque eu não tenho a quantidade de salas suficientes para cada professor, que seria ideal [...]” (G1)

Nessa mesma direção G2 nos revela problemas semelhantes, mas destaca que o mais preocupante é que as aulas práticas experimentais precisam acontecer, mas a falta do espaço tem sido um problema.

“[...] bem, na infraestrutura não. Não possui não. Uma adequação é, que satisfaça. Então, de infraestrutura não. Recursos físicos? Há a necessidade de melhorias. A escola precisa de uma assistência melhor, de ampliação na parte da cozinha, porque oferece almoço como se fosse um “buffet” todos os dias. Comida e lanche para 322 alunos. Então, recursos físicos de melhoria na cozinha, melhoria nos banheiros, construção no laboratório seco e molhado onde acontecem as práticas experimentais, né. As aulas mesmo na prática que precisam acontecer. Nós não temos espaço para isso [...]” (G 2)

Os discursos dos participantes da pesquisa, que integram os gestores responsáveis pela execução da educação integral nas duas unidades de ensino

pesquisadas, demonstram que as instituições acompanham grande parte das escolas públicas e seus conhecidos e persistentes problemas estruturais. Fica evidente a incipiência na infraestrutura para subsidiarem as atividades pedagógicas e o acolhimento dos alunos nos horários de descanso e preparação para o próximo turno de aula. Ainda em referência a primeira voz, na primeira fala do Diretor (G1) fica evidente a preocupação com o quanto que esta falta de estrutura física adequada afeta o desempenho do aluno. É bem claro também, tão comprometido é este Diretor com o seu papel na escola no âmbito da gestão que mesmo diante destas dificuldades ainda sim busca alternativas para oferecer o melhor para o aluno dentro das condições que a escola oferece em termos de recursos.

Ora, uma escola que tem por objetivo a promoção da educação integral, a premissa da excelência em gestão, precisa não apenas ampliar o tempo em que o aluno permanece na escola, mas dar-lhe as condições para que tenha uma estada confortável na escola. Obviamente que essa extensão é importante, antes, porém, é imprescindível proporcionar espaços (estruturas) adequados. Se o aluno passará mais tempo na escola, tem de ser resolvidas questões básicas como: refeitório, banheiros e vestiários, considerando que fará refeições na escola e necessitará também de higiene pessoal, além de local para descanso.

A oferta da educação integral exige a superação do imprevisto e da sorte que tem sido relegada, em muitas vezes, a educação na escola pública. A falta de sala ou espaços, por exemplo, trazem grandes obstáculos na gestão interna da escola.

Logo, é urgente, de acordo com Arroyo (2012, p. 44): “[...] Dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos [...]”.

Na perspectiva de melhorias estruturais, Moll (2012, p. 140) apresenta uma visão otimista quando afirma que:

[...] As demandas em termos de cozinha, refeitório, banheiro com chuveiro, quadras esportivas e salas temáticas específicas para as atividades culturais no campo da leitura, da música, do teatro, do cinema, da dança e tantas outras possíveis nesse alargamento de horizontes formativos, tão presentes tanto no Projeto das Escolas Parque como na dos CIEP, serão pouco a pouco atendidas na mesma medida da consolidação da política de educação integral que deverá constituir um novo padrão construtivo para as instituições educacionais.

No entanto, a (re) estruturação dos espaços escolares depende de questões financeiras, razão que traz insegurança sobre o futuro, uma vez que, em períodos de crise econômica ocorre a queda da arrecadação e conseqüentemente corte nas verbas destinadas aos investimentos tão necessários, sem contar os problemas da má gestão e corrupção, realidade constante que cria entraves às políticas sérias e socialmente comprometidas.

Logo abaixo, depreende-se da fala de um gestor que os recursos tecnológicos destinados à operacionalização da proposta escolar no Ensino Médio na perspectiva da educação integral estão aquém do necessário, isto é, arcaicos para atender a demanda, porém como aspecto positivo nos revela que recursos como a televisão, computadores, data show, apesar de precisarem de um aprimoramento estão funcionando e são satisfatórios. Nesse sentido para esse sujeito da pesquisa, seria preciso promover melhorias nesses quesitos, considerando inclusive os avanços da tecnologia.

Sendo assim, compreendemos que estas melhorias poderiam tornar a escola um ambiente mais adequado para as práticas pedagógicas e para o próprio acolhimento do aluno.

“[...] você saber que você buscar a excelência na parte pedagógica, você precisa estar com a estrutura garantida [...] então, uma, uma escola bem estruturada, com todas as salas, com todas as organizações de material, de todos os recursos, facilita com certeza o trabalho pedagógico.” (G 2)

*“[...] sobre os tecnológicos, necessitam de aprimoramento. A tecnologia sempre está avançando e muitas vezes o que a gente tem acaba ficando arcaico, né. A gente tem uma quantidade que dá pra dá um fortalecimento assim um fator externo em sala de aula pra poder ajudar os recursos tecnológicos, como televisão, os computadores, laboratório tudo funcionando, data show em sala de aula sempre preciso de um aprimoramento, mas são até satisfatórios. Em relação a materiais, 70% satisfatório. Porque falta muita coisa. [...] bem, na infraestrutura não. Não possui não, uma adequação, que satisfaça. [...] Recursos físicos? Há a necessidade de melhorias. **A escola precisa de uma assistência melhor, de ampliação na parte da cozinha, porque oferece almoço como se fosse um “buffet” todos os dias. Comida e lanche para 322 alunos. Então, recursos físicos de melhoria na cozinha, melhoria nos banheiros, construção no laboratório seco e molhado onde acontecem as práticas experimentais, né. As aulas mesmo na prática que precisa acontecer. Nós não temos espaço para isso [...]**” (G 2)*

O sujeito da pesquisa encerra a fala acima com uma preocupação relacionada aos laboratórios secos e molhados onde acontecem as práticas experimentais, pois

para além da estrutura física (biblioteca, laboratórios, etc.), é pressuroso que esses laboratórios sejam contemplados como equipamentos pedagógicos fundamentais à prática educativa, uma vez que em consonância com Gadotti (2013, p. 53): “o aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam”. E nesse caso, podemos complementar a ideia do autor que a prática experimental também tem grande importância quando a relacionamos como uma estratégia pedagógica de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa.

Assim, infere-se que a pesquisa é condição valorosa ao desenvolvimento da aprendizagem. E nesses termos que cabe a seguinte reflexão: como desenvolver uma formação integral sem que a escola tenha todos os recursos necessários para cumprir com a missão educacional? Como gerar resultados, cumprir metas de permanência na escola, de rendimento escolar sem que se tenha as condições básicas para desenvolver o seu trabalho com efetividade? E como cobrar resultados do gestor escolar e seu devido cumprimento de metas, se o mesmo não dispõe das condições básicas para desenvolver o seu trabalho?

Essas e outras questões devem ocupar o centro das preocupações quando se quer pensar a promoção da educação integral, pois os todos os recursos, inclusive os financeiros precisam estar compatíveis com todas as necessidades deste projeto escolar contempladas na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral.

Todavia, diante da afirmação abaixo, á que nos preocuparmos com a continuidade de ações e o impacto e tudo isto na comunidade escolar, uma vez que recursos financeiros podem inviabilizar uma série de iniciativas da escola.

“[...] os recursos financeiros que a escola recebe não são compatíveis com a necessidade desse modelo de tempo integral, não [...]” (G 2)

Por outro lado, destaca-se na voz de um dos sujeitos da pesquisa certa complacência ao nos revelar que as providências para se ter todos os recursos estão também associadas ao fator tempo, e portanto, não se pode comparar um modelo que já funciona a dez anos em outro estado com a situação atual de Rondônia. Sendo

assim, segue fazendo uma comparação com a época da inclusão dos alunos com necessidades especiais, trazendo a seguinte reflexão:

“[...] nós não podemos, digamos, comparar um modelo que foi implantado no ano passado a um estado que já tem 10 anos em funcionamento. Então, ou seja, teve um tempo suficiente para se providenciar tudo isso. Eu faço uma, comparação como foi na época da inclusão, né. Para você fazer a inclusão, quer dizer, como é que você o ideal seria eu me preparar como professor, como profissional pra eu receber, né, o aluno com necessidades especiais. Mas não, ele chegou. E aí, como é que nós vamos fazer? Então, a adequação ela vai acontecendo; é um processo. (G 1).

Compreendemos que a melhoria substancial dos serviços da educação, passa necessariamente por resolver questões historicamente precarizadas, sobretudo, no que se refere ao ensino público brasileiro. Todavia, quando se trata de um modelo de gestão que estabelece premissas e prioridades, e a escola recebe a partir desse desenho estratégico as metas pré-estabelecidas, a que se preocupar sim, por dois motivos: o primeiro, se refere às condições de trabalho desse sujeito, a ele disponibilizadas, para que as cobranças por resultados sejam efetuadas no campo do equilíbrio, entre o que a instância superior oferece, com aquilo que está cobrando do gestor escolar; e, o segundo motivo associa-se aos resultados efetivos da escola em termos de desenvolvimento do aluno por meio de um trabalho pedagógico, pois o aluno precisa estar em condições favoráveis para se desenvolver e ter êxito em sua jornada escolar, ao final do processo letivo, um dos meios de se comprovar é exatamente a taxa de aprovação da escola, por isto que modelos de gestão são implantados. A nosso ver os dirigentes precisam ter mais assertividade nas escolhas dos modelos e agilidade na implementação para que haja evolução na atividade-fim da escola.

A esse respeito, Teixeira (1997, p. 166) destaca:

Não basta haver escola para todos: é indispensável que todos aprendam. Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. (...) Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado já não significa êxito de aparelho selecionador, mas fracasso da instituição (...)

Por esse motivo, compreendemos decorrer disso a mudança nos métodos e procedimentos da gestão escolar, que deveriam buscar de forma ágil o êxito uniforme da Instituição escolar. A visão do autor demonstra uma base significativa para a reflexão sobre os problemas educacionais e os modelos de gestão como instrumento a serviço da atividade-fim da escola, como elemento primordial para o desenvolvimento de uma educação focada na aprendizagem e oferecida em tempo real.

No que se refere ao segundo aspecto, abordaremos a seguir os “**desafios relacionados aos recursos humanos**” contemplados na subcategoria B, onde as barreiras principais se evidenciam prioritariamente por questões associadas as competências humanas, bem como a incipiência nas políticas de gestão de pessoas.

Logo abaixo, o sujeito G1 da pesquisa, revela fatores associados especificamente aos servidores da escola, mais precisamente ao engajamento das pessoas no projeto, que se traduz em dificuldades para este Diretor, que conclui sua fala enfatizando que esta variável tem causado desgaste durante o cotidiano.

“Hoje, eu digo pra você que o estudante não me ocupa tempo. O que me ocupa o tempo hoje é o servidor. É eu saber que existe uma situação e que de certa forma é fácil de resolver, mas, ao mesmo tempo, é difícil porque eu dependo do outro. Essa questão da mudança. [...] por exemplo, hoje eu não tenho problema com aluno. É, chegar, chegou atrasado, vamos lá a gente conversa, resolve, tá. Agora, eu tenho problema com o servidor. Dele entender que existe ele existe e tem uma função, ele tem um papel a cumprir, ele tem horário a cumprir e isso me desgasta porque eu como servidora eu sei o meu papel, eu preciso saber e eu preciso cumprir [...]” (G 1)

“Então, porque que eu digo que às vezes o problema maior está no professor: não é que ele seja o problema. Eu creio que se torna mais difícil porque ele também é formador de opinião e é aquela pessoa que por ser formador de opinião, ele também contesta. Olha, o que nós temos, o que eu tenho feito, é, até então, é, Graça, é muita conversa. Em que sentido? Que nós estamos num processo de formação de um modelo, nós estamos num processo que eu preciso que o outro compreenda que ele está no modelo de mudança. [...] só que quando ele chegou aqui ele não se deu conta de que algumas mudanças ele tinha que fazer. Agora, quais são as ferramentas que eu tenho aqui em mãos? Existe a conversa; existe a orientação; existe a formação, mas também existe a punição. Só que até chegar nessa punição, é um processo. Porque nós trabalhamos, é, pra incluir, não excluir. Em que sentido: é um processo de adaptação. E tanto é que esse modelo ele é o primeiro ano é chamado ano da Sobrevivência. Em todos os sentidos. Porque você vai passar por todo um processo de integração ao meio, de adaptação de ambiente, de permanência no ambiente por muitas horas, de convivência com as pessoas muito tempo. Tem um processo de adaptação. No segundo ano, já veio o ano do

crescimento. Então, o que que eu posso falar para você: Considerando o ano passado para esse ano quem já era, que começou desde o início, talvez eu tenho uns dois professores que não estão ainda, digamos, alinhados ao modelo. Aí já eu tenho esse ano que entraram mais três professores novos. É como se fosse para eles o ano da sobrevivência. Nós não podemos receber um professor, um funcionário sem que ele possa participar de uma formação pelo menos uma miniformação que ele possa compreender a estrutura que ele vem para escola.” (G 1)

Nos recortes das vozes dos sujeitos, é possível perceber revelações quanto à importância do comprometimento e engajamento dos servidores no contexto escolar, principalmente no que se refere a adaptação ao novo modelo de gestão vivenciado pelas escolas pesquisadas. Conforme enfatiza G1 em sua primeira fala, destacando que cada servidor tem uma função específica e um papel a cumprir na escola, pois precisa compreender que as suas entregas refletem no outro, como uma forma de interdependência dos processos internos para os trabalhos fluírem de forma satisfatória. Já em sua segunda fala o Diretor destaca suas iniciativas para incluir os servidores, fazendo uso de estratégias de socialização e muito diálogo.

Nessa ótica, com base nos dados coletados acima, os mesmos nos remetem a ponderar sobre dois aspectos: o primeiro, a escola que pretende obter resultados na perspectiva de uma gestão eficaz deve considerar que as pessoas são parte integrante de seus recursos, assim, precisa entender quais iniciativas serão necessárias para desenvolver e promover além do conhecimento técnico, o sentimento de pertencimento e o significado para o trabalho desenvolvido no interior da escola. O segundo aspecto está associado ao reconhecimento e administração dessas expectativas, é uma tarefa árdua, pois uma efetiva gestão de pessoas não visa apenas o curto prazo e as necessidades pontuais, ela foca no longo prazo.

A esse respeito, Chiavenato (1999) assinala que a perspectiva de desenvolvimento das pessoas quanto à formação integral para o mundo do trabalho sinaliza a necessidade de iniciativas formativas, em que as pessoas também possam se desenvolver plenamente, ao evoluir suas competências, seja no campo técnico ou comportamental, e assim compreender e dar significado ao processo de capacitação e desenvolvimento.

Por esse entendimento, em uma perspectiva de desenvolvimento das pessoas, Chiavenato (1999) elucida:

A orientação das pessoas é o primeiro passo para a sua adequada aplicação dentro das diversas atividades dentro da organização. Trata-se de posicionar as pessoas em suas atividades na organização e esclarecer o seu papel e objetivos. Contudo, possuir recursos é necessário, mas não suficiente [...] (CHIAVENATO, 1999, p. 138).

Neste contexto, verifica-se a importância da formação dos servidores, não apenas como uma iniciativa isolada e pontual, mas pela necessidade das pessoas compreenderem e poderem se posicionar em relação ao seu papel e objetivos a serem alcançados, tanto na instância operacional ou tática de sua atuação, como em uma esfera mais estratégica da gestão educacional. Nesse sentido, o apontamento de G1 ao revelar que, pelo menos, o servidor participe de uma “miniformação” para que possa compreender a estrutura da escola, avaliamos que ainda seja incipiente diante da necessidade de capacitar as pessoas para posicioná-las em relação ao seu papel. O autor assinala esse processo de desenvolvimento como eixo essencial para o comprometimento e engajamento das pessoas. No entanto, aponta a necessidade de utilização de opções de socialização com base em alternativas que se constituem em método de aculturação dos novos participantes às práticas da organização, com a finalidade de nova aprendizagem que incorpore os valores, normas e padrões de comportamento que a organização considere relevante para o bom desempenho funcional. Nessa direção, Ribeiro (1952) qualifica os processos que ocorrem durante a administração escolar como sendo mais políticos e menos técnicos, a fim de garantir que as relações cotidianas entre as pessoas na escola se pautem pela colaboração.

Ainda em relação dos resultados a serem alcançados pela escola, destacaremos, abaixo, a percepção de G2 sujeito dessa pesquisa quanto a relevância de terem servidores lotados nos quadros funcionais da escola que possam corresponder com as necessidades de funcionamento da mesma:

“[...] o que a gente precisa são os ambientes de aprendizagem como o coordenador do laboratório de informática, coordenador do laboratório seco e molhado, biblioteca que precisa ser profissionais altamente conhecedores do

modelo de gestão e geralmente são lotadas pessoas que não tem muita força de vontade ou laudados que não se engaja muito no projeto. Então, recursos humanos não posso dizer que é 100% não, mas a parte de professor nós estamos satisfeitos [...]” (G2).

A partir dessa revelação, em referência aos recursos humanos, o sujeito aproveita a oportunidade para destacar um ponto positivo, a satisfação com a parte dos professores. Por outro lado, menciona sobre os ambientes de aprendizagem e nos revela que necessita de profissionais conhecedores do atual modelo de gestão em vigência. Todavia enfatiza que tem recebido profissionais “laudados”, aqueles que estão em processo de readaptação funcional, encaminhados para a escola, provavelmente, com certas restrições ocupacionais. O sujeito não foi preciso ao relacionar quantos servidores se encontram nessa situação, até porque não era este o foco da pesquisa, mas nos revela duas situações diferentes em relação a pessoas: a primeira situação associada aos servidores readaptados em setores pedagógicos, ocupando vagas de liderança intermediária, no caso de coordenação dos ambientes de aprendizagem; e, a segunda situação, pessoas lotadas na escola com pouca força de vontade frente as atividades da escola.

A primeira situação despertou atenção da pesquisadora, que por isto buscou conhecer sobre os critérios de lotação das pessoas em processo de readaptação funcional no interior da escola, com o objetivo de melhor obter compreensão sobre isto. Por sua vez, foi encontrado a seguinte orientação na resolução nº 1.228/18 que aprova o projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo:

“[...] equipe escolar das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é composta por: - responsável pela biblioteca: profissional do magistério, **preferencialmente readaptado**²², responsável pela organização desse ambiente escolar, com objetivo de acompanhar as atividades desenvolvidas; - responsável pelo laboratório de secos e molhados: profissional do magistério, preferencialmente readaptado, responsável pela organização do espaço físico, com objetivo de auxiliar o professor e o aluno na utilização do mesmo [...]”

Destacamos que já existe uma diretriz na própria resolução que orienta a formação das equipes para que se tenha, preferencialmente, profissionais readaptados

22 Grifo da pesquisadora para destacar a diretriz constante na resolução nº 1228/18.

na biblioteca e no laboratório de secos e molhados. Pela revelação de G2 esta situação parece se traduzir em um desafio, por se deparar com profissionais readaptados, e outros pouco engajados com o trabalho da escola. Contudo há que se preocupar, uma vez que o modelo de gestão em vigência coloca o gestor escolar em um principal desafio quanto aos resultados que necessita evidenciar a cada ciclo de acompanhamento. Resultados estes que são apresentados a instâncias superiores que compõe o nível estratégico da SEDUC.

Inferimos que apenas lotar o servidor nos setores de destino, em obediência a resolução citada, provavelmente possa não ser a garantia de assertividade nas lotações na escola, essa decisão deve estar embasada em uma política como instrumento que pode ser agregado às competências e capacidades do servidor para atuar nesta ou naquela função e/ou área.

De acordo com Gomes (2009), sobre gestão de pessoas expressa sua preocupação:

“O planejamento de uma Política de Recursos Humanos é tão relevante quanto a formulação da estratégia corporativa [...] a instituição de ensino que deseja transformar seu planejamento estratégico em ações de qualidade deverá desenvolver a Gestão de Pessoas como um objetivo estratégico para o Negócio Educação.”

Para que os resultados sejam alcançados com êxito compreendemos que a formulação das políticas de gestão de pessoas via de regra contribuem para tomada de decisões que impactam, nas atividades da escola, seja de natureza administrativa, técnica ou pedagógica. A situação trazida sobre a política de readaptação nos parece um tanto desvinculada da negociação interna dissociada da autonomia do gestor escolar, que por sua vez é o responsável maior pelos resultados da escola. Nesse sentido essa medida nos parece hierarquizada, dando a conotação de contrariar a premissa da corresponsabilidade²³, instituída no atual modelo de gestão. De acordo com nosso entendimento em relação ao novo modelo de gestão, há responsabilização

23 Uma das premissas que representa o princípio básico associado aos objetivos, prioridades e resultados esperados. Ligada à comunidade; entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino.

dos Diretores pelos resultados da escola, todavia, existe autonomia limitada, ao mesmo tempo em que se mantém ou mesmo acentua-se o controle sobre os processos internos da escola.

Em relação aos meios de que serve a administração escolar, Ribeiro destaca-os em três grupos: humanos, legais e materiais (1952, p. 132), sendo os meios humanos os mais importantes. O autor segue destacando que, ainda em relação às pessoas, as mesmas devem ser qualificadas, experientes e que as funções de administração não são funções individuais e sim tarefas coletivas (Ribeiro, 1952, p. 141).

Sendo assim, a nosso ver, a administração escolar teria a tarefa de garantir a unidade de trabalho coletivo desenvolvido na escola.

Em vista da segunda situação, um profissional com pouca força de vontade, provavelmente, causará impacto no desempenho nas atividades laborais, ainda mais sendo ocupante de uma função de liderança, a qual irá requerer competências comportamentais específicas para lidar com alunos e servidores, além dos desafios decorrentes do conjunto de metas da escola. Sendo que a meta estratégica da escola é cumprir com sua missão:

“assegurar ao estudante uma educação de qualidade que atenda seu Projeto de Vida, proporcionando às escolas condições de oferecer um desenvolvimento cognitivo, a ampliação de valores necessários para o convívio com a sociedade e um caminho para seu sucesso no mundo do trabalho.”
(extraído do plano de ação da escola)

As escolas E1 e E2, conforme seu plano de ação, até 2024 precisam contribuir com resultados, para tornar o Estado de Rondônia uma referência da Região Norte na formação do estudante por meio do ensino integral, proporcionando-lhe formação acadêmica de excelência, competências para transitar no século XXI e formação para a vida.

De acordo com Chiavenato (2004), para que uma organização possa existir deve atender aos seguintes pré-requisitos: ter pessoas aptas a se comunicar; a atuar de forma conjunta; e a atingir um objetivo comum.

Entretanto, em nosso entendimento para que as organizações atinjam os seus objetivos é necessário que os gestores tenham plena participação e abertura para

satisfazer às demandas internas concernentes aos problemas de quaisquer naturezas, e que estejam ligados à eficiência e à eficácia do seu contexto escolar. Portanto, para o autor estes pré-requisitos são a base onde a escola deveria priorizar, quanto melhor definida a relação com as pessoas, maior efetividade poderá obter durante e ao final dos processos.

Ao se tratar da gestão escolar como força propulsora dos resultados a serem alcançados, nessa mesma linha de pensamento Luck (2008) assevera que a gestão escolar será eficaz, quando os dirigentes ao liderarem as ações da escola, o fazem orientados “por uma visão global e abrangente de seu trabalho, conhecem quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações”.

Luck (2008, p. 37) afirma que:

[...] liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltadas para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais [...] dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados [...] (CHIAVENATO, 1999, p. 138).

Ainda no que concerne sobre os recursos humanos na escola, evidenciamos nas vozes dos Diretores escolares, abaixo G1 nos revela o desafio ao liderar com as pessoas, segundo este sujeito, isso seria simples, mas é preciso uma relação de confiança um no outro. Com base nesta questão, ele concluiu ser este um desafio. Estas falas expressam certa preocupação com as relações interpessoais, ao mesmo tempo que parece ser um desafio relevante para a conquista de resultados, principalmente em relação ao modelo de gestão vigente nestas duas escolas, onde a base da atuação dos gestores está na pedagogia da presença e na liderança servidora²⁴.

Neste contexto no modelo de gestão destas escolas, a liderança servidora surge como elemento essencial, sendo a autoridade conquistada pela referência moral e

24 O conceito contemporâneo de Liderança Servidora foi proposto em 1977 por Robert K. Greenleaf no livro *The Servant as Leader*, mas se tornou realmente popular com o best-seller *The Servant* (no Brasil: “O Monge e o Executivo”) escrito por James C. Hunt e lançado nos Estados Unidos em 1998.

profissional, por meio do serviço e da humildade. Segundo Costa (2006), a prática da pedagogia da presença requer uma relação que permita reconhecer pedidos de ajuda nem sempre expressos com palavras.

Ademais, conforme assinala Alonso (apud Souza, 2006, p. 24), no que concerne à importância de uma teoria da administração para o campo escolar, um conjunto de problemas que vão desde a dificuldade do administrador compreender a importância de contribuições que não provenham do seu próprio campo teórico; passando pela confusão entre análise e prescrição, ou o que a autora chama de “o que é” e “o que deve ser”. Segundo Alonso (1976), esse conjunto de problemas provoca confusão na construção de uma base teórica mais específica sobre administração escolar, uma vez que, considerando esses itens, o administrador não parece flexível a considerar aspectos que poderiam modificar sua concepção de função administrativa. A autora elucida que esses elementos não podem atrapalhar a administração escolar a enxergar que o seu foco deve estar centrado na consecução dos objetivos comuns à Instituição escolar de forma eficiente através da coordenação dos esforços coletivos (Souza, 2006 apud Alonso, 1976, p.28).

E, nesse contexto, no desafio de focar na consecução dos objetivos comuns da Instituição escolar, G1 nos revela mais pontos que comungam com aspectos que podem interferir em seu cotidiano ao nos revelar:

“[...] nós três precisamos comungar com as mesmas opiniões, no bom sentido, com as mesmas ideias e tendo clareza dos objetivos que nós estamos hoje buscando, isso é simples [...] mas precisamos ter uma relação de confiança um no outro [...] e eu sei que esse é um papel desafiador pra mim. (G1).

“Meu maior desafio hoje, é, com pessoas. É eu conseguir, não com que as pessoas comunguem com as minhas ideias, que nós precisamos divergir, afinal de contas estamos trabalhando no campo das ideias, mas meu maior desafio hoje é vender, vender um produto que a meu ver, não só o meu ver, porque já trouxe resultados, já tem comprovado. Resultados positivos. E que o outro compreenda isso também. Não é comungar com as minhas ideias, mas comungar com o modelo que ele já mostrou que ele veio para fazer a diferença. Hoje é o meu maior desafio. Eu não tenho hoje problema, digamos assim, é pra estudar; vamos estudar. Eu tenho que buscar; vamos buscar. Então, pra mim isso seria um desafio pessoal, né. Que eu precisaria me adequar, buscar me aprofundar mais e isso me faz com que eu busco isso porque eu sinto essa necessidade de me aprofundar me apropriar do modelo para que eu possa convencer você. Isso é um desafio também grande pra mim [...] (G 1)

A partir dessas falas, observamos existe preocupação em encontrar mecanismos para envolver o outro, no que se refere ao alinhamento de uma mesma direção. Ao se lançar uso do termo “nós três”, G1 quer dizer o gestor, no caso ele próprio, o Coordenador financeiro administrativo (CAF) e o Coordenador Pedagógico (CP). Em vista do exposto por G1, não deixa de ter razão, pelo que entendemos da prática das escolas pesquisadas, com a definição destes papéis e responsabilidades na escola, pretende-se criar um ambiente colaborativo, com menos gargalos para a execução das tarefas e mais colaborativo.

A partir da compreensão de Sander (1981), o autor indica que:

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-la sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional. (1981, p, 34).

Na fala abaixo, ainda na perspectiva de gestão de pessoas, G2 nos revela a necessidade de trabalhar com profissionais atualizados e novamente nessa categoria o Diretor traz à tona, pessoas com “força de vontade”. Nessa percepção, foi possível compreender, que o sujeito se refere aos perfis de servidores que tenham atitudes, que sejam empenhados e focados nos resultados que a escola necessita entregar para a sociedade.

“Eu acho que um dos maiores desafios de qualquer gestor hoje em dia é trabalhar com muitos profissionais que já estão ultrapassados ou que não querem mudança. Por exemplo, a gente precisa trabalhar com os técnicos, a gente precisa de gente, uma mente nova, uma força de vontade [...] (G 2)

“[...] A gente vem de uma roupagem de construção, de ideias, de pensamentos, de ideologia e hoje o que nós precisamos nos despir de muitas práticas, de alguns valores [...] e essa mudança ela exige de nós postura diferente. E eu como gestora, por exemplo agora, de repente tenho que me posicionar em relação a um servidor, as vezes adotar uma postura mais tradicional também [...]” (G 1)

De acordo com Chiavenato (2008, p. 406):

A mudança é um aspecto essencial da criatividade e de inovação nas organizações de hoje. A mudança está em toda parte: nas organizações, nas pessoas, nos clientes, nos produtos e serviços, na tecnologia, no tempo e no clima. A mudança representa a principal característica dos tempos modernos.

Nessa linha de pensamento do autor, compreendemos que não basta mudar o modelo de gestão, a ênfase na incorporação por novos comportamentos está ligada ao desenvolvimento das pessoas. No plano mais geral, é considerada uma estratégia no processo de construção das práticas inovadoras no âmbito escolar, conseqüentemente, de bases para a descoberta e adoção de novas atitudes e comportamentos. Sendo assim, não basta conhecer o modelo, é preciso que as pessoas conheçam sua essência.

Nesse sentido, o envolvimento da família também tem sido um fator de preocupação para G2, conforme fala abaixo. Com base no entendimento acima, destacado na ideia de Chiavenato (2008), temos a impressão da convergência para o mesmo ponto, quando o autor afirma que a mudança representa a principal característica dos tempos modernos:

“não podemos negar que os fatores e desafios de outrora que continua sendo desafio é o melhor envolvimento das famílias, né. A família é muito, muito distante das escolas por mais projeto que a gente crie, a gente desenvolva, a gente busque motivar, as famílias não têm aquela consciência que a educação também é uma obrigação delas né. Não é só dever do estado, é dever também da família, mas as famílias elas, né. A maioria abandona, digamos assim, abandona seu filho dentro das escolas acreditando que a escola tem a única obrigação de fazer todos os tipos de transformação: [...] (G 2)

Nesse caso, de acordo com o programa de metas da escola E2, o Diretor precisa garantir uma meta de 70% de presença dos pais/familiares nas reuniões, meta bastante expressiva para uma escola que possui cerca de 320 alunos.

Ainda no que tange à relação da escola com a família, na concepção desse diretor, a família precisa se envolver mais com a escola. Sua fala nos revela que há uma distância da família por mais projetos que a escola desenvolva, e destaca as responsabilidades das partes, escola-família-estado, na educação dos jovens. Desse modo, inicialmente, verificamos que a concepção desse sujeito coincide com a perspectiva de autores, como Paro (2004, p. 2004), quando afirma que “a gestão democrática deve implicar naturalmente em participação da comunidade”. Além disso, vê-se uma aproximação destas práticas com as premissas do modelo de gestão implantado.

O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social (ARROYO, 1979, p. 46).

Nessa direção, Arroyo (1979) também expressa a preocupação com a participação da comunidade e principalmente em mecanismos que recuperem o sentido social da educação. Dessa forma compreendemos que um deles está em torno da família, dos alunos e dos próprios educadores que atuam na escola.

E nesse mesmo contexto de mudança de mentalidade G2 destaca a necessidade de motivação do aluno, uma vez ser o ator principal do contexto escolar.

“E querendo ou não, a motivação por parte dos estudantes sim, porque neste mundo de hoje tecnologia, a era do celular, que tudo é muito fácil, é difícil a gente conseguir a motivação do aluno. Difícil a gente o tempo todo fazer com que ele compreenda a necessidade de estudar e tal, e de se manter na escola [...] alguns alunos desmotivados é um grande desafio pra gente [...] (G 2)

Na fala a seguir, com referência a gestão participativa, G1 nos revela:

“[...] mas é um processo que não pode ser diretivo e não pode ser, digamos assim, autoritário. Ele precisa ser democrático, precisa ser construído, nós usamos muito isso na nossa linguagem nessa escola, ou seja, o problema não é seu, não é meu, o problema é nosso. De onde surgiu o problema, precisa sair a solução [...], então, tem todo um trabalho de conscientização e de mediação. Um trabalho de orientação pra que construa essa maturidade, né. Que o jovem possa chegar a um ponto de entender que ele faz parte do processo, a gente trabalha muito os quatro pilares da educação, que é, eu saber quem eu sou, ser, aonde eu estou, o conviver e o fazer [...], então, até a gente chegar no nosso objetivo maior, atingir nossas metas, é todo um processo, é um grande desafio para o gestor [...]” (G 1)

Contudo, contrapondo a perspectiva de gestão democrática, G1 expressa que em algumas situações, é necessário “ser tradicional”, pois precisa ter uma postura diferente, e se posicionar em relação ao servidor quando for preciso. Sobre este aspecto ele ressalta:

É possível que a operacionalização de um projeto pedagógico voltado à educação integral reunindo diversos atores e diferentes saberes, esteja mesmo provocando tensões de diferentes ordens. O cenário atual aponta para uma proposta

renovada nas relações que ocorrem no interior da escola, que requer do gestor habilidades de liderança para encaminhar tratativas junto aos servidores.

Com base neste depoimento, considerando que a gestão é uma atividade de mediação (PARO, 2001; SANDER, 2007;), vê-se que nessa escola é ressaltada a capacidade da direção dar apoio ao jovem, para não envolvê-lo no processo como coparticipante, sobretudo, em situações de descoberta da própria identidade. Durante a entrevista tivemos a oportunidade de observar tratativas da diretora com os estudantes na tentativa de esclarecer determinadas dúvidas e encaminhá-las. O Diretor justificava, dizendo que tais fatos devem ser resolvidos para que não sejam multiplicados em outros momentos.

Em seguida, tanto G1 quanto G2, na perspectiva de mudança e crescimento, ao conversarem durante a entrevista sobre os desafios enfrentados, os sujeitos destacam pontos que tem possibilitado uma automotivação para enfrentarem esses desafios. Nesse sentido, consideramos um olhar de esperança e de autorresponsabilidade ao declararem estarem abertos para uma proposta mais inovadora no campo da gestão. E que acreditar ainda é uma possibilidade de contribuir e empreender realizações que possam fazer a diferença na educação. Por último, o relato de um aprendiz que tem promovido o crescimento pessoal e profissional.

Eu digo pra você assim, eu fiquei 7 anos e pouco na gestão, nesse 1 ano e pouco o que eu aprendi não corresponde a 7 anos que fiquei na gestão. E não foi formação externa oferecida, específica, né. D'eu pegar abrir os cadernos e conseguir me ver dentro e conseguir compreender uma metodologia sem eu precisar, de repente, de uma formação. Exato? E ao mesmo tempo, as formações que eu recebi desde a primeira formação, que foi quando implantou o modelo, o que tem trazido de acréscimo. O que tem "trago" algo assim que eu nunca vivenciei. Olha, já estou com quantos anos na educação? Eu sou de 97. E nenhum momento, eu posso falar assim que nem a própria mantenedora trouxe, assim, informações tão ricas, que eu tenho recebido. E eu acredito que o que estou falando aqui não só eu somente. Eu digo pra você; Hoje eu teria um grande problema se eu fosse seja ... uma escola do modelo que eu estava (fez uma pausa! E se referiu ao modelo tradicional), aí sim eu digo para você que seria um desafio que eu não quero mais não. Lá eu tenho que desaprender. Aqui não. Aqui eu tenho que aprender. (G 1)

"Na realidade o que mais me motiva é a necessidade de ver mudanças, né. A oportunidade de mudar; sair da zona de conforto. O que a gente a vida inteira fala: Ah! A educação do país tá nisso e ninguém faz nada, ninguém muda. Então, esse modelo veio com essa proposta. Então, por isso que eu acredito nele, eu me motivo como educador, que é o modelo diferenciado né. Modelo

que a gente sabe que deu certo em outros estados e que essas parcerias [...] ajuda a gente bastante a acreditar que isso pode acontecer. Então, essa Pedagogia da presença, a parceria com esses institutos e a grande sede de mudança e óbvio também o modelo né, o próprio modelo pedagógico, é o fator principal assim que me motiva e me entusiasma nisso tudo né. É acreditar numa nova proposta de educação, ainda acreditar. Todas vezes que eu ouço: Ah! Existem várias, decadências na educação. Então, estou vendo agora esse novo modelo como uma oportunidade de melhoria; é a chance de dar a volta por cima. Eu creio nisso.”

O novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação. Hoje o líder busca, intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal (CHIAVENATO, 2008; SANDER, 2007).

Com base nesse entendimento, assim também, compreendemos o envolvimento do gestor no processo educacional, no entanto sua autonomia é limitada para respostas que a sociedade espera ter da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste estudo científico, assumimos o desafio de analisar na concepção do Diretor Escolar, como ocorrem as práticas de gestão escolar frente à proposta de implementação da educação integral no Ensino Médio nas escolas estaduais de Rondônia, consistindo em identificar as atribuições do Diretor no âmbito escolar, averiguar a operacionalização da gestão quanto à organização da escola para fins de alcançar os seus resultados e conhecer os desafios enfrentados pelos Diretores escolares em seu cotidiano.

Desta forma, o primeiro passo foi realizar o estudo sobre a literatura disponível quanto à gestão escolar em duas perspectivas, o Ensino Médio e a educação integral. Este passo não foi tão simples, pois a abordagem sobre gestão escolar, em sua grande parte, é sempre colocada de forma mais abrangente no aspecto da gestão como um todo. A literatura disponível em linhas gerais aponta a necessidade de ampliar os olhares dos gestores no sentido de qualificar a gestão para maximizar as oportunidades de formação dos alunos e os resultados da escola.

No decorrer da pesquisa, foram identificadas variáveis que auxiliaram na compreensão da relação do Diretor Escolar com as práticas de gestão escolar, que contribuíram para a análise constante nesta dissertação.

Em ambas as escolas, na perspectiva das práticas de gestão, verificou-se o uso de um modelo padrão baseado na concepção e compromisso com a integralidade da ação educativa, concebido como um conjunto de ações que se apoiam entre si, e se integra à proposta pedagógica da escola, estimulando que as partes envolvidas sintam-se motivadas a aprender e colocar em prática os seus conhecimentos a serviço dos estudantes e de seu projeto de vida. Desse modo, foi possível afirmar que as escolas estão passando por processos de mudança no paradigma das concepções e práticas dos procedimentos de gestão, o que permite a compreensão de um aprendizado que se constitui ao longo das práticas atuais.

Sobre os resultados, quanto à gestão escolar, o referencial teórico nos possibilitou o conhecimento sobre a trajetória histórica, a evolução do conceito de administração e gestão e das políticas públicas pertinentes ao Ensino Médio e educação integral, bem como as iniciativas de avanços no campo da gestão educacional, na perspectiva de uma gestão focada nas interações dos sujeitos com fins de efetivar processos decisórios coletivos, que visam a atingir os fins determinados da escola.

Nessa ótica, compreendemos a relevância dos processos de gestão mediante o trabalho nestas escolas e, principalmente, o efeito do próprio trabalho do gestor como condição para determinação dos resultados que a escola deseja alcançar, seja por meio da mobilização e articulação junto à comunidade escolar, da melhoria das ações e processos educacionais voltados para a formação integral dos alunos e do engajamento com a equipe de trabalho. Assim, identificou-se que os Diretores escolares direcionam suas ações para ampliar espaços de participação da comunidade escolar e tornar viável o projeto da escola.

Ao chegarmos na etapa final da pesquisa, os resultados demonstraram que os sujeitos envolvidos, compreendem o seu papel, e por consequência suas atribuições nos níveis pedagógico, organizacional (burocrático) e político da escola, constituindo-se a gestão escolar em uma importante dimensão da educação. A visão destacada nos argumentos dos sujeitos converge com os estudos apresentados pelos autores referenciados no quadro teórico, esses estudiosos fazem referência a importância da mudança de atitudes do gestor frente ao seu papel e suas reflexões dedicam atenção à gestão educacional numa perspectiva que supera o enfoque limitado ao papel puramente burocrático-administrativo, se estendendo na direção de uma mobilização dinâmica e coletiva. Com base nas práticas dos gestores foram identificadas características que se assemelham a gestão democrática, por meio da articulação interna na escola junto à comunidade escolar.

No que se refere ao papel do gestor escolar, constatamos na análise das falas dos sujeitos, a predisposição para um olhar sistêmico e a aplicação do modelo de gestão participativa demonstrada pela macroestrutura organizacional. Isto ficou claro

pela compreensão dos Diretores escolares em lidar com a diversidade de ideias, experiências profissionais e posicionamentos diferentes no cotidiano escolar. Neste contexto, percebemos no percurso do trabalho, que embora existam pontos de aprendizagem durante o cotidiano nas escolas pesquisadas, a própria concepção da gestão democrática impõe reflexões durante o processo de atuação do gestor, fazendo-se necessário que os mesmos se apropriem dos princípios da concepção do seu papel.

Ao longo deste trabalho, percebemos que faz parte do significado da gestão educacional o seu caráter abrangente, que vai além da organização e do espaço físico da escola. É preciso pensar que a gestão se dá no processo de aquisição do conhecimento e nas relações interpessoais que se manifestam no interior da escola, pois isto aponta para a superação da diferença que tem se construído na comunidade escolar. Assim, compreendemos também que o gestor democrático é aquele que assume a liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance das finalidades educativas.

No que tange à operacionalização da gestão escolar decorrente do modelo de gestão em vigência nas escolas pesquisadas que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral, constatamos a utilização e aplicabilidade de procedimentos de gestão e o uso de indicadores para mensuração do atingimento das metas propostas relacionadas aos objetivos das escolas. Foi encontrado um conjunto de indicadores e metas que contribuem sobremaneira para a organização interna da escola, em termos de mensuração e monitoramento dos objetivos que se deseja alcançar. Sendo assim, cabe destacar que um dos pontos positivos é a definição de um organograma, que esclarece as devidas posições de hierarquia das funções na escola, retratando em manuais disponíveis na escola, a definição dos papéis e responsabilidades decorrentes dos processos internos, conforme representado na macroestrutura organizacional.

Por estarem estas escolas no segundo ano de implantação do Programa Escola Novo Tempo, logo compreendemos que os sujeitos passam por um processo de adaptação quanto aos procedimentos e instrumentos de gestão. Sobre o estágio de aprendizagem destas Instituições escolares, os seguintes pontos se destacaram: a) a administração das escolas tem atuação focada em objetivos que são estabelecidos

pelas premissas definidas no Programa Escola Novo Tempo; b) o foco no trabalho pedagógico foi percebido, como alvo da atividade finalística da escola, uma vez que os gestores e suas equipes se mobilizam em prol dos estudantes; c) a interface dos processos pareceu transcorrer de forma transparente, ainda que necessite de uma aculturação quanto ao trabalho em equipe, no entanto as áreas apresentaram uma boa comunicação interna e entrosamento entre si; e, d) a gestão compartilhada é uma prática incentivada no modelo de gestão, haja vista que a política implantada favorece para uma gestão democrática, de certa forma estimula o trabalho participativo, sendo os resultados compartilhados com todos na escola, não existindo um único responsável pelo sucesso ou fracasso das ações.

Dessa forma, as práticas de gestão desenvolvidas pelas escolas são organizadas de maneira a contemplar os instrumentos de gestão que evidenciaram ser parte de uma proposta versátil e eficaz, que contribui para a clareza da comunicação dos sujeitos para com os demais setores e áreas da escola.

No que se refere às dificuldades encontradas, podemos relacioná-las à estrutura física e à gestão dos recursos humanos, as mesmas constituem-se em uma das problemáticas reveladas no estudo e podem estar ocorrendo pela falta de uma concepção mais clara sobre a educação integral, bem como pela necessidade de um melhor alinhamento entre as premissas e objetivos do Ensino Médio em Tempo Integral, gerando assim, a falta ou a articulação incipiente desta proposta de ensino com os recursos necessários. No entanto, essa desarticulação foi percebida em dois aspectos essenciais: o primeiro, pela inexistência de espaços de laboratórios para realização das práticas experimentais em uma das escolas pesquisadas, contrariando os critérios de avaliação do estudante, uma vez que se relacionam diretamente com atividades de prática experimental previstas na proposta pedagógica, e; o segundo pela premissa relacionada à plena efetivação do currículo, que, inclusive, tem meta definida no plano de ação das escolas.

Estes fatores contribuem para um distanciamento sobre o previsto na proposta de ensino e sua efetivação na prática, pois muitos projetos enfrentam o descaso das autoridades competentes, desde sua implantação e por consequência a concretização

das atividades sofrem prejuízos. O fato é que a proposta de formação integral, exige condições mínimas para o desenvolvimento das atividades. Isso requer investimento em iniciativas de formação dos servidores, adaptações na estrutura física e aquisição de recursos tecnológicos, materiais, bem como disponibilidade financeira, elementos indispensáveis para a efetivação de educar integralmente.

A rede pública de educação, nos seus diferentes níveis, é marcada por graves problemas relacionados aos que aqui tivemos acesso, essas questões têm reflexo direto na integração e gestão dos resultados das escolas, além de possivelmente impactar nos índices de permanência e de proficiência dos estudantes. Nesse caso é bem possível que a escola sofra interferência, na captação de novos estudantes na comunidade local, espaço em que estão geograficamente localizadas estas escolas e a própria motivação da equipe docente que atua diretamente nos projetos educativos. Por último, como consequência poderá ocorrer a inconsistência das atividades pedagógicas, o não cumprimento das metas previamente propostas e registradas nos planos de ação verificados nas escolas.

Nesse contexto, o trabalho efetivo do gestor escolar, é sim, uma possibilidade para o desenvolvimento da escola e sua conquista de resultados. No entanto, para que suas práticas sejam de fato assertivas, e sirvam como respostas aos objetivos da escola, é fundamental que se leve em consideração o caráter de seu papel, como articulador nas dimensões da escola, considerando os níveis: político, organizacional e pedagógico, com a finalidade de coordenar com assertividade as diversas áreas, para garantir a integração dos resultados da escola, mas para isto é preciso que as condições e recursos de trabalho lhes sejam favoráveis.

Sobre os resultados quanto à gestão dos recursos humanos, a partir da análise e interpretação dos dados coletados, emergem reflexões que podem oferecer sinais para a compreensão das políticas relacionadas à gestão de pessoas, que compuseram o campo empírico desta pesquisa. De um modo geral nota-se que a perspectiva de gestão de pessoas, predominante nos discursos oficiais, contrapõe a uma visão que centraliza os processos de decisão em instâncias superiores à da escola e que estabelece relações hierárquicas e burocratizadas. Compreender como essa gestão

impacta no contexto escolar, a partir de algumas variáveis, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos ocorridos no âmbito da escola.

Foi possível perceber uma imposição pela política de readaptação dos servidores que necessitam de mudança de função ou nova adaptação laboral. Compreendemos que este processo de lotação requer uma negociação junto a Direção da escola, uma vez que o Gestor é responsabilizado pelos resultados da escola, pois deveria ser-lhe concedido autonomia para decidir de forma conjunta, o que parece não ocorrer.

Ainda com relação a gestão de pessoas no tocante ao processo de desenvolvimento dos servidores, observamos que as iniciativas estão voltadas para formações pontuais e específicas relacionadas à proposta do Programa Escola Novo Tempo. Por outro lado, ainda que não fosse o foco desta pesquisa, não identificamos um plano de formação e desenvolvimento dos servidores, ficando a encargo do Diretor da escola administrar as necessidades de desenvolvimento e aprimoramento dos servidores, por meio de ações paliativas que atendam situações eventuais, sejam de socialização inicial ao receber um novo servidor na escola, ou mesmo quanto ao seu desempenho profissional ou tratativa no aspecto comportamental. A preocupação pela formação e desenvolvimento dos servidores prende-se à necessidade do gestor escolar ter como incumbência organizar todos os elementos que, direta ou indiretamente, influenciam no trabalho pedagógico, associando os aspectos ligados aos profissionais da educação e suas funções, aos espaços e aos recursos, garantindo a legalidade de todas as ações, primando pelo ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Percebemos então, nas falas dos Diretores escolares, sujeitos da pesquisa, que os Diretores escolares buscam por iniciativas que contribuam para a construção de uma escola que preze pela formação pessoal e acadêmica do aluno do Ensino Médio, que incentivem a participação das equipes de trabalho, dos alunos e pais, e que abrem espaço para a discussão de questões pertinentes ao processo organizacional e pedagógico. Com isso se objetivam mudanças na organização da escola para tomar atitudes coerentes para se efetivar o desenvolvimento da função primordial da escola, que é a de concretizar uma transformação na sociedade que alicerce as bases do futuro.

Portanto a competência de um gestor escolar implica atuar com responsabilidade, mobilizando recursos, conhecimentos, no sentido de aprender a aprender. Assim, ao final deste trabalho compreendemos que a gestão escolar passa pelas principais funções macro da administração: planejar, organizar, dirigir e controlar, fato que comprovou-se por meio do uso dos instrumentos e procedimentos de gestão.

Concluímos este estudo defendendo a gestão escolar como um meio capaz de mediar os processos educativos para obtenção de resultados educacionais positivos, contribuindo para o desenvolvimento das ações internas e externas à escola e possibilitando aos gestores o foco nos objetivos educacionais e clareza das estratégias para definição do conjunto de ações operacionais.

As escolas necessitam de políticas de gestão de pessoas, que garantam ações de formação de equipes de trabalho, criando a possibilidade de desenvolvimento das habilidades técnicas e comportamentais, práticas de avaliação de desempenho e uma comunicação mais direta entre líderes e liderados, que permita reflexões sobre a prática individual e coletiva, frente aos processos administrativos e pedagógicos da escola.

Creemos que a gestão escolar é uma atividade de mediação dos processos educativos, uma alternativa para a melhoria dos serviços educacionais ofertados pela escola, que influencia para o desempenho pedagógico e institucional. Assim continuamos a acreditar nela e nos profissionais que nela atuam, por motivarem-se ao constatarem o crescimento dos estudantes e as mudanças no cenário da educação, o que se comprovou pela fala de um gestor que em determinada época trabalhamos juntos em uma escola: “não é só querer estar na escola, é preciso saber porque eu estou aqui e qual a minha contribuição profissional aqui dentro.”

Espera-se que estas reflexões possam oferecer indicadores para o estabelecimento da associação entre gestão escolar e o desempenho educacional, contribuir para a elaboração de novos estudos e conduzir a possíveis contribuições no campo da gestão escolar focada em uma atuação conduzida por objetivos na perspectiva de formar e educar integralmente os estudantes, baseando-se em pesquisas desta natureza, como a desenvolvida nesta dissertação.

Contudo, temos a convicção de que este estudo não se conclui em si mesmo, consideramos que outras pesquisas devam ser realizadas para acompanhar os demais anos letivos que sucederão nas escolas que atuam com o modelo de gestão educacional contemplado no Programa Escola do Novo Tempo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: Alarcão, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel G. 1979. **Administração da educação, poder e participação**. *Educação e Sociedade*. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. **Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p.1.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **CENSO ESCOLAR 2016** - Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017.

_____. Série Mais Educação. **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

_____. **Planejando a Próxima Década** – conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino / (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso: 15 de março de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 de março de 2018

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2018 às 19h14min.

_____. **Resolução nº 138/99-CEE/RO**, de 27 de dezembro de 1999. Centro de Referência em Educação Integral. O que é Educação Integral? Disponível em <http://educacaointegral.org.br/conceito>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 5 de 05 de maio de 2011. Brasília: 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 31 de janeiro de 2012. Brasília: 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 9 de julho de 2010. Brasília: 2010.

_____. **Observatório do Pne**. Educação Integral. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

CANÁRIO, Rui. 1996. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In BARROSO, João (org.) O estudo da escola. Porto: Porto.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella. **Em busca do tempo de aprender**. In: cadernos Cenpec. São Paulo. 2006.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Idalberto. **Gestão de Pessoas**. Campus, SP, 2004.

_____. Idalberto. **Iniciação à teoria das organizações**. Barueri, SP: Manole, 2008.

_____, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos: Como incrementar talentos na empresa**. 7ª edição ver. e atual.-Barueri, SP: Manole (2009) (Série Recursos Humanos)

COLARES, A. A.. COLARES, M. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

COLARES, A. A. **Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais**. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. (Org.). **Gestão democrática: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise**. Belém: GTR, 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**, Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____, Antonio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

_____, **Encontros e travessias: o adolescente diante de si mesmo e do mundo**. Instituto Ayrton Senna, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed., São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, José Augusto. **Gestão da Escola**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica – leituras**. 2.ed. [S.l.]: Pioneira, 1999. p. 268-282.

DIAS, José Augusto. **Gestão da Escola Fundamental**. SP: Santo André, Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas.** In. Educ. soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 921- 946, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Luiz F. 2001. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S.C. (org.). Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez.

FÉLIX, Maria de Fátima C. 1985. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI.** O dicionário da língua portuguesa. 3.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 21.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2.ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo / Moacir Gadotti.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4).

_____. **Pedagogia da práxis.** 4. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral**: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Débora Dias. **MBA Educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. In: Cadernos CENPEC /Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006.

_____. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, ab. 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já**: quando quantidade é qualidade. Ciência hoje, v.39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

KUENZER ZUNG, A. Z. **A teoria da administração educacional**: ciência e ideologia. Cadernos de Pesquisa, nº 48, pp. 39-46, fev. 1984, São Paulo: FCC.

LEÃO, Antônio Carneiro. 1953. **Introdução à administração escolar**. 3ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Herccus, 2013.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 9 ed., São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LIMA, Licínio C. V. 2000. **Organização Escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez.

_____. C. Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1976. **Organização e administração escolar:** curso básico. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar:** curso básico. 8ª edição. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos e gestão educacional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação educacional.** 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (Série Cadernos de Gestão).

_____, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Série Cadernos de Gestão).

LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed., São Paulo: EPU, 2014.

MACIEL, Antônio Carlos. **Projeto burareiro: politécnia e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica.** IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007b.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **“O que se diz sobre a escola pública de horário integral”.** In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.

MOLL, J. **A agenda da educação integral:** compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro/** Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **LDB:** a nova lei da educação. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2.ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.9-33.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____, V. H. **“Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade”**. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. FAPERJ: Petrópolis, 2009a, p. 13-20.

_____. **Escrito sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001b.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo P. 1995. **A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola**. Série Idéias. São Paulo/SP, nº 16, pp. 114-124. FDE.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

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

RIOS, Terezinha Azerêdo. 1995. **A autonomia como projeto**: horizonte ético-político. In BORGES, A. *et alli* (org.) A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. Série Idéias, 16. São Paulo: FDE.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Brasília: ANPAE/Edições UFC, 1981.

_____. Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa, Campinas, Coleção Educação contemporânea, 2001.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cintia Adélia. **O sistema público da educação em tempo integral em Manaus e as possibilidades de educação integral politécnica**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2017a.

SILVA, Ângela A. de Souto. **Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do**

professor-cursista. Porto Velho, Rondônia, 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

SILVA, Isac rocha da. **Educação integral e educação de tempo integral:** aproximações e distanciamentos na operacionalização do programa mais educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO. 2017. 128 Dissertação (mestrado acadêmico em educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho -RO, 2017b.

SOUSA, Alberto Barros de. **Investigação em educação.** 2.ed., Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006. TEIXEIRA, A. 1961. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de integrações humanas. São Paulo: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan/mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia:** introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

WEBER, Max. 1992. **Metodologia das ciências sociais (Parte 1).** Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez.

APÉNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
 NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

1. **Nome completo:** _____

2. **Idade:** _____

3. **Gênero**

Sexo: () masculino () feminino

2. Nível de Escolaridade - Curso de Graduação

Nome do curso: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: Privada () Pública ()

Cursos de Especialização

Nome do curso:: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: Privada () Pública ()

Cursos de Especialização

Nome do curso:: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: Privada () Pública ()

3. Tempo de experiência como gestor

Na área educacional: _____

Como gestor educacional: _____

Como gestor na Educação Integral: _____

4. Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial

5. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais

() 25 horas semanais

() 40 horas semanais

() 60 horas semanais

APÊNDICE B - ENTREVISTA



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

1. Como você foi escolhido (a) para atuar no Programa Escola Novo Tempo?
2. Quais são suas principais atribuições como Diretor (a) Escolar?
3. De que forma você foi preparado (a) ou se preparou para atuar com este novo modelo de gestão? Os seus conhecimentos têm sido suficientes?
4. A escola possui um organograma?
5. Quais são as metas mais importantes e prioritárias da escola? E como você faz o monitoramento delas?
6. Quais os instrumentos de gestão a escola dispõe? E como ocorre a operacionalização da gestão para monitoramento das metas e objetivos da escola?
7. A escola possui uma adequada infraestrutura para ofertar uma formação integral e um serviço satisfatório para os alunos? (recursos físicos, humanos, tecnológicos e materiais)
8. Considerando a proposta da implementação da educação integral na escola, o que mais te motiva e te entusiasma neste programa?
9. Quais partes do trabalho de gestão, hoje, são mais satisfatórias para você?
10. Quais tem sido seus maiores desafios para atuar na gestão da escola e cumprir com o seu papel de Diretor?