

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARIA JOSÉ SANTOS DA SILVA

GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

SÃO LEOPOLDO

2021

MARIA JOSÉ SANTOS DA SILVA

GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle

SÃO LEOPOLDO

2021

S586g Silva, Maria José Santos da.
Gestão escolar e desigualdade social na escola pública / por Maria José Santos da Silva. -- São Leopoldo, 2021.

173 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle, Escola de Humanidades.

1.Escolas – Organização e administração – Maceió (AL).
2.Gestão escolar. 3.Escolas municipais – Maceió (AL). 4.Educação e Estado – Maceió (AL). 5.Qualidade (Educação). 6.Igualdade.
7.Classes sociais. I.Werle, Flávia Obino Corrêa. II.Título.

CDU 371.2(813.5)
37.057(813.5)
37.057:364.144

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

MARIA JOSÉ SANTOS DA SILVA

GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 31 / 03 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Daianny Madalena Costa – UNISINOS/RS

Professora Dra. Rosangela Fritsch – UNISINOS/RS

Professora Dra. Inalda Maria dos Santos – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Professor Dr. Lúcio Jorge Hammes – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/RS

Professora Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) – UNISINOS/RS

Dedico esta tese especialmente à minha mãe e ao meu pai, que, juntos, sempre acreditaram em mim e sempre contribuíram para eu alcançar o sucesso neste grande desafio. Dedico também ao meu esposo, pela especial dedicação, pela compreensão, pelo incentivo e pela persistência em não permitir que eu desacreditasse deste sonho. Dedico, finalmente, aos meus irmãos, por fazerem parte da minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em especial, por tudo.

À minha mãe, Maria Marli, mulher forte, de grandiosa simplicidade, sabedoria e muita fé, por acreditar e por me apoiar em todas as vezes em que eu resolvi me lançar em mais um desafio na trajetória acadêmica, sempre me inserindo em suas orações e pedindo que eu recebesse as bênçãos divinas para que tudo desse certo.

Ao meu pai, Jelson Pereira, homem honesto, guerreiro e sábio, por compartilhar das minhas intenções, sempre concordando, acreditando e me incentivando a alcançar o objetivo almejado.

Ao meu esposo, Paulo César, pela exímia demonstração do verdadeiro significado da convivência em matrimônio, compartilhando as alegrias e as angústias, me incentivando e cada vez mais me mostrando que é possível sonhar e transformar este e outros sonhos em realidade.

Aos meus irmãos, Jédson e Jorge, e às suas esposas, Urandígena e Betânia, respectivamente, que acreditaram na possibilidade de mais essa realização na minha vida.

Ao meu sobrinho Jeferson Gabriel e às minhas sobrinhas Julya Beatriz, Urangleice e Maria Geovana, que representam a continuidade das vitórias da nossa família.

Às minhas filhas do coração, Andressa, Yasmin e Vitória, pelo cuidado e pelo carinho dedicados a mim em meio aos desafios desta formação, que é mais um degrau galgado junto ao conhecimento.

Aos meus tios e às minhas tias, aos meus primos e primas, que me incentivaram ao longo deste percurso. Ao meu primo Cícero, com carinho muito especial, pelo apoio, dedicação e cuidado, e por estar ao meu lado nas horas de grandes necessidades. À tia Édna, por me apoiar e me ajudar também nos momentos de grande necessidade.

Ao Tio Pedrinho, à Tia Rosinha e à Tia Marta, que me acolheram na família e em seus corações gaúchos e me apoiaram nesta conquista.

Aos primos e primas que ganhei no RS, pelo carinho que sempre dedicaram a mim. Em especial, ao primo Cristiano, à prima Fabiana e à priminha Cristine, por me acolherem e me ajudarem com muito apoio, carinho e atenção.

Aos meus sogros Manoel e Zaida, por compreenderem e estarem dispostos a ajudar durante todo o percurso dos estudos nesta etapa da minha carreira.

Às minhas grandes amigas Crislaine e Ritinha, por suas palavras de garra e pelas acolhidas especiais sempre que necessárias.

Aos(as) gestores(as) das escolas estudadas, coordenadores(as), professoras, funcionários(as) estudantes e aos pais, por contribuírem para o sucesso desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL, especialmente à Secretária Ana Dayse Rezende Dorea, por demonstrar interesse na pesquisa e autorizar seu desenvolvimento.

À Secretária Municipal de Educação de Coqueiro Seco/AL e à grande amiga Jeane Moura, pelo carinho, pela confiança, pela compreensão e pelas condições disponibilizadas para a realização desta pesquisa, e aos demais companheiros de trabalho, pelo incentivo.

À amiga Flávia Célia e ex-secretária municipal de educação, por suas valiosas contribuições, incentivos e apoio.

Ao amigo César Augusto, pelo apoio e pela compreensão ao valorizar, enquanto Secretário de Educação, à época, a intenção de realizar esta pesquisa.

À minha orientadora Flávia Obino Corrêa Werle, por compartilhar seus conhecimentos, pela dedicação, paciência, afetividade e pelo respeito, e, principalmente, por compreender meus momentos de limitação e estimular minha superação no trilhar desta jornada na construção do entendimento de pesquisadora e do pertencimento ao universo científico;

À professora Dra. Inalda Maria dos Santos, minha orientadora no Mestrado, na UFAL, e atual avaliadora deste estudo, por acreditar e me incentivar a alcançar mais um degrau na carreira acadêmica.

À professora Dra. Rosangela Fritsch, por aceitar participar da banca avaliadora, pelo cuidado e carinho durante as aulas ou nos corredores da UNISINOS e pelas valiosas contribuições no decorrer do curso.

Ao professor Dr. Lúcio Jorge Hammes, por gentilmente fazer parte da banca avaliadora e por contribuir com seus conhecimentos para a qualificação e aperfeiçoamento deste estudo.

À professora Dra. Daianny Madalena Costa, por aceitar participar da banca avaliadora, pelas orientações como companheira de grupo de estudo e pelo carinho durante todo o curso.

À atual coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa do professor Dr. Rodrigo Manoel da Silva, e à coordenadora anterior, professora Dra. Eli Therezinha Fabris.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pelos atendimentos sempre gentis, atentos e com muito respeito.

Às minhas professoras Marigleide Jatobá e Stella Cecília, que me incentivaram desde o Magistério e continuaram acreditando em mim.

A meus companheiros de pesquisa, Tatiane de Fátima Kovalski Martins, Júlio Magido Velho Muara e Daisy Eckhard Bondan, pelas indispensáveis e relevantes contribuições durante o curso, e pela amizade construída.

À minha amiga Vera Martins, por acreditar na minha capacidade de conquistar esta vitória e, principalmente, por me ajudar.

Aos amigos e amigas – que não irei aqui nominar para não correr o risco de ser traída pela memória neste momento de emoção e, com isso, deixar de listar alguém –, por estimularem a continuidade e o sucesso na minha carreira acadêmica.

A todos, o meu infinito respeito e a minha eterna gratidão!

De tudo, ficaram três coisas.
A certeza de que estamos começando.
A certeza de que é preciso continuar.
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho, uma ponte.
Da procura, um encontro (SABINO, c2020)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema interpretativo da gestão escolar	58
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência escolar do programa Bolsa Família 2007-2019.....	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento do quantitativo de escolas municipais	34
Quadro 2 – Identificação das unidades escolares e dos sujeitos.....	36
Quadro 3 – Relação temática das dissertações analisadas.....	44
Quadro 4 – Relação dos artigos científicos	47
Quadro 5 – Benefícios do Programa Bolsa Família	75
Quadro 6 – Articulação da Meta 1- PNE, PEE/AL E PME	85
Quadro 7 – Articulação da Meta 2- PNE, PEE/AL E PME/MACEIÓ.....	85
Quadro 8 – Articulação da Meta 3 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ	86
Quadro 9 – Articulação da Meta 4 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ	87
Quadro 10 – Quantitativo de estratégias da Meta 7 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ	89
Quadro 11 – Correlação entre diretrizes e metas do PME/Maceió	100
Quadro 12 – Publicações SEMED-Maceió e PNUD/2015 a 2018.....	107
Quadro 13 – Dados quantitativos da rede pública de educação Maceió/2018	110
Quadro 14 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e seus componentes/Maceió - 2000 a 2010	113
Quadro 15 – Escolas estudadas	116
Quadro 16 - Categorias e subcategorias de análise.....	133

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICG	Índice de Complexidade da Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico das Escolas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE/AL	Plano Estadual de Educação de Alagoas
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação de Maceió
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
SCIELO	Scientific Eletronic Library Only
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

Esta pesquisa aborda a gestão escolar, a qualidade da educação e o enfrentamento da desigualdade social na escola pública e tem como principal objetivo analisar a gestão escolar na perspectiva das práticas direcionadas ao enfrentamento da desigualdade social na escola e ao processo de melhoria da qualidade da educação. Com metodologia alicerçada na pesquisa qualitativa, utiliza-se o estudo de caso pautado em entrevistas, registros em diário de campo e a análise de documentos. Desenvolvida no campo empírico que engloba escolas municipais da rede pública de ensino de Maceió/AL, esta pesquisa apresenta o estudo voltado para a relevância da gestão escolar no atual contexto educacional de padronização da qualidade da educação em meio ao cenário de desigualdade social presente nas escolas públicas. Este estudo também discute a articulação entre os planos de educação nas três instâncias governamentais e os aportes direcionados tanto à qualificação da educação quanto à desigualdade social. De acordo com os dados e as análises realizadas, destacam-se o alinhamento dos planos educacionais, com relevância para os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os indicativos para o enfrentamento da desigualdade. Também, têm relevância as práticas de gestão escolar voltadas para o atendimento de demandas direcionadas ao aumento das médias no conjunto de elementos que compõem o IDEB. Os resultados da pesquisa indicam a gestão escolar como pilar do desenvolvimento das políticas educacionais, com destaque para a mediação das relações escolares; ressaltam o enfrentamento da desigualdade social refletido nas práticas direcionadas ao atendimento imediato das necessidades básicas identificadas no ambiente escolar e no encaminhamento de providências às necessidades de cunho extensivo a outros órgãos públicos, cujas funções são inerentes à resolução do problema social apresentado através da escola; e identificam práticas comprometidas com a responsabilidade de articular processos escolares, seguindo o modelo de gestão democrática, para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola pública. Outro dado importante diz respeito ao atendimento em relação às demandas do órgão gestor local que indicam sobrecarga e responsabilização da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Qualidade da educação. Desigualdade social. Políticas educacionais. Práticas na escola pública.

ABSTRACT

This research addresses the school management, the quality of education and the tackling of social inequality in public schools and its main objective is to analyze school management from the perspective of practices aimed at tackling social inequality at school and at the process of improving the quality of education. With a methodology based on qualitative research, case studies based on interviews, field diary records and document analysis are used. Developed in the empiric field that encompasses municipal schools in the public education network of Maceió, in the Alagoas State, this research presents the study focused on the relevance of school management in the current educational context of standardizing the quality of education in the situation of social inequality present in public schools. This study also discusses the articulation between the education plans in the three governmental bodies and the contributions directed both to the qualification of education and to social inequality. According to the data and analyzes carried out, the alignment of educational plans with relevance to the results of IDEB and on indicators for tackling inequality stands out. Also, school management practices aimed at meeting demands towards the increasing averages in the set of elements that make up IDEB are relevant. The results of the research indicate that school management is a pillar of the development of educational policies, with emphasis on the mediation of school relations; highlight the tackling of social inequality reflected in the practices aimed at the immediate attendance of basic needs identified in the school environment and in addressing measures to the needs of an extended nature to other public bodies, whose functions are inherent in solving the social problem presented through the school; and identify practices committed to the responsibility of articulating school processes, following the democratic management model, to improve the quality of education offered by the public school. Another important data is related to the service in relation to the demands of the local management agency, which indicates overload and accountability of school management.

Keywords: School management. Education quality. Social inequality. Educational policies. Public school practices.

RESUMEN

Esta investigación aborda la gestión escolar, la calidad de la educación y el enfrentamiento de la desigualdad social en la escuela pública y tiene como objetivo principal analizar la gestión escolar desde la perspectiva de las prácticas dirigidas al enfrentamiento de la desigualdad social en la escuela y al proceso de mejora de la calidad de la educación. Con metodología basada en la investigación cualitativa, se utiliza el estudio de caso guiado por entrevistas, registros de diario de campo y análisis de documentos. Desarrollada en el campo empírico que comprende escuelas municipales de la red de educación pública de Maceió/AL, esta investigación presenta el estudio centrado en la relevancia de la gestión escolar en el actual contexto educacional actual de estandarización de la calidad de la educación en medio a la situación de desigualdad social presente en las escuelas públicas. Este estudio también discute la articulación entre los planes educativos en las tres instancias gubernamentales y los aportes dirigidos tanto a la calificación de la educación como a la desigualdad social. De acuerdo con los datos y los análisis realizados, se destaca el alineamiento de los planes educativos con relevancia para los resultados del IDEB y sobre indicadores para el enfrentamiento de la desigualdad; y prácticas de gestión escolar orientadas a atender demandas direccionadas al aumento de las medias en el conjunto de elementos que componen el IDEB. Los resultados de la investigación señalan la gestión escolar como pilar del desarrollo de las políticas educacionales con énfasis en la mediación de las relaciones escolares; destacan el enfrentamiento de la desigualdad social reflejado en las prácticas direccionadas al atendimento inmediato de las necesidades básicas identificadas en el ambiente escolar y en la remisión de medidas a las necesidades de carácter extenso a otros organismos públicos, cuyas funciones son inherentes a la resolución del problema social presentado a través de la escuela; identifican prácticas comprometidas con la responsabilidad de articular procesos escolares, siguiendo el modelo de gestión democrática, para la mejora de la calidad de la educación ofrecida por la escuela pública. Otro dato importante está relacionado con la asistencia en relación a las demandas del órgano de gestión local que indican sobrecarga y responsabilización de la gestión escolar.

Palabras clave: Gestión escolar. Calidad de la educación. Desigualdad social. Políticas educacionales. Prácticas en la escuela pública.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Delimitação do tema	20
1.2 Justificativa	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	25
2.1 A pesquisa qualitativa e seus desdobramentos	25
2.1.1 Os instrumentos	27
2.1.2 Procedimentos para a análise dos dados.....	29
2.2 Descrição do processo de construção dos dados	33
2.3 Processo de observação e de entrevistas	36
2.4 Observação, entrevistas e registro no diário de campo: primeiras aproximações	38
3 GESTÃO ESCOLAR, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES E FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	41
3.1 Estado da arte: percepções de pesquisadores que tangenciam o tema desta tese.....	41
3.2 Fundamentos teóricos.....	56
3.2.1 Percepções e avanços.....	59
3.3 Escola pública: que espaço é esse?	64
3.4 Qualidade da educação na contemporaneidade	68
3.5 Desigualdade social no âmbito da escola pública	69
3.6 O Programa Bolsa Família (PBF): um adendo na problemática de igualdade de acesso e de permanência na escola pública	74
3.7 Educação e políticas: um olhar para a desigualdade social na escola	78
4 PLANOS DE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	80
4.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).....	81
4.2 Política educacional em nível estadual: Programa Escola 10 na perspectiva de elevação das médias do IDEB	92
4.3 Política educacional em nível municipal: o PME/Maceió e o guia prático da gestão escolar da rede municipal de ensino de Maceió	94
5 GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	110
5.1 Apresentação e caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa	115

5.1.1 Escola A.....	119
5.1.2 Escola B.....	122
5.1.3 Escola C.....	125
5.1.4 Escola D.....	127
5.1.5 Escola E.....	130
5.2 Aproximando a compreensão sobre a prática da gestão escolar.....	132
5.2.1 Relação gestão escolar e escola.....	133
5.2.2 Percepção de desigualdade social.....	135
5.2.2.1 <i>Visão da gestão escolar sobre desigualdade na escola</i>	135
5.2.2.2 <i>Conhecimento dos fatos relacionados à desigualdade social na escola</i>	137
5.2.3 Concepção de qualidade da educação.....	138
5.2.3.1 <i>Visão da gestão escolar sobre qualidade da educação</i>	139
5.2.3.2 <i>Conhecimento do contexto escolar</i>	139
5.2.4 Práticas da gestão escolar.....	141
5.2.4.1 <i>De enfrentamento da desigualdade social</i>	142
5.2.4.2 <i>De melhoria da qualidade da educação</i>	144
6 GESTÃO ESCOLAR ENTRE O ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS: CONSOLIDANDO RESULTADOS DA PESQUISA E OS GESTORES COMO MEDIADORES.....	147
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	170

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação no Brasil vem sendo objeto de discussões e debates em vários estudos que subsidiam e contribuem para o fomento de políticas educacionais. Na base desse cenário, encontra-se a escola pública, e, nela, uma gestão escolar imbuída de responsabilizações, no que diz respeito ao alcance de melhores resultados educacionais.

O contexto em que a escola pública está inserida representa desafios desencadeados e vivenciados no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, apresenta-se um elemento que vem contribuindo para refletir sobre as condições de desenvolvimento da escola quanto à qualidade da educação, qual seja, a desigualdade social.

Neste estudo, o problema formulado versa sobre refletir a respeito de como a gestão escolar desenvolve o processo de enfrentamento das demandas decorrentes das desigualdades sociais, do desenvolvimento para a qualidade educacional no âmbito escolar e do atendimento às ações demandadas pelo órgão gestor local.

A problemática em questão direciona a discussão para a relevância das atribuições e do papel da gestão escolar na apropriação e no desenvolvimento de políticas educacionais, considerando a gama de desafios que precede o desempenho da função.

O objetivo deste estudo é analisar a gestão escolar na perspectiva das práticas direcionadas ao enfrentamento da desigualdade social na escola e ao processo de melhoria da qualidade da educação. Para desenvolvê-lo, quatro objetivos específicos foram assim constituídos:

- a) identificar práticas da gestão escolar desenvolvidas na escola pública, enfocando esforços para a melhoria da qualidade da educação e para o manejo das desigualdades;
- b) analisar práticas de gestão escolar direcionadas ao enfrentamento da desigualdade no âmbito organizacional e funcional da escola, incluindo demandas da rede;
- c) investigar políticas educacionais federais, estaduais e municipais relacionadas ao enfrentamento da desigualdade social e ao processo de qualificação da educação;
- d) compreender como a desigualdade social e a qualidade da educação são consideradas no desenvolvimento da escola e pela gestão escolar.

Como a escola pública tornou-se espaço de aplicação de uma variedade de políticas públicas, em especial educacionais e sociais, verifica-se, no âmbito escolar, duas que se destacam. Uma é o Programa Bolsa Família (PBF) no tratamento da desigualdade social, e a

outra é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para monitorar a qualidade. Ambas as políticas são tratadas na confluência que perpassam medidas de ação da gestão escolar.

Pensando na dinâmica de funcionamento e de organização de uma escola pública para alcançar seus objetivos, na atuação da gestão escolar para atender às demandas diárias inerentes à função do(a) gestor(a), e nos demais fatores intermediadores de problemas ou de soluções na busca pela melhoria da qualidade na educação, convém destacar como objeto de estudo as práticas da gestão escolar.

A escola pública vivencia, na primeira década do século XXI, um processo de inserção de políticas públicas, que vão além da esfera educacional, como é o caso do Programa Bolsa Família, criado em 2003, para atender a questões de ordem social na tentativa de minimizar a pobreza no país. Uma política pública social que dispõe de quatro condicionalidades, sendo uma delas ramificada na escola pública. Trata-se da garantia da matrícula e da frequência dos alunos beneficiários, ou seja, uma forma de comprometer as famílias e a escola, na tentativa de contribuir para a continuidade dos estudos dos alunos. Por outro lado, essa política não trata diretamente do processo de desenvolvimento de aprendizagem dos(as) estudantes. Essa prerrogativa fica a cargo de outras políticas, que, neste estudo, tem como evidência de aproximação, através das avaliações externas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 e constituído com base em dois elementos: 1) a taxa de rendimento escolar que representa o fluxo escolar verificado através da aprovação dos estudantes, 2) as médias de desempenho obtidas nas avaliações aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB possui metas estabelecidas a fim de serem alcançadas pelas escolas em períodos pré-definidos.

A escolha dessas duas políticas para compor a discussão desta tese se dá em função da complementaridade entre ambas no contexto educacional, social e escolar. Tudo isso se justifica em razão de que o PBF, segundo a cartilha do programa publicada à época pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), tem como principal objetivo “[...] contribuir para a superação da pobreza” (BRASIL, 2015, p. 5), e que o IDEB, de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), objetiva “[...] medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2018a).

Como delimitação do campo empírico, são estudadas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental. O critério de escolha dessas instituições está pautado no quantitativo de alunos matriculados que sejam beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), acima de 50% da matrícula inicial. Para a escolha do município, considera-se critério o maior número de

habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos dados do Censo de 2010 (IBGE, 2011). Quanto à unidade federativa, a pesquisa se desenvolve no estado de Alagoas, por se tratar do reduto profissional da pesquisadora.

Para conhecer o campo de investigação aqui proposto e aprofundar o conhecimento em relação ao tema, apresentam-se os estudos já realizados, considerando pesquisas como dissertação e tese publicadas na base de dados localizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2013 a 2018 e artigos científicos publicados nos periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando o mesmo recorte temporal.

Optou-se por analisar todos os títulos localizados nas buscas, como critério inicial de seleção, a partir da delimitação das palavras-chave em quatro blocos: 1- Gestão escolar e desigualdade social; 2- Programa Bolsa Família e educação; 3- Gestão escolar e qualidade da educação; 4- Gestão escolar e escola pública.

Nesse sentido, apresenta-se o referencial teórico composto por estudiosos que discutem a abrangência, a complexidade e a relevância da gestão escolar para o campo da gestão educacional. Autores como Akkari (2011), Ball (2001), Lessard (2016), Libâneo (2016), Lima, L. (1996), Sander (2009), Souza (2006) e Werle (2018) discutem concepções, avanços e limites no âmbito das políticas educacionais e da gestão escolar, e defendem a ampliação das pesquisas no meio educacional para subsidiar o processo de desenvolvimento e de melhoria da educação no país.

Em relação à desigualdade social e sua relação com a educação no Brasil, destacam-se algumas abordagens realizadas por Algebaile (2009), Arroyo (2010), Juan Casassus (2002), Dubet (2008) e Guimarães-Iosif (2009) no tocante à problematização dos desafios vivenciados pela educação.

Neste estudo, aborda-se a relevância da gestão escolar para o campo educacional na consolidação de políticas educacionais e como possibilidade de avanços no desenvolvimento da função e para a melhoria da qualidade da educação. A abordagem está direcionada à análise das publicações, com vistas à gestão escolar e à dinâmica de desenvolvimento de políticas educacionais e sociais, e, também, volta-se a identificar possibilidades de avanço no estudo da gestão escolar. Considerando a intenção neste estudo, o percurso metodológico que melhor se apresenta, configura-se fundamentado na pesquisa qualitativa e no estudo de caso, subsidiados a partir das concepções de Gatti (2006), Godoy (1995) e Flick (2009).

Na tentativa de compreender a dinâmica de organização e funcionamento da gestão escolar, dentre os procedimentos metodológicos, utilizou-se a técnica da observação, o registro

em diário de campo, entrevista semiestruturada e análise documental, a fim de obter o maior número possível de informações, configurado na perspectiva de Corsetti (2016), Godoy (1995) e Flick (2009).

1.1 Delimitação do tema

Historicamente, a educação escolar reflete as questões de desigualdade fomentadas no Brasil pela excludente situação social reproduzida ao longo dos anos. Em meio às obrigatoriedades da escola pública e à missão de cumprir com sua função social, não apenas tornou-se espaço de políticas educacionais, como também passou a fazer parte do campo de aplicação de políticas sociais não exclusivamente relacionadas à educação.

Frente ao cenário de desigualdade e às demandas por qualidade na escola pública, neste estudo, a gestão escolar se destaca por causa da relevância de suas atribuições e traz possibilidades de reflexão e análise, tendo em vista a educação como um direito fundamental do(a) cidadão(ã). A prática da gestão escolar sobre o trato de questões relacionadas ao alcance de melhores resultados na escola, bem como ao enfrentamento da desigualdade social indicam aprofundamento desta discussão.

Nesse sentido, compreender como a gestão escolar planeja e desenvolve o trabalho, na perspectiva de uma organização previamente pensada e discutida para atender às necessidades que se apresentam na escola, sugere refletir sobre a prática. Sendo assim, argumenta-se neste estudo, que as práticas de gestão escolar podem representar um diferencial, como elemento norteador na articulação da estrutura organizacional e funcional da escola, no tocante à sistemática de desenvolvimento das atribuições, no enfrentamento da desigualdade social, na efetividade de políticas educacionais e sociais no âmbito escolar e no processo de melhoria da qualidade da educação na escola pública.

Por outro lado, visando compreender o processo de atuação da gestão, recorre-se à observação da prática e à necessidade de identificar se faz uso ou não de mecanismos de apoio, como indicadores educacionais, para tratar as questões que refletem a desigualdade social na escola e a qualidade da educação.

Também se faz necessário, diante do tema, compreender como a política social de transferência de renda – sob o viés da condicionalidade da educação integrada à escola, representada pelo Programa Bolsa Família (PBF) – se estabelece no enfrentamento da desigualdade social na escola. Além disso, se revela importante compreender procedimentos

relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e às demandas de resultados objetivadas em âmbito local.

Para dar maior visibilidade à gestão escolar em meio ao desenvolvimento de políticas educacionais e à ampliação do papel da escola pública, considera-se a relevância dos estudos de Algebaile (2009) e de Guimarães-Iosif (2009), que demonstram preocupação com a gama de políticas que adentram a escola e destacam transformações no cotidiano escolar.

Sendo assim, os objetivos um e dois constituem-se através de observação, registro em diário de campo e entrevistas realizadas nas escolas; no objetivo três, realizou-se a análise de políticas educacionais existentes nas três esferas de governo, selecionadas considerando o desenvolvimento total ou parcial pela escola. Em seguida, realizou-se um estudo, a fim de identificar uma linearidade nas políticas evidenciadas.

O quarto e último objetivo específico versa sobre a junção dos dados obtidos com a aplicabilidade da pesquisa de campo desenvolvida através dos objetivos um e dois e da análise das políticas apresentadas no objetivo três. Dessa forma, utiliza-se a análise de conteúdo, a partir da análise de dados explicitada na etapa metodológica, para a construir a compreensão da temática como resultado deste estudo.

1.2 Justificativa

Com uma trajetória profissional no campo da educação, iniciei a vida profissional como professora dos anos iniciais, em seguida, fui eleita pela comunidade escolar, por duas vezes consecutivas, para o cargo de gestora escolar, na rede pública de ensino no estado de Alagoas. Em cada uma das funções, convivi com a desigualdade social incidindo no desenvolvimento educacional de estudantes com capacidade de lograr êxito na sua vida escolar e alcançar os objetivos pretendidos. E, enquanto professora, tive a oportunidade de conviver com estudantes que apresentavam necessidade de uma alimentação de melhor qualidade, com outros que frequentavam a escola para garantir uma refeição, outros ainda que não tinham condições de comprar material escolar e receber o apoio necessário em casa para completar os estudos. Havia estudantes cujos pais eram analfabetos, mas acreditavam na educação como um meio de saída da condição em que viviam. Embora esses pais demonstrassem interesse em manter seus filhos estudando, em certas circunstâncias, permitiam que não frequentassem a escola para que ajudassem nas atribuições domésticas ou para contribuir no aumento da renda da família.

Enquanto gestora escolar, era comum registrar as conversas dos(as) alunos(as) descredenciados da possibilidade de concluir a educação básica e seguir carreira acadêmica no

ensino superior, o que se dava por entenderem que o ensino médio era o suficiente para conseguir um emprego. Em outras ocasiões, tomava conhecimento de que estavam deixando a escola pela necessidade de trabalhar e ajudar os seus parentes; outros desistiam de estudar pela oportunidade de uma moradia gratuita e de salário fixo para trabalhar na agricultura em outros estados. Havia também aqueles que abandonavam os estudos pela oportunidade de trabalhar na temporada de turismo ou na colheita da cana de açúcar no próprio estado.

Enquanto gestora e considerando o avanço na efetividade das políticas públicas voltadas para a educação, percebo que, dadas as limitações da época, a desigualdade social se apresentava e ainda se apresenta como um indicador de dificuldades para o desenvolvimento da escola no cumprimento de sua função educacional e social. Por outro lado, identificando que o(a) gestor(a) escolar dispõe da responsabilidade na condução desse processo no âmbito escolar, compreendi ser necessário analisar a gestão escolar, na atual conjuntura da educação brasileira, considerando o contexto da escola pública, a qualidade da educação e as práticas direcionadas ao enfrentamento da desigualdade social.

No decorrer dos anos, se acumularam inquietações que desencadearam a preocupação e o desejo de contribuir para a melhoria e o aprimoramento da gestão escolar, por entender que passa por sua atuação uma proporção maior de responsabilidades. Outro motivo que justifica este estudo deu-se pela intenção de dar continuidade à pesquisa iniciada no curso de Mestrado em Educação, que investigou o impacto do PBF no rendimento escolar.

Dado o contexto das desigualdades que se apresentam no seio da escola pública, tenho, pois, o interesse em aprofundar este estudo dando continuidade à pesquisa anteriormente mencionada, cuja temática abordava o PBF e o rendimento escolar; na perspectiva de avançar nas discussões frente à gestão escolar e suas práticas. Ou seja, na referida pesquisa de Mestrado, não foi possível, por questão de tempo, ampliar os estudos inserindo os(as) gestores(as) escolares no grupo de sujeitos da pesquisa, o que pretendo enfatizar na realização da tese.

A referida pesquisa possibilitou perceber a necessidade de refletir sobre a relevância da desigualdade social no conjunto da estrutura organizacional da escola para além da sala de aula. Por isso, estudar a gestão escolar se apresenta como possibilidade de ampliação e compreensão dos elementos e/ou fatores que configuram a desigualdade social e a qualidade da educação no desenvolvimento da escola pública.

A responsabilidade de conduzir e mediar o funcionamento sistemático e integrado de todos os segmentos escolares, de forma a atender às especificidades da função social atribuída à escola, acarreta à gestão escolar uma dinâmica de trabalho que se constrói à medida em que as demandas vão se consolidando no dia a dia. Diante dessa abrangência de necessidades,

constitui-se um emaranhado de atividades inerentes à função. Lidar com atendimentos pedagógicos, resolução de problema, desenvolvimento de planos, implementação de projeto político pedagógico, gestão financeira, gestão pedagógica, avaliação da aprendizagem, relação escola-comunidade, entre outros, são alguns dos exemplos pautados na função da gestão escolar. Tal fator aguça, sem desmerecimento dos demais componentes que fazem parte da comunidade escolar, o interesse por investigar as práticas da gestão escolar.

Esta discussão aborda duas políticas, o IDEB e o PBF no Ensino Fundamental. Entretanto, não se pretende, aqui, aprofundar estudos sobre ambas, uma vez que se mantém como parâmetro de investigação da desigualdade social e da qualidade da educação, cujo objeto de investigação está voltado para as práticas da gestão escolar. A intenção é compreender como se dá a articulação da gestão escolar, no cotidiano, com a política educacional e a política social no âmbito da escola pública do ponto de vista da prática.

Destaca-se, na discussão, a importante articulação entre a relevância da gestão escolar para a educação de qualidade e para o enfrentamento da desigualdade social na escola pública.

Nessa linha de pensamento, destaca-se como possibilidade hipotética que a atuação da gestão escolar no enfrentamento da desigualdade social pode se apresentar como perspectiva de melhoria para a qualidade da educação, a partir da articulação entre as políticas educacionais e sociais na escola, consolidadas por meio de práticas gestoras estruturalmente organizadas, que envolvem planejamento, participação coletiva, organização do trabalho na escola, relações com a comunidade e que preza pelo desenvolvimento do que foi planejado.

Pensar a escola pública como um espaço de desenvolvimento educacional não constitui tarefa simples. A questão ganha complexidade em razão da eficácia da gestão escolar, da melhoria da qualidade da educação e, nesse meio, da desigualdade social imbricada no desafio de consolidar a estrutura organizacional e no funcionamento de uma escola com as funções às quais lhes são atribuídas.

Para melhor apresentar as informações, ressalta-se que este estudo está estruturado em seis capítulos:

O primeiro capítulo apresenta a introdução e o segundo a parte metodológica, que trata de maneira detalhada de demonstrar como o percurso em busca dos dados foi se constituindo, bem como fundamenta as escolhas do tipo de pesquisa, métodos, técnicas e instrumentos escolhidos.

O terceiro capítulo traz a fundamentação teórica, com abordagens direcionadas a estudos como teses, dissertações e artigos científicos publicados sobre a discussão proposta e contributos de estudiosos para o diálogo frente à temática estudada.

O quarto capítulo apresenta o delineamento de políticas educacionais, com ênfase aos planos de educação nas três esferas governamentais e suas articulações em meio à discussão sobre qualidade da educação e desigualdade social.

O quinto capítulo, por sua vez, contempla a análise dos dados e os resultados obtidos. Neste espaço, apresenta-se o conjunto de informações resultantes da pesquisa de campo, como interpretação da observação e registros realizados, da reflexão contida nas falas dos(as) entrevistados(as) e demonstra a multiplicidade de elementos que se articulam à prática da gestão escolar.

Por fim, no sexto e último capítulo, encontram-se as compreensões atribuídas ao conjunto de informações decorrentes da análise dos dados e de conteúdo, que trazem consolidadas a compreensão dos resultados alcançados nesta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa científica, ao longo de seu desenvolvimento, preza por rigor no processo de construção dos dados e dos resultados. Para este estudo, o tipo de pesquisa aqui apresentado versa sobre uma abordagem de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de estudo de caso com desdobramentos voltados ao uso de métodos, técnicas e instrumentos como: análise de documentos, observação, registro em diário de campo e entrevista semiestruturada com gravação de áudio.

2.1 A pesquisa qualitativa e seus desdobramentos

Para este estudo, a pesquisa qualitativa de caráter exploratório se apresenta como a que mais se aproxima da intenção proposta, considerando a diversidade de formas diferentes de ser desenvolvida e as suas características, sobretudo apresentadas por Flick (2009, p. 23):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa contribui para o aprofundamento de fenômenos sociais, por possibilitar uma diversidade de procedimentos a serem aplicados na obtenção, na análise e na interpretação dos dados.

A relevância da pesquisa qualitativa está relacionada “[...] ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais” (FICK, 2009, p. 20).

Ainda segundo Flick (2009, p. 36):

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Esta atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e a atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus ‘objetivos’.

Considerando os diversos movimentos de mudança da sociedade e os problemas decorrentes das questões sociais, “Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (GIBBS, 2009, p. 08).

A escolha da pesquisa qualitativa para este estudo também se confirma na proximidade com as “diversas maneiras” de abordagem sobre o tema, que este tipo de pesquisa permite, com ênfase nas abordagens destacadas por Gibbs (2009, p. 08), que são:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinado interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e de comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou de interações.

A pesquisa qualitativa amplia as possibilidades do(a) pesquisador(a) de se adequar a situações que requeiram modificações no percurso metodológico, ou seja, apresenta maior flexibilidade para o desenvolvimento das etapas durante o estudo, contudo, faz-se necessário prezar pelo rigor.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Com base nas características da pesquisa qualitativa, nota-se maior possibilidade de se investigar com mais profundidade o objeto intencionado.

Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 16): “A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”.

As várias formas de exploração do tema através do tipo de pesquisa aqui escolhido permitem dispor de condições metodológicas de avançar nas investigações voltadas ao campo educacional, tal como proposto, uma vez que autores como Devechi e Trevisan (2010, p. 149) destacam a relevância da pesquisa qualitativa nesse sentido, por proporcionar resultados concretos e bem elaborados que se diferenciam de “mera interpretação imediatista da realidade” e destacam que:

As abordagens qualitativas surgem na educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas, em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

De fato, este tipo de pesquisa adota procedimentos interpretativos que vão desde a coleta de dados até os resultados, que permitem retomadas recorrentes de análise para melhor compor a compreensão sobre as informações. Nesse sentido, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) consideram

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), esse tipo de abordagem permite uma aproximação do ambiente estudado e interpretações sobre o que se observa. Assim, tendo em vista a temática da pesquisa, a escolha deste processo metodológico contempla o objetivo do estudo frente à intenção de desenvolver observação no campo empírico.

Desta forma, “[...] adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver o estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas” (GODOY, 1995, p. 25).

2.1.1 Os instrumentos

Paralelamente ao processo de inserção no campo empírico, volta-se a investigação para a análise de documentos que norteiam pontos relacionados ao desenvolvimento de políticas educacionais e documentos escolares, tais como ata de conselhos escolares, projeto político-pedagógico e regimento interno. Para esse tipo de investigação, apoia-se nos apontamentos de Corsetti (2006, p. 33), em relação à “[...] análise documental numa triangulação com a entrevista e com a observação”, fundamental para a articulação deste estudo.

Nesses termos, concorda-se com Corsetti (2006, p. 36) quando afirma que:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Partindo desse entendimento, considera-se relevante a apreciação do acervo documental das escolas estudadas, uma vez que esses documentos trazem muita informação, sobretudo a partir do cruzamento de seus dados com os questionamentos em relação ao conjunto de informações provenientes do uso de outros instrumentos para construir a gama de compreensões sobre o campo empírico.

Atenta-se ainda para a forma como se desenvolve o trabalho referente à análise dos documentos, tendo em vista que, em se tratando de documentos elaborados à luz do contexto em que a escola está inserida, cabe adotar certos cuidados, como considerar “[...] as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se ‘fazer história’” (CORSETTI, 2006, p. 36).

Considera-se, ainda, que Corsetti (2006), quando descreve a relevância da problematização das fontes, reforça a necessidade do trabalho ético que o(a) pesquisador(a) se compromete a desenvolver.

Nesse sentido, compreende-se e corrobora-se com o entendimento de que “[...] o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história” (CORSETTI, 2006, p. 36).

Dos instrumentos e técnicas que compõem a coleta de dados, fazem parte a observação do tipo não-participante (GODOY, 1995), diário de campo; e entrevista semiestruturada (FLICK, 2009). Para a entrevista, o roteiro de perguntas pré-elaborado foi desenvolvido de maneira flexível, e a gravação foi realizada com consentimento prévio dos entrevistados (GODOY, 1995). Para analisar os dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo com base nos fundamentos de Bardin (2011).

Em relação aos procedimentos de ética em pesquisa, utilizou-se da autorização do(a) gestor(a) da escola, que permitiu o desenvolvimento na pesquisa no interior da(s) escola(s). Na fase de observação, a pesquisadora não promoveu interação ou intervenção com o ambiente estudado, caracterizando a observação como não-participante, na qual o “[...] pesquisador atua apenas como expectador” (GODOY, 1995, p. 27).

Segundo Godoy (1995), a observação vem, na maioria das vezes, acompanhada da entrevista. Embora não haja uma sequência específica, ambas foram introduzidas e desenvolvidas de forma concomitante.

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, cujas questões se encontram no Apêndice A. Esse tipo de entrevista segue um roteiro pré-elaborado, contudo, abrange uma

flexibilização que permite a elaboração de novas perguntas entre as que já estavam definidas (FLICK, 2009).

A partir da observação, a continuidade da investigação permite desenvolver as outras etapas que compõem esse processo, como a análise dos dados baseada nos registros feitos e nas informações decorrentes das contribuições dos sujeitos entrevistados.

De acordo com Godoy (1995, p. 27), “[...] o conteúdo das observações geralmente envolve uma parte descritiva do que ocorre no campo e uma parte reflexiva, que inclui os comentários pessoais do pesquisador durante a coleta de dados”.

Sendo esta, uma pesquisa desenvolvida no campo educacional, considera-se com Gatti (2006, p. 26), que destaca alguns cuidados a serem tomados.

[...] é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da ‘opinionatria’, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Tais apontamentos sugerem estabelecer um vínculo que liga o(a) pesquisador(a) às questões de investigação, objetivando clareza no trato das problematizações e das análises decorrentes, sem prejuízos dos resultados.

Dessa forma, a condução da investigação se deu por meio da coleta de dados e contou com registros fotográficos feitos exclusivamente para a garantia de detalhes da infraestrutura das escolas e de informações de documentos, em razão de que a relevância e a orientação para/da gestão escolar não poderiam ser transcritos ou copiados. Esses documentos continham grande volume de informação, que demandavam tempo para a leitura e seleção de conteúdo.

2.1.2 Procedimentos para a análise dos dados

A fase de análise dos dados representa o período em que todo o material coletado durante a pesquisa de campo passa por um processo de organização para favorecer a construção de percepções sobre o objeto estudado. Para este trabalho, utiliza-se da perspectiva de Bardin (2011), que apresenta como parte principal desta etapa a análise de conteúdo, que se estrutura em três etapas: “[...] pré-análise; exploração do material e pelo tratamento dos resultados obtidos e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). A pré-análise permite os primeiros movimentos que o(a) pesquisador(a) desenvolve no sentido de conhecer o material estudado; e a exploração do material conduz para a apropriação do que representam as informações que se

consolidam com o tratamento dos resultados que sintetiza o movimento de apropriação e interpretação dos dados.

Ou seja, essa sequência de procedimentos gera outro processo, o de interpretação e sistematização das informações.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

Esse processo de análise de dados, segundo Godoy (1995), traz a necessidade de realizar várias leituras a fim de compreender o que as informações representam. Com isso, possibilita a construção de categorias e uma maior aproximação dos resultados

Nessa perspectiva, torna-se importante que o processo de análise dos resultados seja contínuo visando à interpretação do objeto investigado.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Num movimento contínuo, ao(à) pesquisador(a) compete identificar os dados e elaborar uma maneira de traduzi-los, para que seja possível superar os entraves e a complexidade decorrentes do volume de informações coletadas. Por tudo isso, o desenvolvimento das três fases que compõem a análise de conteúdo foi essencial para obtenção dos resultados desta pesquisa.

Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos (SILVA, C.; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 73).

Nesta investigação científica, na pré-análise, optou-se por organizar o material coletado em pastas identificadas individualmente para facilitar o acesso e a localização dos dados. Na sequência, um esquema de análise foi elaborado e estruturado contendo inicialmente: leitura geral do material coletado durante a observação e no diário de campo; identificação dos pontos

semelhantes e divergentes entre os dados das escolas estudadas; leitura geral do material coletado nas entrevistas; elaboração de um quadro demonstrativo a partir da leitura geral dos dados, destacando pontos específicos de cada escola. Dessa forma, criou-se uma estratégia de análise, cuja continuidade teve como articulação o cruzamento das informações da observação e do diário com o conteúdo das entrevistas. Sobre isso, Bardin (2011, p. 125) destaca a relevância de “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.”

Após a organização e a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise do diário de campo; da leitura dos registros da observação, deixou-se para analisar e cruzar os dados dos documentos acessados na escola por último, na intenção de identificar dados significativos nesse sentido.

Uma vez realizadas tais ações, avança-se para a fase seguinte, apresentada por Bardin (2011) com a exploração do material. Ou seja, retomam-se todos os dados, já organizados e com as primeiras aproximações da compreensão das informações consolidadas. Nessa etapa, importa destacar que em função do volume de informações coletadas, as semelhanças entre as escolas apareciam em maior quantidade, fator que mereceu ser retomado mais de uma vez. Cabe destacar também que, nessa fase, optou-se por manter em aberto possibilidades de retorno a esses dados, uma vez que se tornara recorrente a necessidade de novamente explorar determinados dados para consolidar novas interpretações.

Contudo, fazia-se oportuno e necessário avançar para etapa seguinte e conduzir a análise, para o que Bardin (2011, p. 131) classifica como tratamento dos resultados obtidos e interpretação, na qual “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”.

Com os dados organizados e o tratamento iniciado, outra necessidade ganha destaque, a de se construir categorias e, a partir delas, aprofundar a interpretação. Ocorre que, com a elaboração do quadro de categorias, algumas subcategorias se apresentavam significativas. Aqui, consolida-se, então, um novo olhar para os dados, considerando o que Bardin (2011, p. 45) enfatiza como “procedimento intermediário”, ou seja, uma reinterpretação dos dados, para a qual procedeu-se com movimentos recorrentes de análise, buscando-se articular os dados a medida em que surgiam novas informações a partir das interpretações iniciais. Para a validação dos dados, no entanto, se faz necessário, conforme destaca Moraes (1999, p. 9), “[...] atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”, caracterizando um processo exaustivo de análise.

Nessa linha de raciocínio, a discussão está voltada ao direcionamento sobre como melhorar o pensamento em relação à temática aqui estudada. Nesse sentido, Becker (2007) apresenta orientações que podem auxiliar na elaboração de análise de dados com mais informações e com possibilidades de ampliação das abordagens através da inversão explicativa de determinadas situações. Destaca, ainda, que faz parte do processo de melhoramento do pensamento transitar na pesquisa, num movimento de ir e vir buscando identificar perguntas que ainda não foram feitas e de refletir intensamente sobre os dados e sobre os resultados já obtidos.

Nessa direção, considerando a necessidade de aprofundar a compreensão dos dados, conduz-se à retomada dos registros do diário de campo como forma de localizar e preencher possíveis lacunas deixadas durante a observação. Em seguida, procede-se com o melhoramento do que já se havia registrado, complementando com caracterizações, detalhes e situações que haviam passado despercebidos. Contudo, torna-se um movimento de contínuo exercício de rever os dados levando em consideração que ainda existe muito a ser explorado e considerado nos registros de observação e nas entrevistas realizadas.

Nesse processo, percebe-se a necessidade de compreender as informações expressas através dos dados. Segundo Becker (2007), as informações indicam representações e demonstram a relevância de buscar a apropriação dos contextos estudados. Além disso, salienta o pesquisador, se faz necessário levar em consideração a possibilidade de haver novas informações nos dados, para além de uma análise generalizada dos resultados. Através das especificidades contidas nos tipos de representações identificadas, ampliam-se possibilidades de introduzir informações que o(a) pesquisador(a) possui, enquanto conhecimento construído a partir de sua vivência e saberes adquiridos.

Enfatiza-se, ainda, a necessidade de retomar as análises dos dados já produzidos com o intuito de tecer novas reflexões. Percebe-se, nesse cenário, que, diante do desafio de construir percepções sobre o objeto estudado, faz-se necessário aprofundar e identificar o que mais pode ser escrito e estabelecer uma relação com a empiria. Ou seja, um exercício de releitura dos dados no decorrer desta tese, que possibilitem o surgimento de novas ideias e o melhoramento na articulação entre ambos.

Ainda segundo Becker (2007), é preciso compreender a lógica imbricada no teor das análises e dos resultados, enfocando com muita veemência a necessidade de exercitar o raciocínio lógico na elaboração de sistematizações e descrições dos resultados. Para isso, o autor apresenta vários exemplos e procedimentos, demonstrando como chegar a resultados com eliminação ou aproveitamento de informações específicas, que podem auxiliar no

aprofundamento dos dados empíricos. Partindo dessa premissa, estabelece-se, neste estudo, diante da complexidade proposta para seguir os procedimentos, a adoção de análises mais específicas, sobretudo a respeito de informações não reveladas que, na revisitação dos dados, podem surgir.

Cabe salientar que, em meio a este exercício metodológico, proposto por Becker (2007), ressalta-se a vontade de voltar ao espaço de coleta de dados e realizar novamente procedimentos como entrevistas e observações e de se fazer registros complementares no diário de campo, dessa vez, com o olhar atento, para além das generalizações e do convencional. Dada a relevância no momento vivenciado pelo Brasil e pelo mundo, em relação à pandemia do Covid 19, sobretudo em função do isolamento social, com a suspensão dos trabalhos escolares e o fechamento das escolas, tornou-se inviável retornar ao ambiente escolar para reunir novas informações e construir novas ideias. Chega-se ao entendimento de que existe a necessidade de se concluir as análises, de se consolidar os resultados e construir as compreensões, com ênfase em detalhes da empiria, que inspiram e ajudam a melhorar a forma de agir e de pensar em relação aos dados obtidos (BECKER, 2007).

De acordo com a investigação desenvolvida, passa-se à apresentação da descrição do processo de construção dos dados. Contudo, o desdobramento dos resultados através das análises e interpretações é apresentado no capítulo destinado à abordagem dos resultados obtidos nesta fase da pesquisa.

2.2 Descrição do processo de construção dos dados

O campo de pesquisa pensado para o desenvolvimento deste estudo engloba escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, cujo município apresenta o maior quantitativo de habitantes, segundo os requisitos do IBGE no Censo de 2010. As escolas selecionadas atendem aos seguintes critérios:

- a) oferecer Ensino Fundamental anos iniciais e finais;
- b) ter participado das duas últimas edições do IDEB, que compreendem os anos de 2015 e 2017;
- c) ter matriculado o equivalente a 50% ou mais da matrícula inicial de 2019, alunos beneficiários do PBF.

O período de desenvolvimento da pesquisa de campo envolveu o segundo semestre do ano letivo de 2019, por dois motivos: 1- já ter passado pela data de corte do Censo Escolar, que ocorre no primeiro semestre; 2- por apresentar um quantitativo de matrícula inicial definido.

No levantamento dos dados do IBGE/Censo Demográfico (IBGE, 2010), para a definição do município que atende ao critério estabelecido, apresenta-se o município de Maceió, cuja população compreende 932.748 habitantes. A escolha do município se confirma através do critério populacional estabelecido, em relação à diferença¹ da população do segundo município mais habitado do estado, Arapiraca com 214.006 habitantes.

Sendo Maceió o município que atende ao critério de seleção, a definição dessa escolha se confirmou com o levantamento das escolas para compor o campo de desenvolvimento da pesquisa. Uma vez que as demais informações, em atendimento aos outros critérios, foram acessadas via plataforma Qedu² (LISTA ..., 2019), apresenta-se no Quadro 1 a seguir o quantitativo elencando que deu origem à identificação do campo de investigação.

Quadro 1 – Levantamento do quantitativo de escolas municipais

Escolas municipais participantes da Prova Brasil (IDEB 2015 e 2017)	Escolas de Ensino Fund. Anos Iniciais e Anos Finais	Escolas de Ensino Fund. Anos Iniciais e Anos Finais com participação na Prova Brasil (IDEB 2015 e 2017)	Escolas de Ensino Fund. Anos Iniciais e Anos Finais com participação na Prova Brasil (IDEB 2015 e 2017) com matrícula de alunos beneficiários do PBF acima de 50%.
93	18	06	05

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lista ... (2019).

Do total de 93 escolas participantes da Prova Brasil em 2015 e 2017, 18 escolas ofertam anos iniciais e finais, seis escolas participaram nos dois anos consecutivos da aplicação da prova com aferição dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (LISTA ..., 2019).

Nesse contingente, um total de seis escolas ofertam Ensino Fundamental anos iniciais e finais e participaram em ambas as edições do IDEB, 2015 e 2017. Dessas, cinco apresentam quantitativo de matrícula de alunos beneficiários do PBF requisitado, sendo assim, estabeleceu-se o quantitativo de cinco escolas para o estudo de campo (LISTA ..., 2019).

¹ A diferença populacional corresponde ao quantitativo de 718.742 habitantes a mais em relação ao segundo município mais habitado do estado de Alagoas.

² “Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Usamos alta tecnologia e conceitos teóricos sólidos para desenvolver o Portal.” (O QUE ..., 2019).

Definidos os espaços empíricos e efetivada a autorização do(a) gestor(a)³ da rede pública de educação do município e da gestão das escolas, inicia-se o procedimento metodológico, com acesso aos ambientes escolares prévia e criteriosamente selecionados, bem como às informações necessárias ao desdobramento do percurso pretendido neste estudo.

Os critérios apresentados possibilitam estabelecer o quadro de escolas. Faz parte do conjunto de critérios identificar se as escolas passaram por avaliações externas consecutivamente em duas edições do IDEB, com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na intenção de compreender o processo de desenvolvimento organizacional relacionado à qualidade da educação e, por fim, avaliar se essas escolas possuem estudantes beneficiários do PBF, no sentido de compreender a relação da gestão escolar com a desigualdade social e a educação no âmbito escolar.

Esse procedimento deu-se verificando o Censo Escolar de 2018, que resultou no quantitativo inicial de 18 escolas, que ofertavam os anos iniciais e finais. Para compor essa informação, o quantitativo de estudantes também foi registrado, e, com isso, tornou-se possível perceber a capacidade de atendimento, em termos de matrículas. Na continuidade, aplicou-se a verificação dessas escolas na plataforma Qedu (LISTA ..., 2019), que, com o cruzamento das informações sobre a participação nas edições de 2015 e 2017 da Prova Brasil, chegou-se ao quantitativo de cinco escolas, que se confirmou com o cruzamento das informações referentes aos(as) estudantes beneficiários(as) do PBF matriculados(as).

As atividades seguintes foram as de tratar da autorização junto ao(à) gestor(a) da rede pública de educação do município. Com o requerimento que solicitava a autorização, vale destacar, a tramitação e deferimento do pedido se deram em aproximadamente quatro meses. Com a autorização concedida, o próximo passo tratava da apresentação do projeto de pesquisa aos(as) gestores(as) das escolas selecionadas e da solicitação de desenvolvimento da pesquisa naquela instituição de ensino. Autorização concedida através de carta de aceite, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(as) gestores(as) gerais e vice-gestores(as), a fim de estruturar e organizar o quadro de sujeitos a serem entrevistados.

Todas as escolas que passaram a compor o grupo selecionado permitiram o desenvolvimento da pesquisa e contribuíram com o favorecimento tanto da observação quanto das entrevistas. Dessa forma, tornou-se possível iniciar o processo de coleta de dados e a construção de uma relação harmônica entre pesquisadora, objeto e campo pesquisado.

³ Embora o uso desse termo esteja sendo empregado, neste estudo, para se referir ao(a) gestor(a) escolar, aqui, o termo está direcionado para o(a) gestor(a) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

Cabe ressaltar que as permissões para o desenvolvimento desta pesquisa foram devidamente oficializadas através de documentos comprobatórios assinados e carimbados pelos(as) gestores(as) escolares e seguem arquivados pela pesquisadora para possíveis consultas, bem como os TCLEs que trazem a aquiescência dos sujeitos para fazerem parte desta pesquisa.

No tratamento referente às unidades escolares e aos sujeitos, optou-se por usar nomes fictícios para manter o sigilo das identidades de ambos. Além disso, discorre-se sobre as características e os pontos específicos nas análises de maneira cuidadosa para que não haja relação das informações com as escolas e os sujeitos envolvidos, possibilitando eventuais identificações.

2.3 Processo de observação e de entrevistas

A elaboração de um cronograma para estabelecer o quantitativo de visitas às escolas contemplou o período de dezembro de 2019 a julho de 2020, e as atividades tiveram de ser interrompidas no mês de março, quando passou a vigorar o isolamento social em decorrência da pandemia da Covid 19, que desencadeou o fechamento de todas as escolas, a suspensão das aulas presenciais, dos trabalhos administrativos e pedagógicos da gestão escolar. As entrevistas aconteceram nos meses de fevereiro e março, com leitura explicativa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos(as) gestores(as) escolares concordaram em participar da pesquisa, contudo, em vez de dez sujeitos, nove foram entrevistados(as) individualmente, uma vez que um dos sujeitos abdicou do cargo por motivos particulares. Sendo assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida em cinco escolas e com nove sujeitos (Quadro 2).

Quadro 2 – Identificação das unidades escolares e dos sujeitos

Nomenclatura das escolas	Nomenclatura dos sujeitos
Escola A	Gestor(a) A1 e Gestor(a) A2
Escola B	Gestor(a) B1
Escola C	Gestor(a) C1 e Gestor(a) C2
Escola D	Gestor(a) D1 e Gestor(a) D2
Escola E	Gestor(a) E1 e Gestor(a) E2

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Diário de Campo de 2020.

Para complementar as observações realizadas nas escolas, utilizou-se o diário de campo, cujos registros contemplam informações do cotidiano escolar bem como da prática da gestão das escolas estudadas.

No processo de observação, dois objetivos específicos foram organizados para compor este estudo. O primeiro volta-se a identificar práticas de gestão escolar desenvolvidas na escola pública incluindo esforços para a melhoria da qualidade da educação e o manejo da desigualdade. Observou-se, nesse universo, diferentes aspectos, tais como as ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação; o modo como a gestão escolar lida com a desigualdade social na escola; as características estruturais e sociais da escola; o funcionamento; a organização da escola; a organização da gestão escolar; a rotina de trabalho da gestão escolar; o comportamento da comunidade escolar; da participação da comunidade escolar na gestão da escola; resultado das ações da gestão escolar; e o acontecimentos do cotidiano gestão escolar para além dos itens de observação pré-definidos.

O segundo objetivo específico trata de analisar práticas de gestão escolar direcionadas ao enfrentamento da desigualdade no âmbito organizacional e funcional da escola incluindo demandas da rede, que também foram desenvolvidas com base na observação. Para compor, foram observadas: a) ações de articulação para atender às demandas da rede (orientação, solicitação, reunião, entre outras oriundas da Secretaria Municipal de Educação); ações para desenvolver as atividades diárias internas do ambiente escolar, sejam referentes à gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira e gestão de resultados; ações referentes às demandas externas oriundas da comunidade local, ou seja, do contexto social em que a escola está inserida; ações desenvolvidas direta ou indiretamente para o enfrentamento da desigualdade vivenciada pela/na escola; entre outras situações que contribuiriam para a compreensão e construção dos dados referentes ao objetivo proposto.

No diário de campo, todas as informações foram registradas respeitando a privacidade e o sigilo tanto dos sujeitos e escolas pesquisados quanto da comunidade escolar. Os registros foram realizados de acordo com os acontecimentos. Embora algumas situações não ficassem muito claras, e essas necessitavam de esclarecimentos, algumas vezes se fazia necessário perguntar a algum(a) funcionário(a) ou ao(à) gestor(a) da escola sobre o que se tratava determinada ação. Em outras situações, não havia necessidade de solicitar mais informações. O diário de campo subsidiou a análise dos dados e possibilitou visitar os registros para melhorar a compreensão em determinadas situações.

No caso das entrevistas, elas ocorreram à medida que os(as) gestores(as) escolares agendavam e tinham condições de proceder com as perguntas, que para favorecer a fidelidade

nas falas se deram apoiadas com gravação de áudio sob autorização formal e específica, contida no TCLE. Todas as entrevistas realizadas transcorreram de forma tranquila, respeitando a disponibilidade e as condições de respostas dos sujeitos pesquisados. Em meio à demanda de compromissos externos à escola, houve a necessidade de remarcação desta atividade por algumas vezes. Esse fato ocorreu em todas as escolas.

Para favorecer o entendimento sobre a coleta de dados nas escolas de forma específica, discorre-se, na próxima seção, sobre o acolhimento e a receptividade da pesquisa em cada unidade escolar pertencente ao campo empírico.

Nesse sentido, e, conforme já explicitado anteriormente, para garantir o sigilo e assegurar o cumprimento da ética na pesquisa, cada escola e sujeito pesquisado recebeu uma identificação que representa o nome fictício apresentados no decorrer deste texto. Cientes desta prerrogativa, os sujeitos não apresentaram objeção em participar da pesquisa, que foi devidamente apresentada, esclarecida e explicada mediante leitura do TCLE.

2.4 Observação, entrevistas e registro no diário de campo: primeiras aproximações

As escolas que fazem parte deste estudo ofertam Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Apesar de algumas ofertarem Educação Infantil ou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, o foco da pesquisa está voltado para o Ensino Fundamental.

Em todas as escolas, a proposta de desenvolvimento da pesquisa foi recebida com apreço e de forma positiva inicialmente pelos(as) gestores(as) e posteriormente pelo quadro funcional. Cabe ressaltar que não houve indício de rejeição em relação à pesquisa apresentada. Apenas ao corpo discente, a presença de uma pessoa desconhecida causava estranheza, que geralmente resultava em perguntas movidas pela curiosidade, como por exemplo: - A senhora é a nova professora? A senhora vai trabalhar aqui? A cada questionamento curioso, dava-se a resposta, de forma apropriada, que conduzia ao entendimento de que não se tratava de mais uma professora da escola. Entretanto, conforme registrado no diário de campo, fez-se necessário explicitar que se tratava de um estudo sobre a organização e o funcionamento da escola.

Antes de iniciar a observação em cada instituição, traçou-se um mapeamento da localização. Esse processo demonstrou que as escolas estão localizadas em bairros periféricos, distantes da parte central e da parte que concentra características econômicas mais favorecidas. As escolas estão inseridas em bairros com registros de violência recorrentes, com moradias de aparência simples, com paradas de ônibus com grande volume de pessoas, caracterizado tanto

a dependência do transporte coletivo quanto o quantitativo de ônibus, que demonstra ser insuficiente para atender à demanda. As escolas estão localizadas em bairros diferentes, e, apesar da distância entre elas, foi possível observar a semelhança nas características sociais.

Observou-se a comunidade local, as ruas, as residências, as pessoas, os espaços, a organização dos lugares. Foi possível perceber características peculiares a bairros de periferia, com ausência de serviços públicos, como por exemplo unidades de saúde e postos de segurança pública. Além disso, percebeu-se que as localidades são desprovidas de investimento em infraestrutura, mobilidade social, espaços públicos de lazer, entre outros. A melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali residem perpassa pela oferta dos serviços públicos como a disponibilização de ambientes para atendimento de saúde, de assistência social e de segurança e pela diminuição indicadores que retratam a desigualdade social.

Com a observação nas escolas, foi possível perceber situações relacionadas à desigualdade social, como a procura dos(as) estudantes pela merenda escolar na hora do recreio. Nesse cenário, um quantitativo mínimo que levava seu próprio lanche e os pedidos para repetir o prato de refeição fora fatores que contribuíram para a compreensão sobre a relevância da escola pública nas localidades em que se encontrava cada estabelecimento. Dito isso, identificou-se que a alimentação escolar se tornou um elemento fundamental e um estímulo para a melhoria da aprendizagem. Por outro lado, tal contexto tranquiliza as famílias cuja situação socioeconômica se apresenta menos favorecida, de modo que elas veem na escola a possibilidade de assegurar além da aprendizagem uma ou mais refeições diárias.

Cada escola apresentava detalhes na gestão escolar que apesar de serem semelhantes se diferenciavam de acordo com a organização e o funcionamento adotado. Destacam-se no decorrer deste estudo algumas dessas semelhanças e na sequência as diferentes abordagens.

Gestores(as) e vice-gestores(as) apresentaram uma articulação no desenvolvimento das atribuições que favorecia o funcionamento da escola na ausência de qualquer um(a) deles(as), possibilitando os agendamentos das entrevistas em momentos diferenciados. Cabe ressaltar que a gestão escolar estava sempre com agenda requisitada para atender às convocações e solicitações da Secretaria Municipal de Educação. Na maioria das vezes, quem participava das reuniões e/ou encontros era o(a) gestor(a) geral, cujo agendamento das entrevistas para essa tese teve que ser remarcado em alguns casos.

Os horários de funcionamento dos turnos eram os mesmos para todas as escolas da pesquisa, obedecendo início e término das aulas e nos intervalos entre os turnos a maioria dos(as) gestores(as) escolares se ausentava para retornar no início do turno seguinte. Nesses momentos, as escolas permaneciam abertas ao público para atendimento caso alguém

procurasse algum serviço interno, como por exemplo a emissão de documentos da secretaria escolar.

Todas as unidades escolares possuem serviço terceirizado para limpeza, merenda e portaria. Com essa prestação de serviço, embora conte com a supervisão da empresa terceirizada, cada escola distribui e organiza o quadro de pessoal.

Todas as escolas possuem estudantes que residem na própria comunidade, fora do bairro ou em conjuntos habitacionais distantes. Tendo vista essa situação, os(as) estudantes utilizam transporte escolar gratuito, bicicletas ou transporte coletivo convencional.

Todas as escolas dispõem de salas de leitura ou biblioteca e de um(a) funcionário(a) para desenvolver as atividades inerentes à organização e funcionamento. Também, dispõem de salas de recursos multifuncionais para o atendimento de estudantes com necessidades especiais com o apoio de professores(as) e auxiliares.

Em sua maioria, as escolas estudadas têm coordenadores(as) pedagógicos(as) para cada etapa do ensino fundamental. A minoria tem profissionais que coordenam os trabalhos pedagógicos dos anos iniciais e finais.

Sendo assim, optou-se por apresentar esta parcial do contexto escolar observado na intenção de previamente conduzir a uma aproximação do campo empírico e favorecer a compreensão do que se discorre sobre esta etapa da pesquisa no decorrer dos capítulos seguintes.

De posse dos dados coletados durante a pesquisa de campo, passa-se a perceber algumas necessidades de reler registros e rever informações obtidas, com base na concepção de Becker (2007), que direciona o(a) pesquisador(a) para um universo que remete a um refazer constante das ideias já formuladas a partir das análises desenvolvidas. As abordagens desse autor relacionadas à pesquisa científica conduzem a um processo dinâmico e, ao mesmo tempo, complexo no que refere ao lidar com os dados, entretanto, ajudam a elucidar problemas metodológicos, reflexivos e analíticos que surgem ao longo do percurso investigativo.

Portanto, o processo metodológico escolhido para desenvolver esta pesquisa favorece a problematização do objeto de estudo e contribui para procedimentos, que proporcionam condições de reflexão e interpretação dos dados para a construção de uma compreensão clara e significativa dos resultados.

Na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica adotada para aproximação das percepções dos(as) autores(as) em relação à temática deste estudo.

3 GESTÃO ESCOLAR, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dada a relevância em articular a discussão entre gestão escolar, qualidade da educação e desigualdade social na escola pública, discorre-se sobre a temática deste estudo com ênfase nas percepções e nos fundamentos teóricos em destaque neste capítulo.

3.1 Estado da arte: percepções de pesquisadores que tangenciam o tema desta tese

Diante da discussão proposta neste texto, destaca-se que, para compreender o campo de conhecimento que engloba a temática estudada, apresenta-se o estado da arte. Enquanto contributos, a análise e a reflexão das publicações selecionadas são abordagens preliminares correspondentes à primeira parte do conjunto de pesquisas. Ressalta-se que tratam ou que se aproximam da discussão em relação à gestão escolar, desigualdade social e qualidade da educação, todas elencadas como palavras-chave e utilizadas inicialmente para a elaboração deste estudo.

Segundo Ferreira (2002), a produção de um estado da arte requer estudos específicos tanto do resumo, que traz uma apresentação breve do que trata a pesquisa, quanto do conteúdo da pesquisa, para a compreensão do teor do objeto analisado e possível identificação de lacunas no campo estudado.

Para ter compreensão sobre a importância do procedimento de elaboração do Estado da Arte e dar maior visibilidade às pesquisas já realizadas, enfatiza-se que as considerações de Ferreira (2002) caracterizam esse tipo de abordagem como fundamental para alicerçar o campo epistemológico.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nessa abordagem, são tratadas as publicações de acordo com o recorte temporal que compreende o período de publicação de 2013 a 2018, com análises de títulos e resumos como critérios de seleção e na continuidade a análise do conteúdo das publicações selecionadas.

Inicialmente, trata-se do primeiro bloco de palavras-chave gestão escolar e desigualdade social e está direcionada ao conteúdo das teses; em seguida, serão abordadas as dissertações. Na sequência, os destaques sobre o conjunto de artigos científicos analisados e as considerações das publicações abordadas, concluem as primeiras aproximações para a construção do entendimento sobre o campo de investigação.

No âmbito desta primeira parte das pesquisas analisadas, foram selecionadas, para compor a discussão nesta etapa do projeto, 63 publicações, sendo 4 teses, 19 dissertações e 40 artigos científicos. Organizada em três blocos, esta análise está estruturada primeiramente com as teses, no segundo momento, com as dissertações, e, por último, os artigos científicos selecionados.

Ao analisar as teses, observou-se que as pesquisas transcendiam o campo da Educação, abrangendo áreas como sociologia política, economia de empresas e ciências sociais. Essa informação propõe uma percepção preliminar, de que em nível de doutorado, os pesquisadores de outras áreas apresentam preocupação com problemáticas relacionadas à Educação dentro do campo investigado.

Na tese intitulada **DESVENDANDO O EFEITO-ESCOLA: atendimento escolar nos aglomerados subnormais em campos dos Goytacazes**, Damasceno (2014) apresenta enquanto objeto da pesquisa as práticas de professores e gestores escolares e estuda a influência dessas práticas no desempenho escolar dos(as) alunos(as) de classes sociais menos favorecidas que participavam de testes de avaliação padronizados.

A segunda tese, **ENSAIOS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL**, aborda as características e as consequências do processo de municipalização do ensino fundamental e problematiza a partir do processo de reordenamento da gestão escolar. Curi (2014) analisa procedimentos de descentralização e as influências das mudanças provocadas por esse mecanismo administrativo com destaque para a discussão de indicadores de qualidade educacional que melhor reflitam a gestão escola.

A terceira tese discute educação, pobreza e políticas sociais. Sob o título de **PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO EM MONTES CLAROS: olhar de mãe e visão docente**, Figueiredo (2016) analisa aspectos estruturais, impactos financeiros, com ênfase nos programas de transferência condicionada de renda e no impacto sobre a educação causados pelo PBF especificamente sobre o rendimento escola.

A quarta e última tese que compõe este primeiro bloco discute desigualdades educacionais e práticas pedagógicas. Lima, N. (2016) problematiza, a partir da análise por níveis de desigualdade, as contribuições das ações escolares e relaciona com a (re)produção das

desigualdades sociais. Lima, N. (2016) enfatiza três tipos de desigualdades: desigualdade de oportunidade, desigualdade de tratamento e desigualdade de conhecimento. Destaca que a desigualdade de conhecimento foi analisada com base na avaliação da alfabetização realizada e enfatiza que este tipo de desigualdade ocorre entre escolas e entre as turmas no mesmo ambiente escolar. Com título de **EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS: suas relações no Estado de Espírito Santo**, esse estudo também investiga o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo como base para compreender a produção e a reprodução das desigualdades escolares.

As pesquisas enfatizam que a problemática da gestão escolar no cotidiano da escola apresenta espaços passivos de aprofundamento nas discussões já consolidadas neste campo da educação e de ampliação na perspectiva de novos estudos.

Nas dissertações analisadas, observou-se que a maioria aborda a gestão escolar como tema principal das pesquisas. Nesse cenário, no que se refere à relação da gestão escolar com a qualidade da educação, as pesquisas apresentam discussões voltadas para as avaliações externas e os fatores que influenciam no IDEB. A gestão escolar também é abordada nas pesquisas, a partir das práticas: frente à indisciplina e à violência; relacionadas à atividade gestora; da gestão educacional integradas às práticas da gestão escolar discutidas em conjunto numa dissertação que aborda fatores escolares que influenciam no IDEB. Dentre as pesquisas, duas abordam políticas educacionais locais, uma apresenta como objeto de estudo a formação dos(as) gestores(as) escolares e outra destaca a política de monitoramento e a gestão de resultados.

Outro destaque encontrado nas pesquisas trata da relação da qualidade da educação com as desigualdades, cujas abordagens discutem: o Programa Bolsa Família, rendimento escolar, frequência escolar e desigualdades de renda; as desigualdades nas condições de aprendizagem; as desigualdades escolares; e o desempenho escolar ligado à desigualdade de renda e ao desenvolvimento humano.

Destacam-se, também, as abordagens de duas pesquisas que investigam o IDEB e a qualidade da educação, com discussões sobre o fluxo escolar e a Prova Brasil na percepção de professores; e a problematização das condições da oferta do ensino.

O Quadro 3 a seguir apresenta os títulos e os objetivos das pesquisas agrupadas a partir das relações estabelecidas com base nas problematizações das temáticas.

Quadro 3 – Relação temática das dissertações analisadas

Grupos	Títulos	Objetivos
Gestão escolar e qualidade da educação	O desafio da qualidade da educação na perspectiva de dois olhares: território e gestão escolar. O que dizem duas escolas da rede municipal de ensino do município de Macaé/RJ	Investigar como os fenômenos da segmentação social e da segregação residencial influenciam os resultados escolares e quais são os mecanismos de gestão que a escola utiliza tendo em vista a realização de uma educação de qualidade, mediante o contexto territorial em que está inserida.
	Liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas na análise da eficácia escolar em Campos dos Goytacazes-RJ: um estudo comparativo entre escolas de alto e baixo desempenho no IDEB	Analisar, a partir das características-chave das escolas eficazes, o desempenho diferencial de duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes no SAEB.
	Gestão escolar e qualidade educacional: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional	Buscar compreender por que uma escola com bons resultados de aprovação, acompanhamento da frequência escolar e redução do percentual de abandono, projetos interdisciplinares, parceria com a universidade local e proficiência média no SAERJ acima da média da Regional Serrana I e do estado, indicativos de que há preocupação com a aprendizagem, não atinge as metas projetadas pela SEEDUC.
	Interdependência competitiva entre escolas e gestão escolar num território vulnerável	Verificar a relação de gestores escolares com mecanismos de interdependência competitiva entre escolas em um território vulnerável.
Qualidade da educação e desigualdades	Desempenho educacional e desigualdade de renda: uma análise comparativa entre os estados do Ceará e São Paulo	Fazer um paralelo entre o desempenho escolar dos alunos do 9º ano dos estados do Ceará e São Paulo junto à questão da desigualdade de renda e desenvolvimento humano.
	Impacto do Programa Bolsa Família na renda, na educação e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil em 2010	Verificar o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) na renda e na frequência escolar para as famílias brasileiras; e verificar a existência de um possível efeito negativo do programa no mercado de trabalho, intitulado como efeito-preguiça.
	Transferência de renda nas famílias: O Programa Bolsa Família (PBF) e o impacto no rendimento escolar	Analisar o impacto causado pelo Programa Bolsa Família (PBF) no rendimento escolar dos alunos oriundos das famílias contempladas pela política de transferência de renda condicionada do Governo Federal.
	Ensaio sobre desigualdade de renda e educação no Brasil	Buscar um melhor entendimento da conexão existente entre educação, mercado de trabalho e desigualdade de renda.
	Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola	Situar a desigualdade escolar decorrente do contexto de vulnerabilidade social nos grandes centros urbanos brasileiros como fenômeno que tem implicações sobre a justiça como equidade na escola, explicitando a especificidade dessa desigualdade.

	Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís - Maranhão: um estudo de caso	Analisar as características das escolas e compreender alguns processos escolares que podem interferir no desempenho dos alunos considerados excluídos, em razão de não terem adquirido as competências de Leitura e Matemática que caracterizam uma das dimensões do direito à educação.
	Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família	Explorar as conexões do Programa Bolsa Família com a questão educacional, analisando em que medida o programa reduz as múltiplas dimensões da desigualdade educacional enfrentada por seus beneficiários.
Práticas da gestão escolar	Gestão escolar: significações de um grupo de diretores sobre desempenho democrático.	Analisar os elementos constitutivos de direção/gestão escolar e dar visibilidade ao processo da gestão democrática.
	A ação pedagógica e administrativa do gestor (diretor) perante a violência no espaço escolar	Mapear as manifestações de violência no espaço escolar e caracterizar as ações do gestor no enfrentamento dessas questões.
	Indisciplina: representações sociais da comunidade escolar e a contribuição do gestor como agente transformador	Oferecer subsídios que possibilitem a reflexão sobre as práticas educativas, relações interpessoais dos profissionais da educação no enfrentamento de tal problemática, a partir de uma proposta de educação democrática.
	A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das práticas implementadas pela secretaria de educação de um município de Alagoas.	Identificar as práticas de gestão educacional implantadas na Secretaria de Educação de um Município de Alagoas que vem se destacando nos resultados do ensino fundamental, bem como analisar as práticas de gestão escolar que explicam a diferença de rendimento entre duas escolas desse mesmo sistema de ensino.
Políticas educacionais locais	Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco	Identificar na prática de uma escola da rede estadual de Pernambuco os elementos que contribuíram para uma situação educacional diferenciada, na qual foram percebidas melhorias contínuas no desempenho dos alunos, representadas por meio dos indicadores educacionais.
	Política de formação de gestores da secretaria de educação de Juiz de Fora em 2011	Analisar a primeira etapa do curso de formação de gestores da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora - MG, que tem como foco capacitar os candidatos à direção e à vice-direção a construir o plano de trabalho com o qual devem se inscrever para a eleição ao cargo.
IDEB e qualidade da educação	Análise da qualidade do IDEB como índice de desenvolvimento da educação básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes	Analisar a percepção dos professores da rede estadual de Campos dos Goytacazes/RJ em relação à qualidade do IDEB como índice de desenvolvimento da educação básica.
	Condições de qualidade das redes municipais de Ensino Fundamental no Brasil	Construir e analisar o panorama sobre as condições de qualidade de oferta do Ensino Fundamental no Brasil, com delimitação às informações das escolas de anos iniciais das redes municipais de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas demonstram que tanto a gestão escolar quanto as desigualdades apresentam ligação com a qualidade da educação. Esse aspecto abrange uma multiplicidade de

fatores que destacam a gestão escolar como parte do processo de qualificação da educação e às desigualdades como influência nos resultados dos índices.

No grupo Gestão e Qualidade da Educação, foram selecionadas quatro dissertações, cujas pesquisas apontam para a ampliação de formação continuada tanto para gestores escolares quanto para o quadro discente da escola, com vistas a avançar no trato com as avaliações externas e na afirmação de resultados favoráveis para a comunidade escolar e para a contribuição na melhoria da qualidade da educação. Tudo isso tem por base o fato de que “Novos espaços para estudos e reflexões precisam ser introduzidos no ambiente escolar, impulsionando a discussão sobre a qualidade da educação, a avaliação externa, a apropriação de resultados, o planejamento pedagógico e os resultados da avaliação interna” (LOPES, 2016, f. 18).

No grupo Qualidade da Educação e Desigualdade, sete dissertações foram selecionadas. As pesquisas demonstram influência da desigualdade de renda no desempenho escolar e que “apesar das melhorias nos indicadores sociais advindas com os efeitos da estabilidade monetária pós Plano Real, bem como dos programas de distribuição de renda, o Brasil continua sendo um país com alta desigualdade de renda” (GOMES, 2013, f. 11).

No grupo Práticas da Gestão Escolar, foram selecionadas quatro dissertações. As pesquisas demonstram a existência de preocupação com os problemas relacionados à organização da escola; à sua multifuncionalidade e à relação interna e com a comunidade local; com ênfase na forma como a gestão vem sendo conduzida, pautada e desenvolvida na escola pública (DINIZ JÚNIOR, 2017).

No grupo Políticas Educacionais Locais, duas dissertações foram selecionadas. As pesquisas apontam a ampliação da exigência por eficácia das escolas; o aumento na inserção de políticas destinadas à escola com a intenção de assegurar a melhoria da qualidade educacional e destacam a adequação ao contexto heterogêneo das escolas, como um desafio para o desenvolvimento dessas políticas. Algumas percepções dão conta de que “[...] a constatação das diferenças entre instituições educacionais de uma mesma região e a compreensão de escola como um espaço dinâmico, com políticas e práticas educativas” (PATRIOTA, 2014, f. 109) versam como contributos à discussão sobre as problemáticas das desigualdades sociais vivenciadas pela escola.

No grupo IDEB e Qualidade da Educação, duas dissertações foram selecionadas. As pesquisas apontam que a qualidade da educação está relacionada às condições de inserção e de desenvolvimento das políticas educacionais na escola pública e com a utilização social dos resultados obtidos nas avaliações externas dadas, principalmente, no que se refere ao IDEB, visto como parâmetro determinante da qualidade educacional (SILVA, Marcus, 2017).

As pesquisas analisadas demonstram a vasta dimensão encontrada nas abordagens relacionadas à gestão escola e às desigualdades sociais e apresentam em comum discussões específicas das dimensões das desigualdades. Nessa análise, percebem-se possibilidades de avanço no estudo das práticas de gestão voltadas para o enfrentamento da desigualdade social e para a melhoria da qualidade da educação, objeto de investigação desta tese.

No levantamento dos artigos científicos relacionados a este estudo, destacam-se as publicações nos periódicos Scielo, com base nas palavras-chave já apresentadas e que atendem à necessidade de reflexão sobre a temática estudada. Os artigos que foram selecionados passaram por análise dos resumos e dos conteúdos, chegando-se ao quantitativo final de 40 publicações que compõem este estudo.

No Quadro 4 a seguir, são listados os artigos selecionados. Nesse caso, optou-se por sequenciar os estudos e favorecer a identificação de possíveis duplicidades em relação às dissertações e às teses.

Quadro 4 – Relação dos artigos científicos

(continua)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
GESTÃO ESCOLAR				
1	Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais	PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz.	Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018.	Compreender como se estabelecem os processos de democratização nas escolas e identificar os enfrentamentos decorrentes das cobranças pela qualidade educacional na educação básica, notadamente nas atribuições conferidas a gestores de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.
2	Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE	BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz	Ciência e Educação, Bauru, v. 24, n. 2, p. 395-410, 2018	Analisar os indicadores de influência da gestão participativa no desenvolvimento de projetos escolares, contemplados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis, que visaram à promoção de uma educação socioambiental.

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
GESTÃO ESCOLAR				
3	Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica	VERSIANI, Ângela França; REZENDE, Sérgio Fernando Loureiro; PEREIRA, Antônio Carlos	REAd. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 193-224, abr. 2016	Identificar se e como foi institucionalizado um padrão específico de gestão e os valores que o sustentava.
4	Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas	PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira.	Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013	Tratar da democratização da gestão escolar como componente imprescindível de uma educação de qualidade que vise à transformação social, abordando inicialmente os temas mais abrangentes de modo a desencadear a reflexão sobre o próprio conceito de gestão, numa perspectiva crítica.
5	Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil	OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23 e230015, 2018	Refletir sobre a liderança do diretor nas escolas municipais e estaduais do Brasil, considerando a relevância do tema destacada na literatura nacional e internacional.
6	Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar	OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUEZ-MENEZES, Ione	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018	Contribuir para a sistematização do tema gestão escolar, identificando a existência ou não de lacunas na literatura sobre o assunto, analisando as publicações e a evolução do conceito de gestão.
7	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entaves	MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018	Problematizar, a partir de informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, se e como a gestão educacional tem materializado o direito à educação consagrado na Constituição Federal de 1988.

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
GESTÃO ESCOLAR				
8	Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA)	LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz.	Educação Pesquisa, São Paulo, v. 44, e174879, 2018.	Analisar como diretores percebem as atribuições pedagógicas que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais de Jacobina (BA).
9	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	LIMA, Licínio C.	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018	Apresentar alguns dos obstáculos políticos e organizacionais, também históricos e culturais, que têm dificultado a concretização de uma gestão democrática das escolas, incluindo uma análise crítica sobre o próprio conceito e sobre as suas exigências mais substantivas.
10	Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática	ABDIAN, Gabriela Zambão	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018	Contribuir com as discussões da Política e Gestão da educação e escolar, apresentando, para isso, elementos para a análise das possibilidades de experiências da escola pública democrática, por meio do revezamento teoria e prática. Além disso, com esse propósito, são apresentados resultados de pesquisas que analisaram dissertações, teses e artigos publicados em periódicos sobre a temática gestão democrática.
11	Gestão escolar para uma escola mais justa	BOTLER, Alice Miriam Happ	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018	Apresentar os resultados de pesquisa que discutem a justiça com incidência nas práticas de gestão e organização escolar, visando tornar visíveis as injustiças que a compõem.
12	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros	SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018	Analisar o panorama nacional referente à normatização da gestão democrática da educação, em diálogo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e com o artigo 9º da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
GESTÃO ESCOLAR				
13	Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal	PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da	Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018	Analisar as concepções de gestão dos diretores de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal (DF)
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO				
14	Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa	SALGADO JUNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas	Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 217-243, mar. 2016	Inter-relacionar as práticas administrativas e pedagógicas identificadas em escolas municipais do ensino fundamental que possam contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil.
15	Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora	MENDES, Geisa do S. C. V. <i>et al.</i>	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, p. 1283-1298, dez. 2015. Nr. especial,	Discutir o sentido atual das políticas de avaliação na e da escola.
16	O IDEB como política de regulação do estado e legitimação da qualidade: em busca de significados	CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca.	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015	Discutir a qualidade da educação básica, legitimada pela avaliação externa e divulgada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO				
17	Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa	FERNANDES, Claudia de Oliveira	Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 17-33, 2015. Ed. Especial	Apresentar resultados da primeira fase da pesquisa intitulada “Uma análise dos instrumentos que conformam as políticas de avaliação implementadas pelas redes municipais de Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro”. [...] Discutir a polissemia do conceito de qualidade de educação, as diferentes concepções de avaliação presentes nos documentos e decretos municipais e o contexto efervescente da transição da gestão municipal no Rio de Janeiro, quando se acabou, por decreto, com a política de avaliação vigente e instituiu-se nova política de exames, numa perspectiva classificatória, meritocrática.
18	Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação	CAPPELLETTI, Isabel Franchi	Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 93-107, 2015. Ed. Especial	Discutir a relação entre avaliação educacional e qualidade da educação.
19	Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica	PASSONE, Eric Ferdinando Kanai	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014	Situar a polêmica acerca da utilização dos resultados de testes padronizados como instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho
20	Efetividade da política para o Ensino Fundamental em municípios brasileiros	GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 836-855, 2013	Discutir resultados de pesquisa sobre condições de qualidade educacional a partir da análise da aplicação do Índice de Condições de Qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais, nos anos de 2007 e 2011.
21	Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb.	SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira.	Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013	Explicitar sua concepção de qualidade e de equidade de escolas, através da descrição dos algoritmos do Ideb.

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO				
22	A construção da noção de qualidade da educação	GUSMÃO, Joana Buarque de	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013	Identificar as principais abordagens da literatura no tema da qualidade da educação.
23	Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras	NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes	Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.	Analisar ações e estratégias recorrentes, dinamizadas por escolas públicas de ensino fundamental com o propósito declarado de melhorar a qualidade da educação básica.
24	O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional	ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de.	Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013	Questionar o uso na ancoragem de políticas públicas, problematizando a influência dos fatores externos na composição do desempenho, a utilização do Ideb como sintetizador da qualidade das instituições e o conceito de eficácia escolar.
25	Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional	BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira.	Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015. Ed. Especial	Apresentar a análise do Programa de Avaliação Institucional enquanto tecnologia pedagógica. Os objetivos da pesquisa estavam centrados na análise das concepções de avaliação institucional que permeiam os documentos políticos da SEED/PR; na caracterização das formas de implementação da avaliação institucional no interior das escolas, tendo em vista as políticas educacionais que a nortearam; na percepção da representação das equipes de gestão das escolas em relação às políticas educacionais; e no modo como são vivenciadas no cotidiano escolar.

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO				
26	Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental	SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga.	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013	Identificar escolas públicas e municípios que contribuem para elevar significativamente os resultados de seus alunos. Para isso, são comparados os efeitos das escolas e dos municípios avaliados com outros indicadores de qualidade educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – e os gastos municipais por aluno, e também a eficiência das redes de ensino públicas dentro dos municípios.
DESIGUALDADE SOCIAL				
27	Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná	SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela.	Educar em Revista, Curitiba, n. 2, p. 113-130, set. 2017. Ed. Especial	Problematizar as condições de equidade na produção da política educacional, partindo-se do pressuposto de que o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil implica reconhecimento de que a população pobre está na escola pública e de que o trabalho escolar tem implicações objetivas para a construção de uma experiência inclusiva e de qualidade para o percurso escolar desta população.
28	As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizam do a relação entre desempenho e localização socioespacial	ALMEIDA, Luana Costa	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017	Compreender como diferentes desempenhos escolares se relacionam com a localização socioespacial das escolas
29	Desigualdade social na escola	CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas	Estudos de Psicologia, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, out./dez. 2015	Investigar como tal dado impacta na permanência escolar de estudantes, em sua maioria de origem popular, em uma escola federal de ensino médio/técnico da cidade do Rio de Janeiro.

(continuação)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
DESIGUALDADE SOCIAL				
30	Educação e políticas de combate à pobreza	CAMPOS, Maria Malta	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set./dez. 2003	Discutir as diferenças entre os conceitos de pobreza, fome, exclusão, entre outros, procurando situar os programas de complementação de renda que foram implantados na última década no país associados direta ou indiretamente à escola.
31	Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras	CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PAZELLO, Elaine Toldo.	Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 623-640, 2014	Avaliar o efeito de um aumento na proporção de alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família nas escolas sobre o desempenho médio dessas instituições.
32	O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível	DUARTE, Natalia de Souza	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013.	Investigar, por meio de análise de regressão multinível, o impacto da pobreza no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas.
33	Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás	CAMPELLO, Tereza <i>et al.</i>	Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-66, nov. 2018. N. Especial	Analisar avanços na redução das desigualdades no Brasil durante o período de 2003 a 2015, para além da perspectiva de renda
34	Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional	ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.	Analisar a relação entre o indicador e o contexto escolar, considerando para tal o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino.
35	Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais	GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime	Educar em Revista, Curitiba, n. 2, p. 131-147, set. 2017 Ed. Especial	Traçar relação entre as proposições consignadas nos PNEs e as constantes nos três Planos Plurianuais (PPAs) federais no período de 2004 a 2015.

(conclusão)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Objetivo/Descrição
DESIGUALDADE SOCIAL				
36	Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários	TESTA, Maurício Gregianin <i>et al.</i>	Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, p. 1519-541, nov./dez. 2013	Refletir sobre a contribuição do Programa Bolsa Família (PBF) para o enfrentamento da pobreza e uma maior autonomia dos sujeitos beneficiários.
37	Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?	PIRES, André.	Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013	Refletir sobre estratégias de enfrentamento da pobreza a partir da exigência de frequência escolar mínima presente no desenho do programa de transferência de renda condicionada do governo federal Bolsa Família.
38	Programa bolsa família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006	CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da.	Revista Economia Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013	Verificar o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) para as famílias do Nordeste brasileiro sobre suas principais metas: o alívio imediato da pobreza/desigualdade de renda e a frequência escolar.
39	Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família	GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto F. L.	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p.770-795, jul./set. 2017	Observar possíveis consequências dessa condicionalidade para o resultado escolar, especificamente para a distorção idade-série dos alunos cujas famílias se autodeclararam beneficiárias do programa no Censo de 2010.
40	Programas sociais no Brasil: um estudo sobre o programa bolsa família no interior do Nordeste brasileiro	ZIMMERMANN, Clóvis Roberto; ESPÍNOLA, Gepherson Macêdo.	Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 73, p. 147-164, jan./abr. 2015	Estudar o Bolsa Família em nível local, com pauta na percepção dos beneficiários.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns títulos não abordam diretamente a temática da gestão escolar ou da qualidade da educação. A percepção da relação com a temática se dá à medida em que se analisa o resumo, que esclarece que existe relação eminente entre ambos. Sobre isso, pertinente destacar que alguns artigos não apresentam o objetivo do estudo diretamente no resumo e muitas vezes até no próprio conteúdo fica oculto.

A continuidade desta discussão apresenta-se relevante na intenção de construir uma análise reflexiva que contribua para o entendimento e a compreensão da relação da escola, enquanto organização e da gestão escolar como elemento articulado com as desigualdades sociais contextualizadas no ambiente escolar na busca por melhorias na qualidade da educação.

No conjunto de produções que compõem o grupo Gestão Escolar, a maioria das discussões focaliza o debate na temática da gestão democrática, a minoria discute relação da política com a gestão, aborda legislações educacionais e apenas uma discute práticas de gestão. Desse modo, fica evidenciado haver espaço para desenvolvimento de pesquisa nesse sentido e avançar no debate sobre a relevância da gestão escolar neste aspecto.

As produções que englobam o grupo Qualidade da Educação trazem como centralidade nas pesquisas a influência das avaliações externas na conjuntura das ações da escola; discutem política de avaliação e IDEB indicando alinhamento na obtenção de melhores resultados e apenas uma aborda a temática da relação entre qualidade e equidade na escola.

No conjunto de produções que fazem parte do grupo Desigualdade Social, a discussão abrange temas como condições de equidade na escola; enfrentamento das desigualdades educacionais; desempenho escolar e contexto social; e cinco artigos, de forma distinta, abordam contribuições do Programa Bolsa Família e autonomia dos sujeitos; superação da situação de pobreza e percepção sobre o programa e condicionalidade da educação. Nota-se que o debate sobre desigualdade social representado no quadro dos artigos científicos relaciona a discussão sobre a política de transferência de renda condicionada, no tocante ao PBF, à superação da pobreza e à influência na educação.

3.2 Fundamentos teóricos

A gestão escolar vem se consolidando enquanto campo de investigação por apresentar relevância tanto para a unidade escolar, em que os processos de articulação e mediação vêm se constituindo, quanto para a conjuntura de políticas educacionais, cujas transformações propostas tomam como espaço de desenvolvimento a escola pública. Dito isso, aponta-se, nessa discussão, para a compreensão de que a gestão escolar se tornou parte de um processo que

integra escolas públicas, redes públicas de ensino, sistemas públicos de ensino e políticas educacionais, ou seja, tornou-se um elo responsável pela mediação entre demandas e resultados.

Nessa condição, a organização da gestão escolar se apresenta como elemento fundamental nesse processo. Um elemento relevante para escola, que favorece a execução de práticas mediadoras diante de um contexto social desafiador.

Uma das características da gestão escolar que merece destaque diz respeito à capacidade de gerenciar a articulação dos processos internos da escola. Os externos à escola apontam para uma complexidade muitas vezes desconsiderada e deixada de lado, por demandar mais empenho e dedicação para abordagem do problema. Entretanto, a ideia de competência e de responsabilidade atribuída à gestão escolar volta-se para a dinâmica de funcionamento e organização, o desenvolvimento das ações e capacidade de articulação. Tal processo sugere rupturas, uma vez que, sendo a escola um espaço de interesses, outro processo – o processo político da escola – vai tecendo essa organização. Sander (2009) aborda essa premissa no tocante à existência de uma disputa de poder dentro da escola.

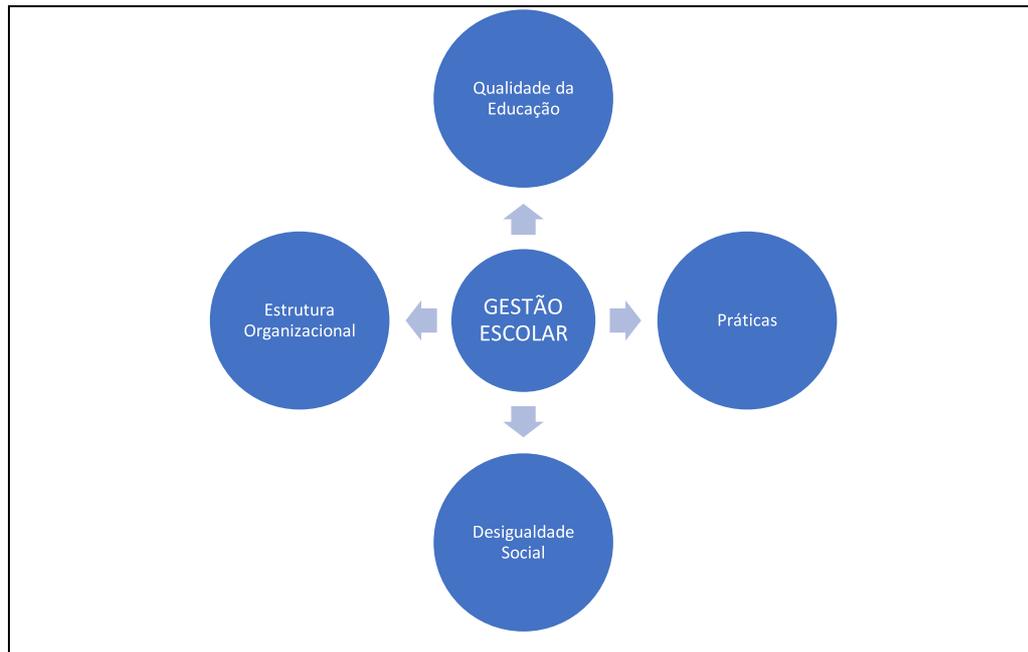
Estas disputas se observam tanto nos processos de formulação política como nas práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições políticas diferenciadas sobre a condição humana, a cultura e a educação. Muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoadas pelos protagonistas das várias concepções educacionais em disputa (SANDER, 2009, p. 76).

Pode-se dizer que, nesse campo de interesses, são postos em evidência e instauram condições de desenvolvimento dos processos escolares a predileção ao cargo de gestor(a) da escola.

A partir daí, pode-se pensar a prática da gestão escolar como elemento norteador da estrutura organizacional adotada e desenvolvida na escola como forma de mediação dos procedimentos educacionais, enfrentamento de desafios e resolução de conflitos. A responsabilização, nesse sentido, que se apresenta implícita na consolidação da gestão escolar na escola pública, aponta para a compreensão de que cada vez mais a qualificação nesse campo de atuação se faz necessária.

Na configuração da ação gestora, quatro elementos se destacam neste estudo: estrutura organizacional da escola, práticas da gestão escolar, qualidade da educação e desigualdade social (Figura 1).

Figura 1 – Esquema interpretativo da gestão escolar



Fonte: Elaboração da autora.

Nota-se uma dinâmica de funcionamento da gestão escolar em promover ações administrativas que partem da iniciativa própria dos(as) gestores(as) escolares, bem como no sentido contrário, provocado por um movimento inverso vindo de outros elementos que compõem a comunidade escolar. Pensar na sistemática de operacionalização das ações da gestão escolar remete à reflexão sobre desafios concernentes ao processo de gerir a escola pública independente das condições em que se encontre. Conduzir ou mediar essa articulação não representa tarefa fácil para gestores(as) escolares. A complexidade de desenvolvimento aponta para a capacidade de efetivação da tomada de decisão, seja de forma individualizada ou coletiva.

Para Lima, L. (2001), a maneira como a escola desenvolve suas atividades revela muito da organização protagonizada pela gestão escolar. Parte-se desse elemento para posicionar e direcionar as demais ações e decisões a serem desenvolvidas. Trata-se, aqui, da organização no sentido de sistematizar práticas da gestão escolar para consolidar o que se percebe como desenvolvimento dos processos escolares.

Dar ênfase à organização da escola através da gestão escolar remete a uma reordenação da prática desenvolvida no ambiente escolar promovida pela dinâmica de funcionamento da escola. Nesse sentido, algumas percepções e avanços merecem destaque e são abordadas a seguir.

3.2.1 Percepções e avanços

Como este estudo aborda a relação da gestão escolar com a desigualdade social e a qualidade da educação, que vem ao longo de um contexto histórico se configurando nas escolas públicas brasileiras, destacam-se nesta etapa algumas percepções de autores e alguns pontos compreendidos como avanços relacionados ao campo da gestão escolar.

Esta é uma discussão que engloba a gestão escolar como um elemento significativo no processo de apropriação e desenvolvimento das políticas na escola. Segundo algumas pesquisas apresentadas ao longo deste texto, os estudos demonstram perspectivas e têm apontado para afirmação das políticas educacionais e para a melhoria da qualidade da educação tendo como instrumento articulador, a mediação da gestão escolar. Por outro lado, outros estudos apontam para a sobrecarga de funções que são acarretadas à escola e que, por conseguinte, ficam a cargo da gestão escolar.

Diferentes estudos discutem a transformação da educação no âmbito da gestão escolar (COSTA; CASTANHEIRA, 2015; SOUZA, 2009) e destacam fatores que influenciam na qualidade da educação.

Costa e Castanheira (2015) abordam as concepções de liderança na gestão escolar e as influências sofridas ao longo da história de afirmação da gestão na escola, da figura do(a) gestor(a) escolar como líder e as modificações na configuração.

Se do ponto de vista das expectativas (vertente prescritiva) somos tentados a identificar o gestor com o líder, ou melhor, atribuir ao bom gestor a capacidade da liderança, não estamos, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinônimos: vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que se encontram afastados do exercício efetivo da liderança (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 28).

Os processos que envolvem a configuração da figura do(a) gestor(a) escolar como líder apresenta relação com as práticas de gestão e com os objetivos pretendidos na/pela organização escolar. Essa evolução tem apresentado fatores relevantes, inerentes ao entendimento e à compreensão do processo de afirmação da gestão escolar.

Alguns desses fatores dizem respeito à transição de administração escolar para gestão escolar, bem como a escolha de um(a) gestor(a) e vice-gestor(a). Discussão contida numa linha complexa de interesse, o que sugere compreender formas, modelos e estruturas de funcionamento da escola. Conforme reforçam Costa e Castanheira (2015), a escola é um tipo

específico de organização, que se diferencia de outras instituições públicas por causa da sua missão pedagógica e educativa.

Não obstante, o estudo sobre a organização escolar perpassa o processo de constituição de modelos de gestão discutido por Lima, L. (1996), e traz à pauta a discussão sobre a influência do contexto na forma de funcionamento das escolas. Com base nos apontamentos desse autor, classificar a gestão de acordo com os modelos demonstra uma variação de situações que se integram à forma de desenvolvimento do processo e se articula com as necessidades inerentes à tomada de decisão. Sendo assim, tendo em vista a complexidade que envolve a discussão sobre a concepção de gestão escolar e seus princípios, a multiplicidade de fatores inerentes à ação pedagógica e educativa que interferem no processo de melhoria da qualidade da educação precede a eficiência e a eficácia no alcance de objetivos e metas.

A história da escola pública no Brasil demonstra a evolução no processo de desenvolvimento, de organização das instituições escolares e inclui mudanças principalmente no que se refere à gestão escolar. A primeira delas pode ser apontada pela própria expressão “gestão escolar”, que foi aos poucos sendo utilizada para substituir o termo administração escolar. Por outro lado, a educação ainda carece de estudos e as pesquisas acadêmicas cada vez mais têm sido um diferencial contributo para ampliar as reflexões sobre as diversas problemáticas educacionais.

A gestão escolar vem ganhando espaço nas discussões no meio acadêmico, com a mudança do termo administração escolar. Para refletir sobre essa mudança, Souza (2008) descreve pontos de vista de pesquisadores que tratam a gestão escolar a partir da discussão sobre a criação de um campo próprio de conhecimento da gestão educacional.

Souza (2009), num levantamento sobre a produção do conhecimento em relação à gestão da educação, apresenta elementos da pesquisa que pontuam a necessidade sobre a reflexão da origem dos problemas, ou seja, direciona essa reflexão para a necessidade de conhecer o que causa os problemas nas escolas. Numa articulação entre levantamentos de dados, investigação e reflexão, sugere uma aproximação dos possíveis indícios causadores ou norteadores de problemáticas no contexto da escola pública.

Diante dos estudos em voga apresentados pelo autor, destaca-se a definição de que na gestão escolar está intrínseca à “natureza política” e, nesse processo, também o uso de poder nas relações escolares (SOUZA, 2012, p. 159).

Na escola pública, estabelecer relações, delegar e assumir responsabilidades remete à complexidade de reflexão do papel de quem assume a instituição, que deixa de ser chamado de diretor(a) escolar e passa ser chamado, em certas circunstâncias, de gestor(a) escolar. Tal

mudança implica diversas transformações, como por exemplo o desenvolvimento de ações com a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão.

Abordar a problemática do perfil¹ da gestão escolar traz em suma um conjunto de elementos técnicos e teóricos que refletem diretamente na prática do(a) gestor(a). Para Souza (2012), as ações do(a) gestor(a) não dependem da sua formação, estão ligadas ao contexto e à experiência profissional. E diante dessa problemática compreender a afirmação da gestão escolar no meio educacional sugere compreender o processo político imbricado nessa relação.

Uma instituição escolar pública abrange, segundo Souza (2012), o uso do poder como elemento de produção de dominação, que compõe a gestão escolar, é responsável por estabelecer uma relação de mando e obediência. Ou seja, uma relação em que quem manda é o(a) gestor(a) escolar e quem obedece são componentes dos segmentos escolares daquela escola. O que denota um processo político regido por diversos tipos de dominação.

A escola não possui ou desenvolve apenas um único tipo de dominação, uma vez que as relações estabelecidas também dispõem de variações e são mutáveis em função do que se estabelece como interesse.

Nessa base, “[...] não há na escola (ou nas outras instituições/organizações sociais) nenhum tipo puro de dominação e conseqüentemente nenhuma forma de administração e funcionamentos puros” (SOUZA, 2012, p. 161). Isso implica dizer que a gestão escolar produz e reproduz no espaço da escola, um processo de uso de poder, que fomenta tipos de dominação para estabelecer o controle e obter a obediência dos agentes escolares. Na execução desse processo, os efeitos das diferentes organizações que se formam dentro da escola traduzem a complexidade na manutenção do controle que são estabelecidas em conformidade com a atuação do(a) gestor(a) escolar. Essa relação apresenta uma ligação entre modelos organizacionais que a escola desenvolve.

Para Souza (2012), esse é um processo que requer a compreensão da presença política no desenvolvimento da gestão escolar. O pesquisador também descreve que há uma variação de poderes que circulam na escola e estão ligadas à forma como as pessoas se apropriam ou não da essência política e da capacidade de ação em relação à gestão da escola. Destaca, além disso, que a política impulsiona e legitima a escola como um espaço de reprodução do que ocorre na sociedade, num processo de definição de aspectos que movimentam a disputa pelo poder na

¹ O estado da arte sugere um perfil de gestor(a) que demonstra liderança, que busca autonomia, que se apoia na articulação e mediação de ações em meio à multiplicidade de dimensões da gestão escolar, a serem desenvolvidas com ênfase na gestão democrática.

escola pública em espaços que se diferenciam não apenas pelo envolvimento dos sujeitos, mas também pelos interesses em questão.

O controle e a manipulação política evidenciam-se em particular no estabelecimento daquilo que passa a ser considerado como assunto de interesse coletivo, vale dizer, quem estabelece o que todos podem discutir, via de regra, controla os modos como essa discussão vai se dar e, possivelmente, os resultados que dela emergirão. Esse é um marcante sentido de compreensão da gestão escolar como fenômeno político (SOUZA, 2012, p. 171).

Dada a afirmação, na tentativa de compreensão desse processo, reflete-se se estar no poder significa ter o controle da escola. Indaga-se, ademais, o que ter o controle da escola implica para a qualidade da educação.

As complexas abordagens sobre a presença política na escola parecem ter acentuado a ideia de que a função de gestor(a) escolar está relativamente ligada à posição de autoridade e que rege um mecanismo consolidado de atendimento aos interesses sejam eles coletivos ou individuais.

No contexto abrangente, a gestão da escola estabelece uma relação com as políticas educacionais, na escola pública, que representa um recurso funcional para legitimar o processo de execução e de alcance de objetivos, em consonância com a justificativa de atender às prerrogativas de melhoria da qualidade da educação.

Num estudo realizado sobre gestão escolar no Estado de Minas Gerais, a expressa afirmação dos(as) gestores(as) escolares tratava da pressão exercida sobre eles e do repasse dessa pressão para os demais agentes da escola, situação essa provocada pela responsabilização na obtenção de resultados (DUARTE, A.; AUGUSTO; JORGE, 2016). Nesse contexto, considerando os múltiplos fatores escolares que perpassam a gestão escolar e requerem uma reflexão do cotidiano, o perfil desses agentes também se apresenta diversificado, embora a forma de provimento de cargo contribua para a forma de atuação desses agentes e conseqüentemente influencie na tomada de decisão.

Na perspectiva da escola pública, a gestão da escola se estabelece como um instrumento de articulação e de mediação de conflitos com vistas a ofertar à comunidade escolar e local um funcionamento adequado e de qualidade.

A estrutura organizacional, o bom funcionamento, os resultados, as demandas diárias da prestação de serviço de uma escola pública, são estabelecidos em meio à necessidade de adequações ocasionadas pelo contexto social. A intensidade e a velocidade dos acontecimentos na sociedade contemporânea vêm ocasionando às escolas a necessidade de acompanhar essa evolução, que em muitas vezes, para a própria escola as condições não permitem acompanhar

o ritmo ditado. Esse mecanismo de interação sociedade e escola tende a se refletir nos índices, o que pode ou não agradar à comunidade escolar e aos órgãos gestores da educação, seja municipal ou estadual.

Com relação às pesquisas sobre educação, em meio à gama de trabalhos científicos no campo da gestão da educação, a gestão escolar democrática ocupa um lugar de destaque. Outros temas são discutidos e apontam para as políticas educacionais no âmbito da operacionalização, enquanto elemento de conexão com a escola para a melhoria da qualidade da educação, no entanto, a efetividade do processo como um todo não se confirma diante da realidade vivenciada pela escola pública na contemporaneidade.

Isso significa refletir sobre a condição que as escolas têm para desenvolver políticas, se estão inseridas em contextos sociais adversos, desenvolvendo suas atividades pedagógicas precedidas de pressões e responsabilização muitas vezes tensionadas pelo órgão gestor local, ou seja, pela secretaria de educação ou até mesmo pela comunidade escolar.

Assim, a educação em seu processo de desenvolvimento apresenta nuances que levam à reflexão, principalmente pela forma como as políticas educacionais são inseridas, desenvolvidas e percebidas pela escola pública.

Para Guimarães-Iosif (2009), a escola pública tem se tornado um espaço cada vez mais usado para inserir políticas, cujas contribuições para uma educação de qualidade com oportunidade de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem não refletem os resultados. Essa mesma autora, critica a relevância de políticas públicas elaboradas para a educação, a partir do conjunto de interesses que favorece o retardo no desenvolvimento educacional a nível nacional e nas demais instâncias, quando afirma que a educação brasileira está em crise.

A educação atual não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e a escrever e, muito menos, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania democrática, efetivamente para todos (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 85).

Essa afirmação apresenta significativa identidade quando são observados os dados do IDEB e o quantitativo de estudantes que inicia e não conclui as etapas da Educação Básica. O que corrobora com outra afirmação:

O problema da educação brasileira vai desde a Educação infantil, com um número mínimo de crianças frequentando a escola, até a Educação superior, cujos problemas de acesso e qualidade ainda são preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para o aluno terminar o Ensino Fundamental, ingressar no Ensino Médio e, muito menos, ingressar numa Universidade Federal gratuita (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 92).

Dessa forma, em certos casos, a continuidade da educação escolar se apresenta comprometida pela condição social vivenciada no âmbito escolar e na comunidade. Ou seja, a desigualdade social e a qualidade educacional podem ser vistas como um dilema que reflete a interrupção de trajetórias envolvendo fatores relacionados à fragmentação do processo de escolarização e de expectativas não alcançadas.

3.3 Escola pública: que espaço é esse?

Um espaço que permite uma variação de fatores e de demandas complexas. Por outro lado, um espaço de construção e troca de conhecimentos. Como descrever a escola pública?

Esse espaço de múltiplas interações dotado da capacidade de fazer a diferença na trajetória de vida de muitas pessoas. Imbuída dessa capacidade, a escola vem se mantendo como espaço de desenvolvimento, de criatividade e comprometimento, dada a sua importância no processo de transformação da sociedade. Espaço de desenvolvimento por ser um âmbito de articulação das ações voltadas para o ensino e a aprendizagem, bem como das mediações para a execução de políticas educacionais. De criatividade, uma vez que, em meio às condições estruturais e recursos financeiros, muitas vezes, a escola desenvolve seu trabalho de maneira dinâmica e usando os instrumentos possíveis para desempenhar sua função. De comprometimento, dada a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade com equidade e dentro das condições que dispõe. Resgata-se, nesse sentido, o ditado popular que remete à ideia de que as pessoas “se viram como podem”, desenvolvendo suas atribuições de forma criativa para não faltar com a responsabilidade assumida perante a sociedade.

Esse espaço que possibilita a construção de conhecimento, que permite a evolução na trajetória escolar de muitos indivíduos, também absorve os desafios de lidar com os problemas sociais que chegam através dos(as) estudantes e suas famílias e até mesmo de seu quadro profissional.

A escola, portanto, vista como um espaço de múltiplas faces, que abrange e amplia em sua função, a responsabilidade sobre a melhoria dos indicadores educacionais (COSTA, 1996). Abrange e amplia, uma vez que políticas sociais se integram às políticas educacionais, como é o caso do Programa Bolsa Família, que dispõe de uma condicionalidade voltada ao acesso e à permanência do beneficiário na escola. Destaca-se, diante desse cenário que vem ganhando mais visibilidade desde a institucionalização do programa, que as escolas necessitam de uma estrutura organizacional alicerçada no conhecimento da realidade vivenciada em seu cotidiano.

A maneira como pode ser feito diz respeito à capacidade de articulação da gestão escolar com a comunidade escolar e a secretaria de educação como órgão gestor local.

A escola, aqui, é entendida enquanto organização, com base na concepção de Costa (1996). Também, é dotada de complexidade e, dependendo do ponto de vista, dispõe de características representativas, muitas vezes expressas nas relações entre os segmentos da comunidade escolar.

Passa-se, então, a compreender a escola na sua dimensão organizacional, que, segundo Costa (1996, p. 23), favorece “[...] uma melhor clarificação dos processos educacionais presentes nos contextos educativos”. Nesse aspecto, Lima, L. (2001) destaca que os processos educacionais são determinantes na compreensão do movimento que a escola faz para se consolidar enquanto organização. Trata-se do entendimento e da identificação dos princípios que regem essa organização.

No contexto de ampliação das políticas educacionais, a escola pública continua sua trajetória construindo condições para tornar efetiva a universalização da educação. A evolução da educação no Brasil se tornou visível a partir dos amplos estudos de acompanhamentos dos indicadores educacionais. Contudo, a estrutura organizacional da escola pública, em meio à articulação das demandas de qualidade da educação ditadas pelos organismos internacionais, ainda tem um longo caminho a percorrer.

A gestão escolar vem, ao longo das últimas décadas, ocupando espaço de destaque no campo educacional. A trajetória dessa evolução engloba a relevância dada a esse elemento a premissa de transformar cenários desacreditados em espaços de desenvolvimento e evolução do ensino e da aprendizagem. Pode-se dizer que a gestão escolar se destaca pela capacidade de absorver responsabilidades e de lidar com as múltiplas e complexas situações que uma escola pública vivencia em seu cotidiano escolar.

Para discorrer sobre a gestão escolar, entende-se necessário compreender a profundidade do conceito e o alcance desse elo escolar nos debates no campo educacional.

Libâneo (2007) ressalta a grandiosidade do conjunto de atores que fazem a gestão escolar acontecer e ser melhor do que tem sido apesar das dificuldades enfrentadas no exercício do ofício de formar cidadãos. Ou seja, construir um conceito de gestão escolar vai além de definir concepções e diretrizes de atuação, passa pela relação entre pessoas, suas necessidades, conhecimentos, vivências, exigências e suas perspectivas. Nesse aspecto, a escola dispõe de espaços de produção contínua de múltiplas relações, como reuniões com as famílias, com o corpo docente, com funcionários, o envolvimento com os(as) estudantes, entre outros.

Libâneo (2007) apoia-se em estudiosos do campo educacional para explicitar e compara conceitos, dentre eles, o da gestão e da administração no âmbito escolar.

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos *gestão*. Em outras palavras, a gestão é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Nesse sentido é sinônimo de *administração* (LIBÂNEO, 2007, p. 101, grifo do autor).

Previamente, esse conceito remete à relação entre articulação, mobilização e direcionamento atribuídos ao processo de tomada de decisão. Para tanto, sobressaem-se de maneira comum, o uso de mecanismos que agregam aspectos de autonomia e de descentralização nas ações internas e externas da escola. Em se tratando de articular autonomia e descentralização, outro elemento se apresenta como ícone para a apropriação do entendimento sobre gestão, trata-se, segundo Libâneo (2007), do efeito que a participação dos atores escolares causa numa gestão que democratiza seus espaços, suas ações, procedimentos e resultados. Com a introdução e o desenvolvimento desses elementos postos em prática e assumidos pela instituição escolar, a gestão vai se transformando e se permitindo assumir uma identidade oposta a que se conhecia como gestão autoritária focalizada no individualismo e passa a focar no coletivo dando vazão às premissas da gestão democrática.

Nos diversos cenários escolares, cada vez mais a gestão democrática ganha adeptos e se consolida nos processos de construção organizacional dos objetivos da escola. Embora essa tarefa seja complexa, o exercício de promover a participação coletiva avança no sentido de melhorar a prática gestora (LIBÂNEO, 2007).

Toda essa conjuntura se dá, ainda segundo Libâneo (2007), por entender que é da escola a responsabilidade de promover o ensino e que articulado a esse mecanismo está a efetividade da sua função. Nesse sentido, à gestão escolar também se atribui a responsabilidade de mediar as relações internas com foco na realização das ações voltadas ao desenvolvimento educacional e administrativo da escola.

A ênfase na relevância da gestão escolar se dá em decorrência da ampliação de atribuições que à escola pública vem sendo direcionada através das políticas educacionais. O processo de democratização da gestão se destaca como recurso que preconiza a participação coletiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão.

A gestão escolar, segundo a normatização vigente, pauta-se no processo democrático. Sobre isso, destaca-se a visão de Souza (2009, p. 125), que destaca que:

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Sendo esse um processo alicerçado no diálogo, ainda segundo Souza (2009), constitui-se como um elemento que move a ação política na escola. Nessa linha, a gestão escolar segue se adequando na busca pela operacionalização das prerrogativas legais, pela necessidade de garantir o direito à educação, de assegurar a participação coletiva e a descentralização das ações escolares.

Numa abordagem mais ampla, Souza (2009) destaca que tanto os princípios quanto o método democrático ainda encontram obstáculos para se efetivarem nas escolas públicas.

[...] a gestão da burocracia, dos recursos, do espaço físico, de pessoal; a implementação de programas e ações suscitados ou fomentados pela política educacional; a articulação com as esferas administrativas do respectivo sistema de ensino; a gestão das relações de poder e de eventuais conflitos que perpassam o cotidiano escolar, envolvendo pessoal docente, discente, técnico-administrativo ou da comunidade; as demandas específicas de formação ou de interação com a comunidade/meio social onde a escola se encontra (uso do espaço físico, participação e promoção de eventos culturais etc.); promoção da transparência nas ações administrativas e de gestão, de modo a proporcionar melhores condições de desenvolvimento do trabalho escolar em seu todo (SOUZA, 2009, p. 3).

Nesse sentido, a complexidade inerente ao desenvolvimento pedagógico e administrativo da escola transcende a organização da gestão escolar. Entretanto, segundo Souza (2010, p. 175):

A natureza do trabalho do dirigente escolar é, essencialmente, política. Todavia, ela é de política educacional/escolar. Os diretores têm a tarefa de conduzir o processo político que é a gestão da escola, porém são cobrados com base em padrões muito distintos acerca dessa natureza (político-pedagógica) e tais padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola não são emersos da função social da escola.

Nesse sentido, considerando as relações de envolvimento da gestão escolar frente ao desenvolvimento da escola pública, organizar-se, demanda considerar alguns fatores como: conhecimento da equipe escolar, conhecimento do ambiente escolar, conhecimento da comunidade que interage com a escola, bem como o tempo, para transformar esse conjunto de conhecimentos em possibilidades de melhoria no âmbito educacional.

Corroborando com ideia de consonância das atribuições da gestão escolar, Lück (2012) identificou um conjunto de atribuições concernentes aos diretores de escola, quais sejam:

- a) organizar e articular as unidades competentes da escola;
- b) controlar os aspectos materiais e financeiros;
- c) articular e controlar os recursos humanos;
- d) articular escola-comunidade;
- e) articular com os organismos superiores do sistema educacional;
- f) formular normas, regulamentos e adotar medidas levando em conta os objetivos e princípios propostos;
- g) supervisionar e orientar as pessoas a quem são atribuídas responsabilidades. Essas atribuições indicam uma parcial da ação da gestão escola na prática.

Na escola pública, este espaço de complexas interações, a gestão também passa a ser o lugar no qual alguns dos problemas são direcionados em busca de solução, seja de curto, médio ou longo prazo. Como pensar uma gestão escolar articulada, competente, atuante e que atenda às exigências do padrão de qualidade instituído para a educação, sem considerar os múltiplos contextos que rodeiam e integram a escola pública? Essa discussão continua na próxima seção, com o intuito de ampliar a compreensão da temática proposta neste estudo.

3.4 Qualidade da educação na contemporaneidade

A discussão sobre a qualidade da educação também apresenta uma relação com o Art. 208 da Constituição de 1988, que traz como ponto inicial relevância da garantia do direito à educação e direciona a pensar o objetivo atribuído neste direito (BRASIL, 1988).

De acordo com o artigo 205 da Carta Magna: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Inicialmente, aponta-se aqui para a garantia da igualdade de acesso à educação para todos, com as responsabilidades distribuídas. Nesse caso, destaca-se a complexidade de desenvolvimento dessa proposta, uma vez que universalizar o acesso não garante a continuidade da carreira escolar dos indivíduos, em especial daqueles cujas condições sociais caracterizam limitações de sobrevivência em decorrência da desigualdade de renda. Ou seja, a interrupção

do processo escolar representa, para escola, a preocupação com a evasão escolar, que, de certa forma, influencia nos resultados dos indicadores educacionais e no IDEB.

Em se tratando do IDEB, os contextos escolares se apresentam diferenciados e atingir um patamar de qualidade sem considerar essa peculiaridade sugere um retardamento dos ajustes necessários para que as escolas se adequem à conjuntura padronizada de qualidade.

Cury (2014) trata do padrão de qualidade com base no PNE (2014-2024) e aponta para a possibilidade efetivação das metas visando à melhoria da aprendizagem atrelada à melhoria do ensino. Destaca ainda que “[...] qualidade é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito” (CURY, 2014, p. 1).

Em meio às dissonâncias de contextos escolares, a busca pela qualidade da educação esbarra em situações que interferem na operacionalização do processo educativo. Nesse sentido, Dubet (2008, p. 54) aponta para a necessidade de que “[...] a gestão da escola seja muito mais sensível à igualdade dos resultados, que as equipes fracas sejam apoiadas, eventualmente mudadas, que a estabilidade das equipes educativas seja mais bem assegurada nas zonas desfavorecidas”.

Com base neste argumento, nota-se que as mudanças e as substituições das equipes educativas e/ou diretivas das escolas se apresentam como elementos de interferência no processo educacional e remetem a um novo começo para a retomada dos trabalhos pedagógicos e administrativos. Ou seja, formam-se novos ciclos, novos vínculos, e se inicia um novo processo de retomada das ações educativas com vistas à melhoria da qualidade da educação.

3.5 Desigualdade social no âmbito da escola pública

No panorama de desenvolvimento do país, as possibilidades de melhoria da qualidade de vida dos brasileiros que se encontram na faixa da pobreza e abaixo dela se definem cada vez mais lenta em termo de desenvolvimento social. Considerando os dados do IBGE (2019), o Brasil possui milhões de pessoas na extrema pobreza, isso significa que, para diminuir esse dado, as políticas públicas necessitam de celeridade e efetividade no alcance dos serviços que se dispõem a oferecer, pois quem mais precisa está aguardando.

No âmbito da educação, Dubet (2008, p. 31) enfatiza que “[...] todas as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais”. Em se tratando da educação básica, percebe-se que, com a institucionalização do PNE, tornou-se possível observar a evolução dos índices à medida que se discute o direito de acesso à escola.

Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximo de um ideal de igualdade de oportunidades, mas nenhum consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (DUBET, 2008, p. 31).

Na escola brasileira, essas desigualdades se apresentam nas condições de articulação que a escola, por meio da atuação da gestão escolar, se propõe a desenvolver e alcançar. Pode-se apontar para um dos elementos que retrata parte dessa desigualdade, qual seja o acesso à escola. Outro elemento vem na sequência desse processo. Se, por um lado, o acesso representa a porta de entrada para um ambiente de construção do conhecimento, por outro, faz-se necessária a permanência na escola para continuidade e avanço da trajetória escolar.

Werle (2018) aponta para um novo olhar sobre o acesso, termo que implica pensar a partir de seu significado na educação. No contexto em questão, trata-se da reflexão aprimorada no sentido de definir e compreender acerca do reflexo da concepção para a gestão dos problemas sociais que a escola vivencia.

Aponta-se, aqui, para a existência de uma desigualdade que começa fora da escola, a desigualdade de acesso. Entende-se que se constitui um processo desigual externo à escola, embora adentre o ambiente escolar com diferentes proporções e dimensões o problema se constitui antes de se efetivar estudante devidamente matriculado e se destaca dentro da escola, apesar de se notar que estas precisam constituir um olhar mais sensível para esta problemática.

Segundo Werle (2018, p. 50), “[...] há maior proporção de mais pobres entre os que continuam na escola”. E também aponta para o atraso na trajetória escola.

As desigualdades educacionais espelham as desigualdades sociais presentes na sociedade. Suas manifestações precisam ser percebidas para que possam ser enfrentadas de forma que tenhamos uma escola menos injusta. Uma escola que deseja trilhar o caminho de redução de ações e procedimentos cotidianos que podem estar encharcados de injustiças precisa se questionar, problematizando todas as práticas naturalizadas em suas rotinas (WERLE, 2018, p. 51).

A existência da desigualdade na sociedade vem se tornando tema de discussão em diversas áreas, e, no campo da educação não seria diferente, principalmente no que concerne às dimensões que abrangem a escola pública. Trata-se de um reflexo da ausência de políticas públicas eficazes, que demonstrem foco no tratamento dos problemas sociais aos quais se propõem extinguir ou minimizar.

Segundo Arroyo (2010), existe certa fragilidade na elaboração de políticas públicas que apontam diretamente para a problemática da desigualdade social.

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico (ARROYO, 2010, p. 1382).

A escola pública apresenta múltiplas formas de desigualdade que interferem direta ou indiretamente no funcionamento e na organização das ações diárias, seja no lidar com uma ocorrência de indisciplina ou com questões de aprendizagem resultantes da falta de condições que favoreçam esse processo.

A abordagem sobre desigualdade social, neste estudo, sugere influência no processo de melhoria da qualidade da educação no Brasil, em decorrência de sua abrangência, das limitações que provocam nos indivíduos e na vida escolar.

Os coletivos feitos desiguais em suas ações e movimentos mostram que os processos de sua produção e reprodução como desiguais são mais profundos, mais complexos e persistentes. Que as desigualdades educativas fazem parte dessa complexidade. Exigem ações e políticas não isoladas, mas articuladas, capazes de reverter esses complexos e múltiplos processos de produção. As desigualdades escolares não são subestimadas, antes adquirem maior relevância nesses complexos e múltiplos padrões de produção, manutenção das injustiças e desigualdades e no conjunto de ações coletivas por justiça, igualdade, emancipação (ARROYO, 2010, p. 1397).

De certa forma, o processo de construção da autonomia do sujeito passa pela função social da escola e favorece a articulação do conhecimento com as necessidades de desenvolver recursos para consolidar um ser capaz de discernir, de compreender e de tomar decisões coesas e promissoras para a evolução da sua capacidade de pensar e de agir.

Como afirma Casassus (2002, p. 29):

A educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira com que se comportam.

Considerando o contexto social elemento condicionador dos resultados da educação, vê-se na situação social do Brasil² uma contribuição vinda da desigualdade social de maneira a acentuar ainda mais essas características na escola. Com uma população estimada de 207,7

² Considerando o contexto dos países da América Latina, Casassus (2002, p. 38) afirma que “O Brasil é o país onde há maior concentração de renda [...]”

milhões de habitantes, de acordo com os dados do IBGE (IBGE ..., 2017a) e com base nos resultados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais-2017 (IBGE, 2017b), ressalta-se que, desse quantitativo, 50 milhões de brasileiros – cerca de 25,4% da população – vivem na linha da pobreza. Diante desses dados, algumas políticas implantadas na primeira década do Século XXI direcionam-se no sentido de minimizar esse quadro. Dentre elas, encontra-se a política de transferência direta de renda, que, neste estudo, está ressaltada através do Programa Bolsa Família.

A política de transferência direta de renda aponta para a minimização dos efeitos da desigualdade e, embora esteja longe de resolver o problema, oferece, em forma de benefício, um auxílio financeiro para complementar a renda.

Ainda segundo a referida pesquisa, o Nordeste se destaca como a região que concentra o maior quantitativo de pessoas pobres no país. Seguindo a evolução dos dados da SIS de 2018 e 2019, os estados nordestinos se mantêm apresentando os maiores índices de pobreza, com ênfase para o Índice de Gini³, que, de 2018 para 2019, apresentou crescimento respectivo de 0,545 para 0,559 referente à região. Isso significa que a desigualdade de renda vem aumentando, uma vez que, quanto mais perto do número 1, mais desigual é a distribuição de renda.

A desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente. A desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação. À medida que os sistemas educacionais vão se expandindo, pode-se pensar que a brecha da desigualdade na educação vai diminuir. (CASASSUS, 2002, p. 38)

No campo educacional, embora a desigualdade de renda se mantenha em grau preocupante, os índices têm apresentado um quadro de melhoria, frente ao que, a articulação da política de transferência de renda condicionada tem contribuído nesse sentido.

No estado de Alagoas, a população, segundo o Censo de 2010, era de 3.120.494 pessoas, com estimativa de aumento para 3.351.343 equivalente a aproximadamente 7,4% de crescimento populacional (IBGE, 2010). Em 2019, no estado de Alagoas, a desigualdade de renda se apresenta acentuada com índice de Gini medindo 0,777, que demonstra que o estado se destaca com um dos piores índices do país (IBGE, 2019).

³ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isso é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 01).

No conjunto das especificidades que englobam a desigualdade social, neste estudo, destaca-se que a discussão sobre desigualdade de renda traz elementos para pensar a relação com a escola pública, cuja expansão vem favorecendo o acesso.

Esse tema tem pauta consolidada e legitimada em três grandes legislações brasileiras: na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 1988, 1996, 2014). Consideradas as abordagens em cada uma delas, destaca-se, no âmbito das pesquisas científicas no campo da educação, uma preocupação com a desigualdade social e suas especificidades fazendo parte da problemática da qualidade da escola pública.

Quando as noções de *qualidade* (de falta de qualidade, no caso da escola pública!), e até de *qualidade total* substituem os conceitos de desigualdade estrutural e de injustiça social no debate, a reprodução das desigualdades sociais por um sistema educativo de várias redes encontra-se amplamente facilitada e praticamente legitimada. A falta de *qualidade* do ensino público é apresentada de maneira recorrente para explicar as dificuldades da rede pública brasileira. Ora, a falta de qualidade de uma organização é frequentemente explicada pela falta de qualidade de seus atores: alunos, docentes, administradores e pais. As falhas são assim atribuídas às inaptidões individuais. As determinantes sociais e culturais são completamente evacuadas (AKKARI, 2001, p. 164, grifo do autor).

Nesse universo, revela-se necessário refletir sobre o modo como lidar com as múltiplas formas da desigualdade social na escola. Assim, dando margem à proposta inicial deste estudo, sugere-se pensar a gestão escolar a partir da prática, como sendo o(a) gestora(a) escolar sujeito essencial na organização e no funcionamento da escola. Primeiro, sobre a percepção da existência da desigualdade social, segundo do reconhecimento da necessidade de lidar com a desigualdade social nas suas várias formas, terceiro da compreensão do processo de interferência para o desenvolvimento da escola e o quarto está relacionado à capacidade de enfrentamento desses elementos na organização escolar. Esses quatro pontos, embora pareçam semelhantes, apresentam desdobramentos diferentes, quando enfocados pelo sujeito que faz a gestão da escola, que acumula responsabilidades sobre os resultados e sobre a prestação de contas de suas atuações como forma de justificar o alcance dos objetivos pautados no cerne da função social da escola. Há que se considerar, no entanto, que, em se tratando da desigualdade social na escola, nem sempre características vivenciadas são absorvidas como pauta de discussão ou como fator preponderante de atenção.

Num esforço para a compreensão do que representa a desigualdade social para a escola pública, Sampaio e Oliveira (2015) que discutem os fatores relacionados às desigualdades de acesso, de tratamento e de conhecimento, e destacam que “[...] para podermos reduzir a

desigualdade de conhecimento, temos que ter certo consenso sobre quais são as principais finalidades do sistema educativo” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 527).

No âmbito educacional, convém ressaltar que finalidades sugerem orientações ao desenvolvimento da educação, que, de certa forma, passam pela atuação da gestão escolar, enquanto busca formas de desenvolver suas ações educativas, tendo que lidar com a desigualdade presente na escola.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Prezar pela qualidade da educação perpassa por condições adequadas de desenvolvimento das ações educativas, dos processos de formação da gestão escolar envolvida na perspectiva da responsabilidade, numa conjuntura de atuação mediando situações complexas e decisivas. Nesse sentido, a qualidade da educação representa a articulação entre o conjunto de elementos que conduzem as condições para a adequação da organização da escola pública e os mecanismos de operacionalização no enfrentamento da desigualdade e no melhoramento do processo educativo.

3.6 O Programa Bolsa Família (PBF): um adendo na problemática de igualdade de acesso e de permanência na escola pública

Visto como uma complementaridade na renda de muitas famílias, o Programa Bolsa Família (PBF) trouxe para as escolas, como forma de apoio, a oportunidade de ampliar a responsabilidade sobre o acesso e assegurar condições de iniciar e de dar continuidade aos estudos para os menos favorecidos social e economicamente. Por ser um programa social, que está direcionado ao enfrentamento da pobreza, o PBF se configura através da transferência direta de renda com condicionalidades. Essa relação reflete a condição social da população menos favorecida e a necessidade de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade de vida da sociedade. Nesse contexto, a caracterização e as percepções desse programa, que há muito tempo vem sendo debatido, apresentam-se como complemento introdutório na compreensão do contexto de vulnerabilidade social que alcança a escola pública e a qualidade da educação.

O PBF está estruturado em transferência direta de renda; condicionalidades e ações complementares, bem como em seis princípios⁴ que alicerçam a conjuntura do programa:

Enfrentamento da pobreza e da desigualdade social;
 Proteção social não contributiva;
 Proteção social à família;
 Intersetorialidade;
 Gestão descentralizada; e
 Inclusão social (BRASIL, 2018b, p. 8).

Relacionado à transferência direta de renda às famílias, o programa destina uma renda mínima mensal atendendo aos critérios de cada benefício e monitorando as famílias no âmbito do cumprimento das condicionalidades (Quadro 5).

Quadro 5 – Benefícios do Programa Bolsa Família

Nº	Tipo	Destinação	Valor do benefício
1	Benefício Básico	Unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza	R\$ 89,00
2	Benefício Variável	Unidades familiares em situação de pobreza e extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, sendo pago até o limite de 5 (cinco) benefícios por família	R\$ 41,00
3	Benefício Variável Jovem	Unidades familiares em situação de pobreza ou extrema pobreza e que tenham adolescentes com idade entre 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos, sendo pago até o limite de 2 (dois) benefícios por família.	R\$ 48,00
4	Benefício para a superação da extrema pobreza	Unidades familiares beneficiárias do Programa Bolsa Família e que, cumulativamente: a) Tenham crianças e adolescentes de 0 (zero) a 15 (quinze) anos de idade; e b) Apresentem soma da renda familiar mensal e dos benefícios financeiros igual ou inferior a R\$ 70,00 (setenta reais) per capita.	É calculado de acordo com a renda e a quantidade de pessoas na família.

Fonte: Adaptação de Brasil (2015)⁵.

Soares, S. e Sátyro (2009, p. 11) afirmam que o PBF “não é um direito”, considerando que o montante de recurso destinado ao atendimento das famílias beneficiárias precisa fazer parte do orçamento do governo. Nesse sentido, reafirmam o que preconiza o parágrafo único do Art. 6º da lei de criação do programa.

Art. 6º As despesas do Programa Bolsa Família correrão à conta das dotações alocadas nos programas federais de transferência de renda e no Cadastro Único a que se

⁴ Informações sobre a descrição de cada princípio estão na página 8 do Manual do Pesquisador Bolsa Família (BRASIL, 2018b).

⁵ Valores de cada benefício estão disponíveis em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios/beneficios>.

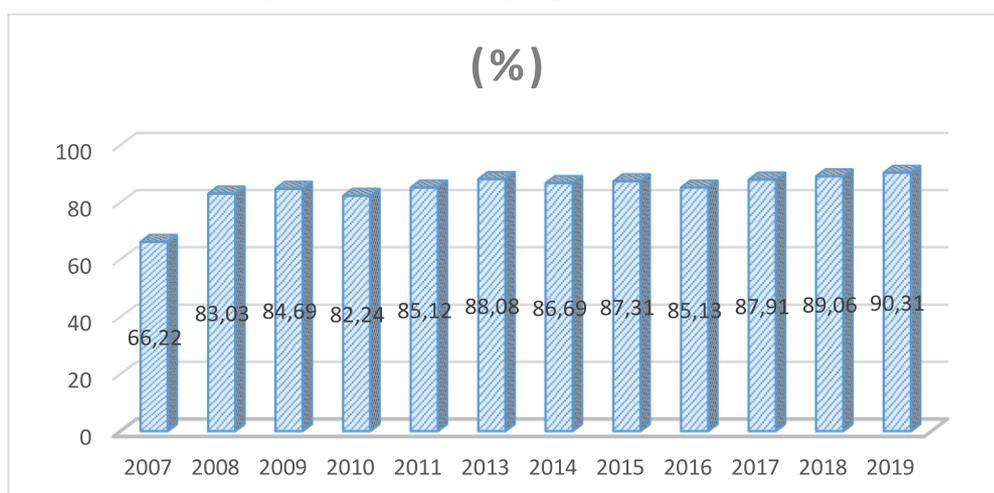
refere o parágrafo único do art. 1º, bem como de outras dotações do Orçamento da Seguridade Social da União que vierem a ser consignadas ao Programa.

Parágrafo único. O Poder Executivo deverá compatibilizar a quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família com as dotações orçamentárias existentes (BRASIL, 2004).

Para a educação, o PBF tem contribuído com as escolas públicas, no sentido de assegurar a frequência dos alunos e o quantitativo de matrículas, essa relação entre programa e educação se apresenta articulada à condicionalidade, como compromisso das famílias. Por meio da condicionalidade de permanência na unidade escolar, o PBF se articula às escolas públicas e dessa relação se sobressaem resultados apontados como significativos no campo educacional.

A relação do programa com a educação tem apresentado relevância nos indicadores educacionais em função da frequência escolar, através da evolução no acompanhamento referente ao período de 2007 a 2019, como demonstra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Frequência escolar do programa Bolsa Família 2007-2019



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2019b).

Em 2007, a frequência dos estudantes beneficiários foi de 66,22%; de 2008 a 2018, oscilava entre 83% e 89%; em 2019, ficou acima de 90%. Essa ampliação nos índices de frequência indica a articulação das ações entre municípios, estados e nação. Por outro lado, o fator da alimentação também constitui relevância para assiduidade escolar e a importância do recurso financeiro para a sobrevivência das famílias. A escola passa a ser um espaço que representa para as famílias segurança na manutenção do benefício, ou seja, elementos como proximidade e relação família e escola sugerem favorecer justificativas de ausências dos estudantes. Segundo o Ministério da Cidadania, através do Informe Bolsa e Cadastro nº 676, os dados apontam 13,76 milhões de estudantes beneficiários. Desse total, 91,18% equivalem a

12,55 milhões, maior quantitativo registrado da frequência escolar desde a criação do programa (ACOMPANHAMENTO ..., 2019).

Sobre a contribuição do PBF na educação, Neri e Osório (2019, p. 877) destacam como resultado de suas pesquisas “[...] uma redução nas chances de evasão e faltas escolares” e enfatizam “[...] significativa redução na desigualdade do tempo na escola inerente à população-alvo do programa”. Nesse sentido, cada esfera governamental dispõe de atribuições distintas que funcionam de maneira articulada e interligada (BRASIL, 2015).

O Bolsa Família foi um dos principais fatores que contribuíram para que o Brasil cumprisse, com antecedência, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM): a meta da ONU de reduzir a fome e a pobreza extrema até 2015 à metade do que era em 1990 foi alcançada pelo Brasil em 2002. Ainda, a meta nacional de reduzir a porcentagem de pobres a $\frac{1}{4}$ da de 1990, apesar de mais ambiciosa, também foi cumprida e superada em 2008 (BOLETIM ..., 2016, p. 5).

O PBF, ao longo de sua trajetória, se destacou como o principal fator de enfrentamento à desigualdade social, de alcance amplo no território brasileiro, que tem apresentado impactos na renda das famílias menos favorecidas, tornando-se relevante e imprescindível do ponto de vista da assistência imediata através da transferência direta de renda. Por outro lado, as mudanças ocorridas no país, como a troca de governo, após as eleições de 2018, ocasionaram ao programa ações como cortes nos benefícios de famílias atendidas e ruptura no processo de inscrição de novas famílias.

De acordo com a ênfase atribuída ao programa, Osório, Soares e Souza (2011) sintetizam que:

A erradicação é possível porque as evidências de que dispomos sugerem que o PBF só não é mais efetivo em reduzir a pobreza extrema devido ao baixo valor por família das transferências – insuficiente para que parte delas cruze a linha – e ao fato de que ainda há famílias extremamente pobres fora do programa. Reduzir a exclusão indevida é uma tarefa mais difícil que a de aumentar o valor das transferências; contudo, superados estes dois obstáculos, a erradicação da pobreza extrema pode ser alcançada por meio do PBF (OSÓRIO; SOARES; SOUZA, 2011, p. 50).

Os problemas sociais como o desemprego e as condições de trabalho ampliam ainda mais a desigualdade e diminuem as condições de superação da pobreza. Nota-se, aqui, a necessidade de avançar no debate sobre melhorias nas políticas públicas voltadas ao atendimento da população menos favorecida.

Portanto, destaca-se a relevância e a necessidade de manutenção do PBF, como política significativa na ampliação das possibilidades de melhoria das condições sociais das famílias que dele necessitam.

3.7 Educação e políticas: um olhar para a desigualdade social na escola

Numa abordagem direcionada em relação à articulação da gestão com as políticas que são inseridas na escola, para a escola executar e considerando as possibilidades de execução, destacam-se duas políticas, o IDEB e o PBF, ambas com espaços legitimados dentro da escola, num esforço para uma aproximação de apropriação e compreensão da prática da gestão escolar.

Desde 2007, o IDEB foi introduzido como uma política educacional que representa, para as escolas – em especial as públicas –, uma forma de demonstrar se a gestão escolar está atendendo às expectativas preconizadas. E, nesse contexto, a escola desenvolve suas atividades também na intenção de obter a aprovação da comunidade e das secretarias de educação através do comprometimento com o alcance dos índices e das metas atribuídas. Para Werle e Audino (2015), considerar as avaliações externas mecanismos de reflexão sobre os resultados sugere que os índices provoquem reações que desencadeiem novas possibilidades para a gestão escolar.

Por outro lado, o PBF também se revela como uma política social que, uma vez introduzida na educação, amplia as atribuições da gestão escolar. Num processo de articulação das prerrogativas de ambas as políticas, percebe-se, segundo Silva, Maria (2014), que o PBF é um programa que tem contribuído para a melhoria da aprendizagem. Entretanto, de forma indireta, uma vez que se o aluno está matriculado, frequentando a escola, tendo melhores condições de alimentação e com um monitoramento frequente da saúde, tem a aprendizagem favorecida. E resultados de pesquisas têm demonstrado que o melhoramento nas condições de vida provocado pela transferência de renda tem sido um elemento promissor na contribuição da frequência dos alunos nas escolas.

O PBF e o IDEB são recursos que estão para a escola como condicionantes de resultados e a gestão escolar se apresenta como regente no processo de articulação entre ambas. Contudo, o conjunto de pessoas envolvido requer uma atuação gestora que promova, no decorrer do processo, a confluência nas relações internas da escola, tendo em vista a focalização dessas políticas.

O contexto de legitimação e de afirmação das políticas educacionais perpassa pela articulação das ações internas da escola. São os agentes envolvidos no processo de execução de uma política que podem ou não determinar o alcance dos objetivos, o que se justifica em razão dos múltiplos fatores escolares, principalmente o da participação, os conflitos inter-relacionais e de poder que limitam a execução dessas políticas e o processo de regulação que estabelece a obrigatoriedade dos resultados.

A gestão de conflitos é permanente na função dos diretores escolares, e exige a mediação como uma grande habilidade em tentar resolvê-los, em seu dia a dia de trabalho. Muitas vezes, as situações a solucionar exigem deles competências que estão além daquelas previstas em sua função (DUARTE, A.; AUGUSTO; JORGE, 2016, p. 206).

Na visão dos autores, a gestão escolar busca consolidar atendimento, condições e contextos no desenvolvimento de suas atribuições. Por outro lado, mantém-se uma preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem e com a busca por melhores resultados nos índices. No entanto, se forem consideradas as condições de contexto social, as possibilidades de ampliação dos desafios para a gestão escolar tendem a aumentar.

A ideia de problematizar a desigualdade social na escola pública decorre da possibilidade de avançar nas discussões em relação à qualidade da educação, principal tema evidenciado no cenário educacional brasileiro, que aparece relacionado aos resultados de aprendizagem, representados nos dados do Índice de Desenvolvimento Educação Básica. A desigualdade social, por sua vez, nesse contexto, tem como aporte o Programa Bolsa Família, cuja prerrogativa condicional para a educação abrange a obrigatoriedade da matrícula e da frequência, elementos fundamentais numa trajetória escolar.

Portanto, a escola oferece possibilidades de absorção dos programas e/ou políticas educacionais e sociais e se apresenta como suporte, que também se articula para a obtenção de sucesso no quadro de incertezas que se instala no percurso em busca de melhorares os índices. Dadas as circunstâncias e os objetivos de institucionalização, a escola ainda se apresenta como espaço de desenvolvimento de políticas, sejam elas educacionais ou sociais.

Na sequência, apresentam-se abordagens relacionadas às políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal elencadas para o desenvolvimento deste estudo.

4 PLANOS DE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo traz uma abordagem sobre políticas educacionais, com destaque para os planos de educação no âmbito federal, estadual e municipal, e volta especial olhar para o modo como a escola pública se insere nessas políticas. Na intenção de compreender os aportes relacionados ao enfrentamento da desigualdade social que se constitui e desenvolve no interior das escolas públicas, e ao processo de qualificação da educação, a discussão enfatiza a articulação entre os planos e a escola pública.

E por que tratar dessas políticas educacionais e não de outras? Por entender que, num sistema educacional, as diretrizes adotadas pelas instâncias governamentais sugerem uma linha de convergência com objetivos similares que se destacam pela forma como são aplicadas nas escolas. Para Lessard (2016), são os agentes escolares que detêm a responsabilidade de desenvolvimento das políticas educacionais e com ela a obtenção dos resultados decorrentes da aplicação na prática do que foi planejado por terceiros. Libâneo (2016), por sua vez, destaca que a escola tem sido afetada pela implantação de políticas direcionadas ao enfrentamento da pobreza por organismos internacionais como o Banco Mundial que alteram o desempenho funcional da escola.

Libâneo (2012) também destaca que a ênfase dada à função social da escola se sobrepõe diante da sua função escolar, tendo em vista que esse fato tenha se consolidado em meio à expansão da escola pública e que sua finalidade está relacionada ao alcance à educação por parte da população menos favorecida.

A vinculação da escola pública ao desenvolvimento das políticas indica que seu papel também se vincula à ideia de assistencialismo e acolhimento (LIBÂNEO, 2012). Por outro lado, o fato de a escola desenvolver tanto a função social quanto a escolar sugere um papel articulador entre o que preconiza sua função e o que demanda sua prática.

Diante desse contexto, vista como espaço de desenvolvimento de políticas educacionais, a escola vem ampliando seu papel perante a sociedade, tornando-se também espaço de inserção de outras políticas como as de cunho social. Ao tempo que também se insere no campo das políticas educacionais, “[...] a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora” (LIBÂNEO, 2016, p, 50). Contudo, a relação entre a escola e sua ampliação tem sido desencadeada, de forma mais específica, através das políticas educacionais, em especial pelos planos de educação.

Nesse movimento, destaca-se que com a institucionalização do PNE se desencadeia o processo de articulação dos Estados e dos Municípios numa corrida pela implantação e/ou implementação de seus planos decenais seguindo as orientações de uma política macro, implantada no sentido de direcionar ações e comprometimento de ambas as instâncias.

De fato, vivencia-se um movimento de preocupação no campo da educação no Brasil. O alinhamento das diretrizes dos planos demonstra a possibilidade de melhorias nos índices educacionais. Contudo, cada Estado e cada município desenvolve o plano de acordo com as premissas que estabelecem a(s) forma(s) de execução.

Para compor essa abordagem, inicialmente, apresenta-se o Plano Nacional de Educação (PNE), seguido do Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL) e do Plano Municipal de Educação de Maceió (PME/Maceió). Traça-se uma linha de destaques entre metas e estratégias que os planos apresentam e no que diz respeito ao PEE/AL e ao PME/MACEIÓ, e abordam-se ações e programas implantados na consolidação de ambos.

4.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)

Caracterizado como uma política de estado¹, o PNE, instituído sob a Lei nº 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), apresenta-se como um conjunto de direcionamentos que aponta para o avanço nos índices educacionais no período de uma década, com prerrogativas que envolvem o sistema educacional brasileiro.

O PNE configura-se num documento que visa integrar as ações educativas entre os entes federativos e que estabelece compromisso e responsabilidade no sentido de projetar a educação brasileira a níveis educacionais padronizados. Constituído por 20 metas gerais, agregadas a várias estratégias que norteiam as ações das demais instâncias governamentais.

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação (BRASIL, 2015, p. 11).

¹ “Considera-se que políticas de governo são aquelas em que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, D., 2011, p. 329).

No conjunto de fatores apontados como sendo motivações para a elaboração do PNE, relaciona-se a origem dos problemas desencadeados por esses fatores à presença da desigualdade social operando através de mecanismos que aparelham essas condições.

Tendo em vista o avanço da educação no Brasil como foco do PNE, as metas apresentadas se relacionam entre si e apontam para o alcance de melhorias tanto no acesso quanto na qualidade da educação ofertada. Para isso, precisa da articulação dos entes federados para interagirem em prol de uma de aplicabilidade que envolve a adequação das metas e estratégias de acordo com a situação educacional de cada um. Contudo, para a execução do plano, as condições de investimento financeiro se mostram relevantes na elaboração, na estrutura e na organização, de forma a favorecer a efetivação e o desenvolvimento das ações.

As diretrizes e as estratégias de ação, as quais necessariamente precisam ser desenvolvidas de forma articulada, mostram-se objetivas, mesmo que se note um grau de dificuldade na consolidação de mecanismos efetivos em relação à aplicabilidade na prática.

No Art. 2º da lei do PNE (BRASIL,2014), um conjunto de dez diretrizes abordam os pilares que sustentam a estrutura do plano.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Dentre as diretrizes, destacam-se a I, a II, a III, a IV e a V, considerando a desigualdade social na educação brasileira; tais diretrizes se desdobram em metas e estratégias específicas. A Meta 7 demonstra ser a que mais repercute na escola em relação à qualidade da educação por aborda diretamente o IDEB. Também em seu conjunto de estratégias aborda ações voltadas ao enfrentamento da desigualdade social, como é caso da Estratégia 7.16.

Sendo assim, passa-se a enfatizar as especificidades da Meta 7, que trata em seu escopo de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria

do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [...]” (BRASIL, 2014). Verifica-se, na forma como está expressa, a padronização do nível de qualidade que o país deve atingir em termos de educação.

Ressalta-se que dentro do conjunto de estratégias dessa meta, o disposto no item 7.10 aponta para a relação dos resultados obtidos pela escola com as condições sociais das famílias de estudantes da escola pública.

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação (BRASIL, 2014.).

A estratégia trata da contextualização dos resultados que as escolas alcançam, sobretudo no que diz respeito à socialização das informações. Tal fato, de certa forma, expressa em números a capacidade da escola em alcançar as médias estipuladas.

O PNE abrange proporções de uma política ampla, com objetivos específicos, que serve como base, eixo central à luz de um processo, pensado para ser democrático e envolver a participação de diversas entidades sociais. Nesse sentido, destacam-se limitações no campo da execução, apesar dos entes federativos apresentarem contextos educacionais similares, a relação com seus contextos sociais e a existência de oscilações no IDHs que se estabelecem em conjunto com o fundamento sob o qual os planos foram institucionalizados - “a eficácia do sistema” (OLIVEIRA, D., 2011, p. 329).

Com a criação do PNE, o sistema educacional brasileiro inicia uma trajetória de escalada em termos de credibilidade da educação pública.

[...] o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, e buscando recuperar certo protagonismo perdido na definição das políticas educativas em âmbito nacional pelas reformas ocorridas nas décadas passadas (OLIVEIRA, D., 2011, p. 329).

Esse processo de constituição tanto do plano estadual quanto do plano municipal na busca por melhorias dos resultados indica que as metas projetadas para o IDEB representam a parte do PNE que demanda a promoção de mudanças nos indicadores. Compreende-se, através desse movimento, que por se tratar de um trabalho a ser desenvolvido de maneira paralela às demais necessidades da educação, as metas demonstram urgência no âmbito da execução.

Assim, a complexidade de desenvolvimento desse processo corrobora com a afirmação de Libâneo (2016), quando tensiona a melhoria dos processos educacionais, dentro do contexto vivenciado pelo país, através da ampliação de responsabilidades da escola pública.

É verdade que não se educa apenas na escola; não há como negar a existência de múltiplas práticas educativas na sociedade. Mas, nas condições históricas e sociais da população pobre, deixar a escola na periferia do sistema escolar pode levar à ampliação da exclusão social. Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Essas afirmações ressaltam a responsabilização da escola pública pela resolução de problemas ligados à desigualdade social; refletem a minimização das atribuições do poder público e destacam o adensamento das funções da escola em relação ao atendimento de demandas desencadeadas por políticas públicas, que deveriam beneficiar de maneira justa a sociedade como um todo, em especial, no campo educacional.

Desse modo, reflete-se, neste estudo, essa responsabilização sob o viés do desenvolvimento do PNE e a articulação nos planos estadual e municipal. Em se tratando PNE, uma política traduzida como o pilar das demais políticas educacionais, das vinte metas, as que se relacionam com a temática desta pesquisa exigem reflexão quando analisadas frente às versões do PEE/AL e do PME/Maceió, pois denotam uma visão específica da relevância atribuída à desigualdade social no processo de melhoria da qualidade da educação, no nível estadual e no nível municipal. O PME/Maceió se diferencia em relação ao quantitativo de metas, diminui uma, ou seja, compõe-se de 19 metas, sendo o diferencial a implementação da educação socioambiental (MACEIÓ, 2015).

No Quadro 6, apresenta-se a articulação da Meta 1 entre o PNE, PEE/AL e o PME/Maceió.

Quadro 6 – Articulação da Meta 1- PNE, PEE/AL E PME

PNE	PEE/AL	PME/Maceió
Meta 1	Meta 1	Meta 1
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender a, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, <i>durante a vigência deste PEE</i> , a, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças nos três primeiros anos, 40% (quarenta por cento) nos seis anos e 50% (cinquenta por cento) até o penúltimo ano.	Universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender a, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda coluna, que retrata a Meta 1, no âmbito da educação estadual, a porcentagem apresentada no PNE apresenta-se de forma escalonada, iniciando com 30% em três anos de vigência do plano, 40% em seis anos e no ano que antecede o final do plano, 2024, atingir 50% da meta cumprida. Na terceira coluna, relacionada ao PME/Maceió, a descrição da meta se mantém, com exceção, do trecho que trata do prazo inicial para a universalização da educação infantil.

A seguir, encontra-se no Quadro 7, a descrição da Meta 2 e a articulação entre os planos educacionais.

Quadro 7 – Articulação da Meta 2- PNE, PEE/AL E PME/MACEIÓ

PNE	PEE/AL	PME/Maceió
Meta 2	Meta 2	Meta 2
Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 60% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada no 3º ano, 77% no 6º ano e 95% no 9º (nono) ano de vigência deste PEE.	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Alagoas (2016), Brasil (2014) e Maceió (2015).

Na Meta 2, a educação estadual, em destaque na segunda coluna, adota a mesma estratégia utilizada na Meta1, o escalonamento da porcentagem ao longo do tempo de execução

do Plano e o alcance da média adotada, no ano que antecede a finalização da vigência do plano. O PME/MACEIÓ manteve a descrição apresentada pelo PNE.

Na sequência, apresenta-se a descrição da Meta 3 em destaque no Quadro 8.

Quadro 8 – Articulação da Meta 3 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ

PNE Meta 3	PEE/AL Meta 3	PME/Maceió Meta 3
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para, no mínimo, 53% no 3º ano, 69% no 6º ano e 85% no 9º ano de vigência deste PEE.	Apoiar o estado para o alcance da Universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Alagoas (2016), Brasil (2014) e Maceió (2015).

De acordo com a segunda coluna, PEE/AL, observa-se a manutenção do escalonamento percentual a ser atingindo na Meta 3. Nesse caso, a educação estadual dispõe de toda a vigência do plano para alcançar a maior média que é de 85% de elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio. Enquanto isso, a educação do município, por não ter responsabilidade sob a oferta da última etapa da Educação Básica, compromete-se a apoiar a educação do estado, por meio de cinco estratégias, das quais duas têm especial relevância neste estudo:

3.3) Realizar a busca ativa e a chamada pública da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, bem como de jovens, adultos e idosos fora da escola que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em todas as faixas etárias, por meio de ação institucional articulada entre os sistemas de educação, assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência, em regime de colaboração Município, Estado e União, e em parceria com movimentos sociais, organizações comunitárias e não governamentais;

3.6) Garantir a reorganização curricular e cultural para jovens de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que estão regularmente matriculados no ensino fundamental, durante a vigência do plano e desenvolver mecanismos pedagógicos para aceleração de estudos e sua promoção ao ensino médio com proficiência e sucesso na aprendizagem (MACEIÓ, 2015, p. 107).

Nessa meta, apesar de o município não ofertar Ensino Médio, demonstra preocupação com a faixa etária de estudantes em defasagem e fora da escola. Enfatiza ações no âmbito do Ensino Fundamental relacionadas a assegurar a continuidade da trajetória escolar, no sentido de minimizar o avanço dos problemas educacionais vivenciados na última etapa da Educação Básica.

O Quadro 9 apresenta a Meta 4, cuja temática aborda a relevância da inclusão na educação.

Quadro 9 – Articulação da Meta 4 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ

PNE	PEE/AL	PME/Maceió
Meta 4	Meta 4	Meta 4
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, devendo ser também considerado as especificidades das escolas e dos sujeitos do campo.	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Alagoas (2016), Brasil (2014) e Maceió (2015).

Nota-se, na segunda coluna, que, para essa meta, o PEE/AL acrescenta especificidades de escolas e sujeitos do campo. Quanto ao PME/MACEIÓ, manteve-se a determinação do PNE.

Para entender o adendo do PEE/AL referente a essa meta, buscou-se, nas estratégias, informações que justificassem a inserção das especificidades apresentadas.

4.3) implantar/implementar, na vigência dos dois primeiros anos deste PEE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno, da cidade e do campo, inclusive áreas de assentamento e acampamento de Reforma Agrária;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas zonas urbanas e no campo;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude, investindo de forma efetiva, continuada e eficiente em Recursos Humanos e tecnológicos para assistir a esses alunos e suas respectivas famílias (ALAGOAS, 2016, p. 108).

As estratégias selecionadas abordam a temática da inclusão social com abrangência justificada na forma de promover a atenção às comunidades rurais, bem como aos beneficiários dos programas de transferência direta de renda. Tal cuidado é enfatizado pelo PEE/AL no escopo da Meta 4, encontra-se também referência às escolas do campo nas estratégias do PNE. Quanto ao PME/Maceió, relaciona-se neste sentido, a estratégia que trata dos beneficiários do programa de transferência de renda, a estratégia 4.14 do plano.

Na meta 5, “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014), é reforçado o compromisso em relação à diretriz da erradicação do analfabetismo no país. Nas três instâncias federativas, a descrição da Meta 5 se manteve, enquanto no rol de estratégias apresentam adequações de acordo com suas atribuições no que diz respeito à distribuição das etapas da Educação Básica.

Na análise da Meta 6, sobre “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), percebe-se que as estratégias apresentam abordagens diferenciadas, tanto no PEE/AL quanto no PME/Maceió. O PNE relaciona o total de nove estratégias, todas seguidas pelo PEE/AL, com acréscimo de duas que abordam em sequência a garantia da alimentação como forma de assegurar a nutrição dos(as) estudantes das escolas em tempo integral; diversidade sexual sob a adoção de práticas de promoção do direito e do reconhecimento. O PME/Maceió retira da relação de estratégias, a segunda do PNE, que trata da construção de escolas e adota a ampliação e adequação das escolas já existentes. Em relação às estratégias, adota a abrangência das especificidades destacando diversidade étnico-racial, religiosa, educação especial, direito da criança e do adolescente; entre outros.

Na sequência, aborda-se a Meta 7, que traça o direcionamento para o alcance das médias educacionais a nível nacional, no que se refere a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014). Essa meta se apresenta nas três instâncias, com descrição idêntica no conteúdo. A alteração ou adequação se encontram

nas estratégias, destacando a capacidade de atendimento por parte de cada rede de ensino concernente às etapas e modalidades assumidas.

Os planos educacionais diferem entre si em relação ao quantitativo das estratégias, conforme demonstra o Quadro 10.

Quadro 10 – Quantitativo de estratégias da Meta 7 - PNE, PEE/AL e PME/MACEIÓ

PNE	PEE/AL	PME/Maceió
36 Estratégias	45 Estratégias	19 Estratégias

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa meta, se somado o quantitativo de estratégias, se alcança um conjunto significativo de ações referentes ao desenvolvimento registrado ao longo das vinte do PNE e do PEE/AL e nas dezenove metas do PME/Maceió. Percebe-se, nessa composição, a relevância dada à relação da qualidade da educação com os resultados do IDEB.

Dentre as estratégias da Meta 7, destaca-se, nas três instâncias do plano, a existência de orientação específica que sugere foco principal na obtenção e na gestão de resultados.

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (ALAGOAS, 2015; BRASIL, 2014).

7.4) Participar da construção e estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e da elaboração de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil dos/as estudantes e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados (MACEIÓ, 2015, p. 119).

A construção do conjunto de estratégias da Meta 7 abrange orientações que envolvem múltiplas formas de observação das circunstâncias administrativas, pedagógicas e de contexto escolar que envolvem as escolas. Contudo, nota-se a atenção direcionada às questões de infraestrutura das escolas, de múltiplas diversidades, de investimento em recursos tecnológicos, de prevenção da evasão; de parcerias; de acordos mútuos entre os entes, entre outros. Nesta que demonstra ser a meta que recebe maior atenção dos órgãos gestores da educação nas três instâncias, a desigualdade social tem algumas de suas características mencionadas de maneira agregada a orientações que apontam para o desenvolvimento e o melhoramento da educação. Não se pretende esgotar a comparação, que parece insistir em demonstrar o comprometimento e o alcance de cada instância em relação à qualidade da educação. Entretanto, ressalta-se que se, em conformidade com o volume e o direcionamento orientado das estratégias, se alcançar

as médias estabelecidas pelos planos, consolida-se uma tendência de enfrentamento da desigualdade social percebida nas orientações voltadas à elevação do IDEB.

Na Meta 8, a orientação é:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014).

Observa-se a mesma descrição em relação ao PEE/AL, embora as estratégias se diferenciem de acordo com as especificidades de cada instância. No caso da educação estadual, o plano apresenta estratégias que tratam da gratuidade do ensino, garantia de continuidade da trajetória escolar e regime de colaboração para formação continuada de docentes, entre outros. No caso do PME/Maceió, essa meta aparece descrita da seguinte maneira:

Elevar a escolaridade média da população infantil e juvenil de modo a garantir as condições para que alcancem, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (MACEIÓ, 2015, p. 123).

No PME/Maceió, a descrição dessa meta está voltada ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que indicam a tentativa de tratar desde o início da Educação Básica de desenvolver processos educacionais que assegurem o alcance da escolaridade contemplando o mínimo de doze anos de estudo.

Em relação ao enfrentamento da desigualdade social, os planos sinalizam, por meio das estratégias, que a educação necessita de mecanismos processuais, que tendem a gerar maior possibilidade de avanço em termos de viabilização de acesso e permanência dos(as) estudantes inseridos nas condições e na faixa etária destacadas nessa meta.

A Meta 9 trata de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

O PEE/AL alterou o percentual de elevação da taxa de alfabetização para 100%, com atenção para a faixa etária em ênfase, com proposta de articulação à educação profissionalizante. Nessa meta, o PME/Maceió mantém o percentual nacional proposto, cuja

especificidade das estratégias apresenta-se voltada ao atendimento da demanda de estudantes que compõem ou podem compor a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Meta 10 refere-se a “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Essa mesma descrição é mantida no PEE/AL. Contudo, essa meta, no âmbito municipal, adota outra forma de abordagem para adequar de acordo com suas responsabilidades o atendimento à orientação nacional. Para isso, dá ênfase a “[...] viabilizar parcerias que oportunizem o acesso do jovem e do adulto trabalhador a programas de formação profissional de geração de emprego e renda, do autoemprego na perspectiva de economia solidária” (MACEIÓ, 2015, p. 117).

A Meta 11 refere-se a “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Tal meta apresenta-se seguida pelo PEE/AL nesses mesmos termos. Por outro lado, o município adota uma abordagem diferente da nacional e da estadual.

Meta 11- Definir no prazo de um ano, em regime de colaboração com instituições federais, Estado e municípios uma política de formação inicial e continuada, que assegure a todos os professores e professoras da educação básica do município de Maceió, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MACEIÓ, 2015, p. 119).

Aqui, observa-se a adequação feita no âmbito municipal, que adota como prioridade para fins de qualificação do quadro docente a formação inicial e continuada. As demais metas, a nível federal e estadual, seguem abordando ensino superior, qualificação profissional, implantação e implementação da gestão democrática e investimento financeiro na educação básica. No caso do PME/Maceió, ressalta-se a atenção voltada à educação ambiental.

META 19 - Garantir a Educação Ambiental nas ações da Educação do Município de Maceió, universalizando sua oferta de forma contextualizada em todo os Sistemas de Ensino de Maceió (MACEIÓ, 2015, p. 145).

As alterações, adequações e acréscimos notados no plano estadual e no municipal apresentam relação com a distribuição de etapas e modalidades da educação básica. Esse fato destaca a relevância do contexto regional e local, no sentido de direcionar com proximidade da realidade educacional de cada ente federado.

Trazendo para campo das políticas educacionais estaduais e municipais, para atender às prerrogativas do plano nacional, cada ente passa a dispor de políticas específicas para melhorar os índices alcançados e avançar na qualidade da educação.

No âmbito da educação a nível estadual, o Programa Escola 10 tem sido o destaque das políticas educacionais na rede estadual e municipal de ensino, tendo o foco centralizado no IDEB. O município se vincula a partir da adequação de suas ações educativas às orientações do programa.

Para o município, a política educacional, que vem ganhando espaço nas discussões do campo da gestão educação, chama-se Pacto de Gestão, que se enfatiza, neste estudo, através do documento intitulado Guia Prático da Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió: Orientações para a formação continuada de gestores(as) escolares². Esse documento será abordado posteriormente, no subtítulo 4.3.

4.2 Política educacional em nível estadual: Programa Escola 10 na perspectiva de elevação das médias do IDEB

No Estado de Alagoas, tem figurado, desde 2017, por meio da implantação do Programa Escola 10, uma política educacional que ganha destaque por desenvolver ações integradas aos municípios com o objetivo de melhorar a qualidade da educação com foco na elevação dos resultados do IDEB.

De 2007 a 2017, os resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam-se acima das médias projetadas. Nos Anos finais, apresenta um quadro de oscilação, estando acima em 2007 e em 2009, e abaixo de 2011 a 2015, com elevação gradativa, alcançando resultados superiores à média em 2017. Com relação ao Ensino Médio, as escolas públicas estaduais apresentam resultados abaixo da média até 2017. Contudo, de 2015 a 2017, inicia-se um processo de elevação, que sugere uma escalada progressiva.

Esse panorama remete à reflexão sobre a inserção do Programa Escola 10, que se configura como uma política de governo³, regido sob a Lei nº 8.048, de novembro de 2018.

² O Guia Prático de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió – Orientações para a Formação Continuada de Gestores Escolares é o resultado de um processo formativo e de diálogo nos últimos quatro anos, com a cooperação técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (MACEIÓ, 2016, p. 16).

³ Embora o Programa Escola 10 tenha sido iniciado e institucionalizado como política de governo dentro do primeiro ciclo governamental da gestão do governador Renan Filho, continuou vigorando também no segundo ciclo, que compreende o período de 2019 a 2022, e, por sua conjuntura e pela adesão dos municípios, tende a se tornar uma política de Estado, tendo em vista sua finalidade e a proposta de melhoria dos indicadores educacionais do Estado como um todo.

Apresenta-se como um acordo mútuo, um pacto entre o Estado e os municípios sob a forma de adesão com a finalidade de orientações para a formação “[...] garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as redes públicas de Alagoas” (ALAGOAS, 2018, p. 1) de forma a atingir os seguintes objetivos destacados no artigo 4º.

Art. 4º As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica (ALAGOAS, 2018, p. 2).

Ainda considerando que o programa tem a finalidade de desenvolver ações de garantia de direitos à aprendizagem, percebe-se a preocupação em torno da união dos municípios, os quais têm a responsabilidade compartilhada no que diz respeito à melhoria dos resultados. Nesse sentido, o estado passa a direcionar, como contrapartida, uma parcela de contribuição aos municípios, ancorada no Artigo 3º.

O Estado poderá oferecer apoio técnico e financeiro, na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas, nos termos desta Lei e de acordo com as diretrizes do Programa, aos municípios que tenham aderido ao Programa a fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes (ALAGOAS, 2018, p. 1).

A articulação entre as redes estadual e municipal se apresenta como um movimento educacional no qual as ações de ambas se complementam, embora cada uma detém sua parcela de responsabilidade e o comprometimento em atender às especificidades do programa. Aqui, comprometimento representa compromissos⁴ a serem cumpridos pelos municípios, que vão desde o aumento da proficiência em Matemática e Língua Portuguesa até a garantia de alcance das médias do IDEB. Nessa relação, município e estado atuam em regime de colaboração pautado no Decreto nº 23.892, de 17 de novembro de 2012, sendo o estado quem delega as ações e os municípios, agentes de transformação dos índices educacionais.

⁴ Compromisso de cada município: Aumentar o nível de proficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais); aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%); aumentar a taxa de participação dos estudantes na Prova Brasil (>90%); reduzir a taxa de abandono (<5%); reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%) e garantir o cumprimento do IDEB proposto pela SEDUC em 2019.

Considerando a trajetória do Programa Escola 10, pode-se considerar a existência de uma articulação coordenada e de resposta dos municípios em relação às determinações e aos termos do estado. Ainda em vigência, esse programa consolida e articula as ações das redes municipais de ensino no sentido de avançar na elevação dos resultados do IDEB.

De acordo com PEE/AL, as diretrizes são semelhantes às do PNE, com o Programa Escola 10, o estado traça uma linha de atuação focalizada diretamente na quarta diretriz, que trata especificamente da “[...] melhoria da qualidade da educação a elevação dos indicadores educacionais do Estado de Alagoas no âmbito das redes de ensino municipal, estadual e federal de ensino” (ALAGOAS, 2016) e as outras diretrizes são desenvolvidas através de ações que asseguram o atendimento. Sendo essa a política educacional que sugere posicionar os indicadores, no âmbito da educação do estado cada vez mais acima dos resultados já obtidos.

4.3 Política educacional em nível municipal: o PME/Maceió e o Guia Prático da Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió

As políticas educacionais em nível municipal em destaque nesta etapa do estudo trazem para a discussão a possibilidade de compreender os apontamentos relacionados à qualidade da educação e à desigualdade social. Tanto o PME/Maceió quanto o Guia Prático da Gestão Escolar estabelecem um vínculo direto com a escola em virtude do diálogo mais aproximado com o órgão gestor local, ou seja, com a Secretaria Municipal de Educação, que tende a traçar uma linha de atuação voltada para o desenvolvimento e o monitoramento da proposta elencada em ambos os documentos.

No âmbito do PME/Maceió, a linguagem adotada favorece o entendimento por parte das escolas, pois apresenta especificidades em decorrência do contexto local vivenciado. Com uma estrutura similar ao plano nacional e ao plano estadual, o plano municipal se alinha à configuração dos demais por se tratar de um conjunto de ações estabelecidas e planejadas para atender a objetivos educacionais comuns, embora em instâncias governamentais diferentes.

É nesse sentido que se destacam, no PME/Maceió, os apontamentos relacionados a temática aqui estudada e se busca compreender os direcionamentos em relação ao enfrentamento da desigualdade social e ao processo de qualificação da educação na escola pública.

Em meio às transformações no âmbito da educação, em especial, no contexto brasileiro, a escola pública como cenário de implantação de políticas educacionais vivencia dificuldades no que se refere à execução e à obtenção de resultados (LESSARD, 2016).

No caso do PME/Maceió, as abordagens trazem um enfoque voltado ao fomento da gestão democrática e participação. Desse modo, convém destacar a característica enfatizada no plano que demonstra assegurar a participação coletiva no processo de elaboração da proposta de desenvolvimento educacional para a rede municipal de ensino.

Neste sentido, o Município de Maceió também tem um histórico de construção participativa de sua política educacional. No processo de construção do debate democrático, instaurado a partir de 1993, cabe destacar as primeiras Conferências Municipais de Educação (1995; 1996; 2002), que definiram as linhas de ação para a Lei Orgânica do Município de Maceió e os Planos Plurianuais, assim como o desenho da organização e do atendimento da SEMED para a população de Maceió. Num contexto de lutas democráticas da sociedade, o clima de mudanças favoreceu a construção das bases para a Gestão Democrática e planejou sua consolidação e projeção para os próximos anos (MACEIÓ, 2015, p. 2).

O processo de elaboração do plano abrange tomadas de decisão e planejamento das ações para consolidação dos objetivos. Entretanto, o PME Maceió representa um marco para o desenvolvimento da gestão democrática e se configura um movimento de avanço e efetivação dos princípios que regem este modelo de atuação, em andamento nas escolas públicas.

O texto introdutório do plano aponta para a relevância das políticas educacionais serem contínuas, com base no destaque que trata da “descontinuidade das gestões frente à rede pública municipal de educação” (MACEIÓ, 2015, p. 13).

Esse fato traz à tona a relevância de o plano apresentar características de uma política de Estado na qual as mudanças de governo não se tornem motivação de interferência no desenvolvimento das ações educacionais elencadas. O plano é decenal, tendo na articulação entre a vigência e a sua estrutura organizacional a possibilidade de apropriação da proposta e a integração dos envolvidos, na execução, no âmbito da escola.

O PME de Maceió tem por base a convicção de tudo o que se faz em educação tem como razão única e exclusiva a sociedade, seus filhos e suas filhas, e que o planejamento educacional é sempre um processo a serviço do interesse coletivo, no qual é preciso superar até a tradicional história política alagoana, modelada frequentemente por facções, com o objetivo final de construir planos e ações que buscam o bem comum, a partir da colaboração que, além do mais, é imperativo das leis em vigor (MACEIO, 2015, p. 15).

As influências e as interferências na construção coletiva da proposta educativa de prezar pela coletividade demonstram a existência de diálogos substanciais para romper com posicionamentos atrelados ao tradicionalismo, à centralidade e a interesses individualizados.

Nesse prisma, nota-se que o direcionamento da proposta educativa do plano desencadeia como forma de continuidade “[...] o rastreamento e a interpretação da realidade de Maceió e de

seus/suas municipais, como base socioeconômica e cultural a partir da qual e para cuja solução foram definidas as políticas de educação do município para os próximos dez anos” (MACEIÓ, 2015, p. 16). Com base nessa afirmação, a adequação das metas às necessidades educativas constitui um conjunto de ações que tendem ao alinhamento da finalidade com as perspectivas de melhoria da educação em âmbito local.

A ênfase no processo de elaboração do PME/Maceió, dada a afirmação de consolidar a proposta considerando o contexto socioeconômico e cultural, destaca o teor de responsabilidade na construção de ações objetivas e assertivas para a educação do município. Como, por exemplo, a afirmação em destaque, posta como um dos motivos que leva aos alinhamentos dos propósitos do plano.

Enquanto a população alagoana, entre 1960 e 2009 cresceu bem menos do que três vezes, o contingente populacional que vive em Maceió ampliou-se quase quatro vezes, sem dispor das condições para esse crescimento. Daí por que, quando celebramos, por exemplo, a ampliação acelerada das matrículas na última década, pelo município, ao tempo em que comemoramos a redução dos excluídos da escolarização regular, deixamos, muitas vezes, de perceber que isso é consequência do inchaço populacional para cujo atendimento adequado não se dispõe dos meios recomendados e desejáveis. Maceió, na verdade, além dos efeitos mais diretos dos “projetos de desenvolvimento” que têm sido propostos para Alagoas, tem sofrido a falta crônica de alternativas de sobrevivência no interior do Estado, com a forte migração rural para suas periferias, ainda mais acelerada nas quatro últimas décadas do Século XX [...] (MACEIÓ, 2015, p. 23).

Em destaque, encontra-se o processo de crescimento populacional, fato que, de certa forma, provoca influência no planejamento das ações educativas tanto em termos estruturais quanto organizacionais para promover o atendimento de forma adequada. Por outro lado, projetar ações futuras com base nos estudos e dados que contribuem para pensar a expansão da educação demonstra objetividade no desenvolvimento do plano.

Para isso, o plano traz um quadro⁵ referência da situação econômica para demonstrar uma possível transformação dos dados relacionados à situação socioeconômica do estado, cuja tendência apresenta probabilidade de redução no quantitativo de pessoas que vivem na pobreza e na extrema pobreza, no período de 2003 a 2009. Contudo, sabe-se que as projeções podem sofrer alterações e mudanças no âmbito global e influenciar nos dados locais. Essa relação, situação socioeconômica e educação percorre uma trajetória que vem ao longo do contexto histórico alagoano desafiando o poder público e a sociedade a buscarem meios para minimizar os efeitos provocados pela desigualdade social. No tocante à educação, esse panorama

⁵ O quadro tem como fonte principal o IBGE e se encontra localizado na página 25 do Plano Municipal de Educação de Maceió. (MACEIÓ, 2015).

desencadeia nas escolas problemas de aprendizagem, de assiduidade bem como de descontinuidade da carreira estudantil.

No período de elaboração do plano, o estado de Alagoas apresentava o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), acarretando à capital⁶ uma condição semelhante no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). A ênfase dada aos elementos que contribuem para o panorama acentuado da desigualdade social atribui ao plano características funcionais e direcionadas ao debate para além das questões educativas. Além disso, revela direcionar atenção para a resolução de problemas de cunho socioeconômico para favorecer a ampliação do alcance da educação à população menos favorecida no município.

A educação produz inclusão social de diversas formas. Alterar os mapas das desigualdades e redesenhá-los deve ser o horizonte de um (sic) nova década em que este Plano Municipal de Educação deve interferir para promover direitos, e desenvolver a população em todos os seus aspectos: intelectual, social, cultural, físico, ambiental, para o fortalecimento da cidadania e da democracia (MACEIÓ, 2015, p. 28).

Caracterizado como um plano construído com base nos princípios democráticos, as abordagens relacionadas ao enfrentamento da desigualdade social apresentam relação com os índices da educação na rede pública de ensino. Sugere, ainda, um desenvolvimento, que, apesar de ser específico para cada meta, tendo em vista o conjunto de estratégias, interaja com as outras metas. E tudo isso tem como prerrogativa assegurar o rompimento do ciclo que “[...] se reproduz de forma cada vez mais acentuada, pelo fenômeno do êxodo rural, que traz migrantes desterrados, despossuídos e desterritorializados para um novo espaço, onde a desigualdade se repete” (MACEIÓ, 2015, p. 28).

Nessa direção, o PME/Maceió dispõe, em suas diretrizes, as bases de atuação contempladas por metas e estratégias. Na abordagem direcionada à estrutura do plano, as estratégias fazem parte do conjunto de direcionamentos para atender às especificidades de cada etapa ou modalidade de ensino.

[...] em linguagem do planejamento, representam ações operacionalmente definidas, ou seja, estabelecidas por meio de expressões cujo resultado quantificado e com horizonte de tempo fixado para a sua consecução, permitam monitoramento e avaliação com vistas à realimentação do plano por todo o período para o qual foi proposto (MACEIÓ, 2015, p. 31).

⁶ De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano das Regiões Metropolitanas Brasileiras (2015, p. 41), Maceió apresentava o “IDHM de 0,702”, classificado na faixa de desenvolvimento humano como alto. Contudo, essa classificação, diante do ranking das regiões metropolitanas, a coloca na última posição.

As etapas ou modalidades aparecem precedidas de diagnósticos, nos quais são apresentadas e delineadas de forma a caracterizar e justificar a elaboração das estratégias. Considerando que a desigualdade social estabelece, no plano, uma relação com o desenvolvimento da qualidade da educação, destacam-se dentre as diretrizes e metas aquelas que demonstram articulação e alinhamento, no sentido de aprofundar a compreensão sobre a finalidade e o alcance da proposta definida em linhas gerais, como norteadora das ações educativas da rede pública municipal de ensino.

A primeira diretriz, “erradicação do analfabetismo” (MACEIÓ, 2015, p. 31), destaca-se como um processo educativo que perpassa as etapas da Educação Básica, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos, na qual se oportuniza à população que apresenta escolaridade incompleta em nível fundamental e médio, possibilidade de continuar os estudos. Nesse caso, a Meta 1, que trata da universalização da Educação Infantil, e a Meta 2, voltada à universalização do Ensino Fundamental, asseguram o rompimento e a descontinuidade do analfabetismo. Contudo, a Meta 3, que diz respeito ao Ensino Médio, aborda, em forma de apoio, a participação da rede municipal na continuidade da carreira escolar dos estudantes com faixa etária classificada de 15 a 17 anos. Tendo em vista a extensão e a relevância de se erradicar o analfabetismo, a Meta 4 contempla estratégias que adentram a Educação Especial.

4.1) Aprofundar o diagnóstico da demanda por Educação Especial em Maceió, com base nos dados do Mapa do IDH e do Mapa do Analfabetismo, Datasus, e ainda os estudos de crescimento demográfico e migração, para localizar de forma precisa a demanda e planejar adequadamente a oferta compartilhada de Educação Especial em regime de colaboração Município e Estado;

4.18) Assegurar a oferta de AEJA/EJA (alfabetização de jovens e adultos e educação básica de jovens e adultos) para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observando os dados do Mapa do Analfabetismo e demandas das comunidades, garantindo tempos, espaços curriculares e horários flexíveis ao público, a oferta de AEE – atendimento educacional especializado e de atendimento multidisciplinar e multiprofissional, transporte adaptado, e o acesso às demais políticas públicas para promover a inclusão social e os direitos de cidadania desta população, com ação institucionalmente integrada das políticas sociais e dos sistemas de assistência social (SUAS), saúde (SUS), proteção à infância e adolescência, entre outros, em articulação interinstitucional e multidisciplinar em regime de colaboração Município, Estado e União (MACEIÓ, 2015, p. 109, 112).

Nessa perspectiva, a primeira diretriz apresenta um desdobramento que também engloba as metas 5 e 8, por tratarem, respectivamente, da alfabetização na fase inicial do Ensino Fundamental e da elevação da escolaridade de crianças e jovens respectivamente. Por outro lado, a Meta 9 traz uma abordagem direcionada aos jovens, aos adultos e aos idosos e versa sobre o aumento da taxa de escolarização.

A segunda diretriz, “[...] universalização do atendimento escolar” (MACEIÓ, 2015, p. 31), demonstra interação com as metas diretamente ligadas à oferta de vagas e escolas, em função da sua ampliação em relação ao acesso e à permanência na escola.

A terceira diretriz, que trata da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (MACEIÓ, 2015, p. 31), traz à tona a complexidade em promover o equilíbrio na oferta da educação, no que diz respeito à igualdade de oportunidades. Aqui, o destaque inicial trata da visibilidade dada aos problemas sociais que adentram a escola, bem como trazem elementos para refletir sobre as ações diretas e indiretas que, no plano, demonstram preocupação para com as consequências acarretadas aos resultados educacionais. Essa diretriz aponta para a seriedade e a relevância de seu desenvolvimento para a educação com resultados extensivos à sociedade, no tocante à população que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Para reforçar esse argumento, destaca-se as Metas 2 e 7, que reiteram a necessidade vigente de olhar a desigualdade social com seriedade e responsabilidade no sentido de fomentar políticas públicas de maior alcance e garantia dos direitos sociais.

2.13) Assegurar o acompanhamento individualizado e o acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar das/os estudantes do ensino fundamental das redes públicas em situação de vulnerabilidade social e beneficiários de programas de transferência de renda, assim como aqueles/as vítimas de situações de violência e preconceito de qualquer natureza, com ação institucional integrada entre os sistemas de políticas sociais (educação, saúde, assistência social, proteção à infância e adolescência), e em parceria com famílias e comunidades, com vistas a assegurar o acesso aos direitos sociais, a proteção contra a violência e o preconceito, e o alcance de níveis mais elevados de proficiência nas áreas de conhecimento da base nacional comum, a elevação científica, cultural, e a participação social na comunidade, de forma consciente, crítica, responsável e cidadã;

7.17) Reduzir as desigualdades sociais e educacionais no município e assegurar aos estudantes da educação básica o seu acesso e de suas famílias aos direitos sociais, com integração institucional das políticas sociais e dos sistemas de assistência social (SUAS), saúde (SUS), proteção à infância e adolescência, esportes, cultura e artes, formação socioambiental, para promoção do desenvolvimento integral – cognitivo, psicomotor, afetivo, cultural, social e de promoção de sua cidadania, em articulação interinstitucional e multidisciplinar e regime de colaboração Município, Estado e União (MACEIÓ, 2015, p. 103, 121).

Na escola, essa responsabilidade se torna elemento essencial, norteador das ações educativas, que sugerem uma transformação do ponto de vista do acesso e da permanência, ao apontar para a ênfase atribuída ao sucesso escolar do(a) estudante. Entende-se que, para além da oferta de uma escola gratuita, que disponibiliza vagas, que recebe a demanda de matrícula pertinente à sua capacidade ou além dela, convém ressaltar que o sucesso escolar representa o diferencial aos destaques relacionados à universalização do atendimento escolar. Tal fator é

relacionado à necessidade de padronização dos níveis de aprendizagem entendidos como desejáveis no que se refere ao ranqueamento, seja local, estadual ou nacional, atribuídos ao IDEB.

A quarta diretriz que aborda a “melhoria da qualidade da educação” (MACEIÓ, 2015, p. 31). Nessa temática, no conjunto de metas do plano, compreende-se que as estratégias contemplam diversas ações a serem desenvolvidas como apoio da escola. Nesse sentido, nota-se também que, em relação ao PME/Maceió nessa diretriz, se considerada a Meta 7 – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” –, são elencadas 19 estratégias. Contudo, destaca-se que algumas têm natureza mais direta, outras indireta, caracterizando-se como base para ações que sugerem contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Destaca-se na sequência as metas que se relacionam com as demais diretrizes (Quadro 11).

Quadro 11 – Correlação entre diretrizes e metas do PME/Maceió

(continua)

Diretriz	Meta
V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;	META 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.
	META 3: Apoiar o Estado para o alcance da Universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.
	META 4: Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, em regime de colaboração Município, Estado e União.
	META 10: Viabilizar parcerias que oportunizem o acesso do jovem e do adulto trabalhador a programas de formação profissional de geração de emprego e renda, do autoemprego na perspectiva de economia solidária.

(continuação)

Diretriz	Meta
VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;	META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB no município de Maceió.
	META 16: Garantir a efetivação da gestão democrática da educação, assegurando a participação social das famílias, estudantes e comunidades na gestão escolar, o controle social sobre a gestão dos recursos públicos da educação, a atuação dos conselhos escolares e de educação, e a presença da sociedade civil na formulação e execução da política educacional no município de Maceió.
	META 17: Assegurar um processo coletivo, consciente e democrático de planejamento escolar, partindo da tomada de consciência dos principais problemas da escola e da comunidade, com a utilização de metodologias participativas, para formular/reformular seu Projeto Político Pedagógico com estratégias articuladas com este PME, o PEE/AL, e o PNE 2014-2024, alcançar as metas quantitativas e qualitativas e ofertar uma educação pública comprometida com a formação para a cidadania, o desenvolvimento integral do educando e a elevação cultural da sociedade, a partir da vigência deste PME.
VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;	META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB no município de Maceió.
	META 8: Elevar a escolaridade média da população infantil e juvenil de modo a garantir as condições para que alcancem, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
	META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população jovem, adulta e idosa com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência do PNE, extinguir o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, elevando a escolaridade em educação básica no município de Maceió.
	META 11: Definir no prazo de um ano, em regime de colaboração com instituições federais, Estado e municípios uma política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que assegure a todos os professores e professoras da educação básica do município de Maceió, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
	META 12: Definir no prazo de um ano uma política de formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação básica, funcionários de educação, do município de Maceió, assegurando que todos obtenham, no mínimo, formação técnica de nível médio na área em que atuam, em regime de colaboração com Instituições de Educação Superior públicas, Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica e Estado.
META 13: Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparação salarial ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.	

(conclusão)

Diretriz	Meta
VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;	META 18: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.
IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;	META 11: Definir no prazo de um ano, em regime de colaboração com instituições federais, Estado e municípios uma política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que assegure a todos os professores e professoras da educação básica do município de Maceió, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
	META 12: Definir no prazo de um ano uma política de formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação básica, funcionários de educação, do município de Maceió, assegurando que todos obtenham, no mínimo, formação técnica de nível médio na área em que atuam, em regime de colaboração com Instituições de Educação Superior públicas, Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica e Estado.
	META 13: Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparação salarial ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
	META 14: Definir uma política pública de formação permanente para os professores em nível de pós-graduação e formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do município de Maceió.
	META 15: Assegurar a aprovação e sanção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os/as profissionais da educação básica pública, funcionários da educação da rede municipal de Maceió, no prazo de até dois anos a partir da vigência deste PME.
X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	META 19:- Garantir a Educação Ambiental nas ações da Educação do Município de Maceió, universalizando sua oferta de forma contextualizada em todos os Sistemas de Ensino de Maceió.

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 11 demonstra, na segunda coluna, as metas que tratam das condições para desenvolver cada diretriz. Por outro lado, apresenta um panorama da intencionalidade em relação ao desdobramento dentro do plano e aponta para o entendimento de que as diretrizes se apresentam como pilares. Portanto, as metas trazem detalhes sobre as ações a serem executadas e sugerem o avanço no atendimento das demandas educacionais, tanto de cunho social quanto pedagógico. A quinta diretriz, do ponto de vista da efetivação, apresenta elementos de ação na Meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental de nove anos, traduzidos no seguinte conjunto de estratégias:

2.10) Estruturar o Apoio Pedagógico para os/as estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem e para os que se encontrem fora do fluxo padrão idade/ano, assegurando-lhes aumento de carga horária de estudos na escola, e várias estratégias adequadas de acompanhamento, conforme as necessidades apresentadas, disponibilizando equipe docente e pedagógica, espaço físico, recursos pedagógicos e de infraestrutura para o desenvolvimento dessas atividades, para garantir o direito de aprender e permanecer com sucesso, assim como de usufruir dos processos de reclassificação e progressão conforme os normativos legais nacionais, estaduais e municipais;

2.11) Garantir a diversificação de experiências pedagógicas e a instalação de laboratórios de aprendizagens nas redes públicas de ensino para desenvolver Apoio Pedagógico, com foco nos processos de alfabetização e letramento e desenvolvimento cognitivo e psicomotor, suprindo estas estruturas com profissionais com perfil de alfabetizador/a para atuar nas unidades de ensino atendendo às/aos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, a partir da vigência deste PME;

2.12) Assegurar o acompanhamento individualizado e o acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar das/os estudantes do ensino fundamental das redes públicas, com ação institucional integrada entre os sistemas de políticas sociais (educação, saúde, assistência social, proteção à infância e adolescência), e em parceria com famílias e comunidades, com vistas a garantir o alcance de níveis mais elevados de proficiência nas áreas de conhecimento da base nacional comum, a elevação científica, cultural, e a participação social na comunidade, de forma consciente, crítica, responsável e cidadã; (MACEIÓ, 2015, p. 102)

2.26) Desenvolver no âmbito das escolas do município de Maceió campanhas de prevenção, utilizando metodologias e materiais adequados a cada faixa etária, de forma multi e interdisciplinar e por meio de ação institucional articulada entre os sistemas de educação, assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência, em regime de colaboração Município, Estado e União, e em parceria com movimentos sociais, organizações comunitárias e não governamentais; com ações articuladas dessa rede protetiva para tratar dos temas relativos ao combate à violência na escola e na sociedade, à violência doméstica, sexual, ao assédio moral (bullying), ao uso de substâncias tóxicas e alteradoras do estado de consciência, à sexualidade e reprodução humana; às relações etnicorraciais; às relações intergeracionais; à diversidade e liberdade religiosa; às identidades culturais, de forma a promover a proteção de crianças e adolescentes e prevenção de abusos e violências psíquicas e físicas, o combate à segregação, preconceitos e discriminações; a prevenção de violações de direitos; a promoção da educação para igualdade nas relações etnicorraciais; a inclusão social, com base nos valores do Estado Democrático de Direito, laico e assegurador da 105 dignidade humana e das liberdades e garantias individuais, e para promover a construção da cultura de paz e de um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade e incrementador da cidadania;

2.33) Implementar, por meio da integração dos sistemas municipais de políticas sociais (educação, saúde, assistência social, e proteção à infância e adolescência), os

programas de orientação e apoio às famílias com foco no desenvolvimento integral e na proteção das crianças e adolescentes estudantes de Ensino Fundamental, com vistas a assegurar-lhes os direitos sociais; (MACEIÓ, 2015, p. 104-105)

Na Meta 3, que trata de “apoiar o Estado para o alcance da Universalização do atendimento escolar”, seguindo essa linha, destacam-se as estratégias:

- 3.1) Garantir o acesso dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Maceió ao Ensino Médio da Rede Pública de Ensino de Alagoas, e ainda a permanência e o sucesso por meio do regime de colaboração com o Estado; [...]
- 3.10) Assegurar a implantação no município de Maceió da Política Nacional para Juventude, e os vários programas destinados aos jovens, em regime de colaboração Município, Estado e União. (MACEIÓ, 2015, p. 107-108)

Já na Meta 4, que trata de “Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, a estratégia que se destaca enfatiza o debate e a relevância da educação especial.

- 4.6) Fortalecer e aperfeiçoar os mecanismos de matrícula pública conjunta e unificada em Maceió nas redes públicas municipal e estadual, e garantir a continuidade de estudos, e ampliação do atendimento multidisciplinar ao estudante da Educação Especial, por meio de ação institucional articulada entre os sistemas de educação, e com apoio dos sistemas de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência, em regime de colaboração Município, Estado e União, e em parceria com movimentos sociais, organizações comunitárias e não governamentais; (MACEIÓ, 2015, p. 110).

No que concerne à sexta diretriz, destaca-se a articulação entre a gestão democrática, condições de desenvolvimento e de apropriação dos princípios organizacionais dessa forma de gerir e de atuar da escola pública. Seu texto indica um conjunto de aspectos que englobam a busca por qualidade na educação, a efetivação da participação coletiva nas tomadas de decisão da gestão escolar e dos processos pedagógicos da escola. Uma articulação entre três metas⁷ e suas estratégias, que indicam favorecer o melhoramento da atuação da gestão escolar.

⁷ META 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB no município de Maceió” (MACEIÓ, 2015, p. 119).

META 16: “Garantir a efetivação da gestão democrática da educação, assegurando a participação social das famílias, estudantes e comunidades na gestão escolar, o controle social sobre a gestão dos recursos públicos da educação, a atuação dos conselhos escolares e de educação, e a presença da sociedade civil na formulação e execução da política educacional no município de Maceió” (MACEIÓ, 2015, p. 138).

META 17: “Assegurar um processo coletivo, consciente e democrático de planejamento escolar, partindo da tomada de consciência dos principais problemas da escola e da comunidade, com a utilização de metodologias participativas, para formular/reformular seu Projeto Político Pedagógico com estratégias articuladas com este PME, o PEE/AL, e o PNE 2014-2024, alcançar as metas quantitativas e qualitativas e ofertar uma educação pública comprometida com a formação para a cidadania, o desenvolvimento integral do educando e a elevação cultural da sociedade, a partir da vigência deste PME” (MACEIÓ, 2015, p. 142).

O Plano Municipal de Educação de Maceió, que tem como compromisso garantir e ampliar a gestão democrática no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, tanto no que diz respeito aos instrumentos e mecanismos formais, quanto à vivência cotidiana em cada instituição, oportunizando aos atores interessados a participação no planejamento e no acompanhamento das ações educacionais em cada instituição, como determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que consagram a gestão democrática no ensino público como princípio, após longos e controversos debates sobre o significado e abrangência desse pressuposto (MACEIÓ, 2015, p. 90).

Quantificar os investimentos em educação faz da oitava diretriz a menina dos olhos no âmbito da transformação para além da estrutura física das escolas, em melhoria quanto ao montante de recursos destinados à qualificação da educação, que envolve desde reformas e ampliação das escolas à formação continuada dos profissionais da educação. Aqui, encontra-se uma ampla complexidade de efetivação por se tratar de investimentos financeiros no campo educacional, as dificuldades parecem contínuas e distantes de serem sanadas. Ou seja, mantém-se no contexto educacional a discussão contínua que envolve o embate entre economia e educação brasileira. Os investimentos no campo educacional ainda merecem tratamento prioritário e a contento, uma vez que, no conjunto dos direitos sociais, tendo em vista a influência dos organismos internacionais, a educação se destaca como elemento fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, esse desenvolvimento se traduz em assegurar que a economia se mantenha forte e promissora e que os resultados advindos do investimento em educação se reflitam na contribuição econômica da qual o país pode dispor no plano global.

A ênfase dada aos profissionais da educação representa um avanço no âmbito da qualificação profissional, que vai desde a formação continuada nos próprios ambientes escolares, tanto ao nível de pós-graduação *lato sensu* quanto de *stricto sensu*. Por outro lado, a nona diretriz traz a possibilidade de assegurar em longo prazo condições de continuidade da formação acadêmica do quadro profissional que compõe a educação pública municipal.

O respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental torna ainda mais desafiadora a função social da escola. Nesse sentido, a décima e última diretriz desencadeia uma reflexão pertinente e atual em decorrência das condições sociais e culturais, o cuidado com o ser humano. Traça-se, nessa diretriz, uma linha direcionada à atenção com o outro e com o ambiente em que vive.

Portanto, entende-se que, no PME/Maceió (2015-2025), a elaboração das metas e o desdobramento das estratégias se apresenta integrada às diretrizes. Por outro lado, a temática difundida no teor de cada diretriz demonstra o grau de comprometimento com a articulação entre ações, estratégias e metas. Contudo, ao retomar o cenário da escola pública recebendo

todas as designações descrita através do plano, aprofunda-se a reflexão sobre a amplitude da responsabilidade atribuída à gestão escolar.

Na sequência deste estudo, apresenta-se o Guia Prático de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió: Orientações para Formação Continuada de Gestores Escolares. Sobre esse instrumento, cabe destacar que, no âmbito da política educacional local, ele se consolida como norteador das ações administrativas na escola e indica articulação com o PME Maceió e com a sexta diretriz, que aborda a relevância da gestão democrática e sua representatividade para a comunidade escolar.

O Guia se destaca inicialmente por trazer em sua conjuntura a parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁸, o que reforça a intencionalidade dos organismos internacionais em relação à educação e por propor a construção junto à gestão escolar de uma visão sistêmica para a educação municipal.

Antes de adentrar ao Guia, apresenta-se um breve histórico para compreender como se dá a parceria PNUD e SEMED Maceió.

Iniciada em 2013, essa parceria vem se mantendo consolidada através da assessoria prestada e das publicações sob a prerrogativa de melhoria do ensino público.

Ao proporcionar um mecanismo de estímulo para que os diretores das escolas discutam sobre a importância do planejamento, da gestão e da avaliação escolar, sobre a transparência da organização do sistema educacional e sobre as competências das equipes gestoras, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió não só democratiza as informações e qualifica seus servidores, como efetua um convite para que todos os integrantes da rede de ensino juntem-se num grande compromisso, em defesa da oferta de uma educação de qualidade social para todas as crianças e adolescentes do município (MACEIÓ, 2016, p. 22).⁹

De um lado, o PNUD destaca em sua pauta de serviços a prioridade em relação ao ensino público. Nesse sentido, alicerça suas publicações com base nos apontamentos direcionados à inclusão, à evasão escolar e ao analfabetismo e considera válida a proposta de aproveitamento de práticas pedagógicas que apresentam resultados significativos. Por isso, ressalta-se, o Guia

⁸ “O PNUD é uma das 23 agências especializadas, fundos, programas e entidades que desenvolvem atividades no Brasil, dos quais 22 são residentes e 1 não-residente. O PNUD reúne a experiência técnica e os subsídios necessários para coordenar as atividades de desenvolvimento entre os organismos que formam o Sistema das Nações Unidas. Para a ONU, melhorar os níveis de desenvolvimento humano, principal mandato do PNUD, é elemento-chave na criação de condições para a paz e segurança internacional” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD), 2020).

⁹ Desde 2013, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU) atua como parceiro da Educação Municipal de Maceió. [...] o PNUD vem desenvolvendo importante trabalho apoiando a Semed, os gestores escolares e professores da rede municipal no debate e formação para a construção dos currículos de cada etapa e modalidade de ensino, na reorganização da gestão escolar com todas as ferramentas para o planejamento, avaliação e participação da comunidade escolar (MACEIÓ, 2020).

representa o instrumento norteador do trabalho da gestão escolar, com ênfase na complexidade inerentes ao desempenho da função.

Na apresentação do Guia, são usados termos como autonomia da escola, instrumentalizar, liderança, gerenciamento, mecanismos de governança, elaboração de ferramentas, entre outros, que sinalizam evidências de transformação no âmbito da gestão escolar, na forma de gerir uma instituição pública de ensino. Por outro lado, o Guia resulta do projeto de Cooperação Técnica SEMED - PNUD e ressalta a necessidade de qualificação na atuação da gestão escolar com o foco voltado para a melhoria dos resultados (MACEIÓ, 2016).

Para a rede pública municipal de ensino de Maceió, o PNUD elaborou documentos denominados como produtos para atender tanto as etapas da educação básica quanto as modalidade de ensino (Quadro 12).

Quadro 12 – Publicações SEMED-Maceió e PNUD/2015 a 2018

Temática de publicação	Produtos/documentos
Educação Infantil	Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió
Ensino Fundamental	Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal de Maceió – Volume 11 – 1º ao 5º ano Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal de Maceió – Volume Único Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
Gestão Escolar	Guia Prático de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió
Educação de Jovens e Adultos e Idosos.	Orientações Curriculares para Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Educação Especial	Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió – Princípios, Orientações e Práticas Conteúdo do áudio livro do Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió – Princípios, Orientações e Práticas

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Maceió (2020).

No Quadro 12 apresentado, destaca-se a influência do PNUD nos processos educacionais da rede pública de ensino de Maceió. De fato, os documentos da segunda coluna apresentam subsídios para direcionar o trabalho nas escolas. Contudo, a elaboração de relatórios sobre a avaliação dos resultados em relação ao desenvolvimento desses documentos nas escolas indica a necessidade de apropriação e do uso de dados para além da ampla divulgação nas unidades escolares.

No Guia, o PME é descrito como “um conjunto de reflexões, intenções e ações da comunidade escolar, com a finalidade de construir a política municipal de educação em resposta às demandas locais - diagnóstico e contexto territorial –, acompanhando os marcos conceituais e legais de âmbito

nacional” (MACEIÓ, 2016, p. 44). Surge, aqui, uma abertura de desenvolvimento das intervenções globais em âmbito local, diante das demandas educacionais. Já no Guia, a figura do(a) gestor(a) escolar se apresenta enfatizada de muitas maneiras, uma delas diz respeito à capacidade de gerir daqueles que ocupam a gestão escolar.

O diretor escolar tem um papel fundamental para tornar realidade este princípio e, portanto, é necessário um grande investimento em sua formação que contemple tanto elementos técnicos de gestão, quanto habilidades de relacionamento para gerir formas e critérios de participação da comunidade escolar (MACEIÓ, 2016, p. 24).

Como o Guia está voltado a orientar a gestão escolar, traz como destaque “[...] potencializar a cooperação entre os gestores e todos os atores da escola, particularmente entre os professores, as famílias e a comunidade” (MACEIÓ, 2016, p. 24). Essa afirmação sugere que o desenvolvimento da gestão escolar seja alicerçado nos princípios da gestão democrática, uma vez que, em momento posterior, o documento apresenta a intenção de “fortalecer e consolidar a relação/parceria com os diferentes órgãos colegiados” (MACEIÓ, 2016, p. 24).

O documento também discute elementos essenciais ao trabalho da gestão escolar com o foco na qualificação, e como propõe “[...] facilitar o diálogo com o macro universo escolar e o microuniverso local, visando à implementação das políticas educacionais e dos projetos políticos pedagógicos de cada escola” (MACEIÓ, 2016, p. 26).

Para a qualificação da gestão escolar, são destacados, no Guia, os seguintes elementos:

- Planejamento escolar;
- Trabalho em equipe;
- Relação entre a equipe gestora e pedagógica;
- Utilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) como ferramenta de gestão;
- Fortalecimento da gestão democrática e participativa;
- Fortalecimento da relação com as famílias;
- Apoio para solução de conflitos e micro conflitos escolares;
- Melhoria do desafiante processo administrativo e de prestação de contas de seus projetos e programas, de forma transparente, e socializado com sua comunidade (MACEIÓ, 2016, p. 26).

Ao se olhar para os elementos apresentados no documento como essenciais, chama atenção a articulação entre princípios da gestão democrática e a condução para uma “boa prática gestora na escola” (MACEIÓ, 2016, p. 27). Além disso, nota-se, na sequência do Guia, um encadeamento de intenções para a gestão escolar que enfatizam o papel da escola e as atribuições.

Em outras palavras, o desafio começa nos processos de gestão, para que tudo chegue adequadamente às demandas da sociedade. Planejar, executar, monitorar, tornar a planejar, executar, monitorar, medir, de forma recursiva, bem como encontrar os meios necessários para facilitar estas atividades, fortalecendo a tecnologia de

informação, integrada aos princípios e valores da educação pública da rede de Maceió, devem ser tarefas prioritárias do Gestor Escolar (MACEIÓ, 2016, p. 28).

Além dessas atribuições, apresenta-se o conjunto detalhado de como a gestão escolar passa a ser orientada em relação à execução das ações inerentes à função. Contudo, o(a) gestor(a) escolar é descrito como o alicerce dos processos escolares, trazendo à tona a ideia de figura individualizada diante no âmbito das responsabilizações.

O Diretor da escola é quem responde legalmente, judicialmente e pedagogicamente pela escola e por seus resultados. Ele ocupa um cargo, que une aspectos técnicos e considerações de caráter político: é a figura central para promover a qualidade da gestão democrática que irradia a capacidade pedagógica para a aprendizagem (MACEIÓ, 2016, p. 66).

No Guia, a percepção de gestão democrática se estabelece em meio às diversas afirmações que indicam orientar para a articulação da participação coletiva da comunidade escolar no desenvolvimento da escola. Entretanto, duas formas de abordagens gestor escolar e diretor escolar são adotadas, ou seja, demonstra, respectivamente, avançar no sentido dos processos democráticos e manter ativa a ideia da figura central¹⁰ que administra a escola, com ênfase na gestão financeira dos recursos destinados à unidade de ensino.

O Gestor da Unidade Escolar deve estar muito atento à prestação de contas dos recursos recebidos, sejam eles federais ou municipais, uma vez que a inadimplência implica suspensão de recursos para a Unidade Escolar, podendo inclusive evoluir para consequências de efeito penal para o Gestor (MACEIÓ, 2016, p. 130).

Apesar de a gestão escolar demonstrar, conforme registro no Diário de Campo, que desenvolve suas atribuições pautadas na participação coletiva no âmbito da tomada de decisão também em relação à gestão financeira dos recursos destinados à unidade de ensino, quando se trata da prestação de contas, essa responsabilidade se apresenta direcionada e vinculada especificamente à figura do gestor(a) escolar.

Contudo, ao apresentar o conjunto das principais funções e das competências, sintetiza as orientações de como gestores(as) devem atuar para garantir que a função seja “propulsora e mediadora de uma boa gestão” (MACEIÓ, 2016, p. 67).

Portanto, a ênfase atribuída ao papel ampliado de gestores(as) escolares indica que a escola necessita da ação consciente e efetiva desses profissionais. Nesse sentido, implica inferir, do ponto de vista da prática gestora, que o Guia apresenta orientações significativas para a atuação da gestão escolar pautada nos princípios democráticos.

¹⁰ Tendo em vista a centralidade da gestão de recursos públicos em termos do papel do(a) gestor(a) escolar.

5 GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Este capítulo trata da análise de dados coletados em cinco escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal, localizadas no município de Maceió/AL, incluindo entrevistas com gestores(as) escolares; sistematização e análise dos resultados que a pesquisa revela sobre a prática da gestão escolar frente à desigualdade social e à qualidade da educação na escola pública. Aqui, as informações são trazidas a partir das observações, das entrevistas, do registro no diário de campo e da análise de documentos.

As abordagens desta etapa trazem análises decorrentes da pesquisa desenvolvida nas escolas e a respeito da visão dos(as) gestores(as) escolares que compõem este estudo, na perspectiva da prática da gestão escolar, sobretudo acerca da qualidade da educação e do enfrentamento da desigualdade social no âmbito escolar.

Tanto a escola pública quanto a gestão escolar tem se destacado, no campo educacional, conforme estudos já mencionados, como elementos relevantes na configuração de políticas educacionais. Parte-se desse entendimento para inserir nesse contexto outro elemento que também se estabelece na escola como fator que merece atenção, a desigualdade social. Por se tratar de um elemento que apresenta condições de interferências no desenvolvimento educacional, tendo em vista as responsabilidades atribuídas à instituição escolar em relação à padronização da qualidade da educação.

No Quadro 13 a seguir, alguns números sobre a educação de Maceió/AL.

Quadro 13 – Dados quantitativos da rede pública de educação Maceió/2018

Escolas	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Docentes	Em sala de aula	Em Atendimento Educacional Especializado
140	93	47	3579	3462	117
Alunos	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial	
53.679	36.108	9.209	8.362	3595	

Fonte: Elaborado pela autora, com base em IBGE (2018; SISLAME, 2018) *apud* Projeto ... (c2019).

O Quadro 13 acima apresenta o escopo com as etapas e modalidades de ensino que a Rede Municipal de Ensino de Maceió oferta, tendo em vista a distribuição de responsabilidades preconizada para cada instância de governo. Nesse sentido, o município oferece, no âmbito das etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e, em relação às

modalidades, oferta Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Além do Censo Escolar, as informações sobre a rede são agregadas ao Sislame, um sistema que auxilia na gestão tanto das escolas quanto da rede. As funcionalidades desse sistema abrangem:

Cadastro, matrícula e enturmação de alunos;
Lançamento de resultados de avaliação do aprendizado e dados de frequência;
Registro e alocação de professores e demais servidores escolares;
Controle de serviços especiais, tais como o vale-estudante;
Emissão de boletins, históricos escolares, diários de classe e inúmeros relatórios, assim como a produção de estatísticas (SISLAME ..., 2020).¹

Uma das mudanças percebidas com a implantação do Sislame trata da matrícula, que passou a ser feita de forma on-line, sem a necessidade de a família ou de o próprio estudante se dirigir à escola para garantir uma vaga.

Esta pesquisa trata da temática investigativa proposta, inicialmente, a partir da observação realizada nas cinco escolas selecionadas, e, na sequência, trata da concepção da gestão escolar, baseando-se, para isso, nas entrevistas realizadas no mesmo período. A medida em que se avança nas análises, também se consideram outros dados contidos tanto nos registros do diário de campo quanto dos documentos disponibilizados para consulta no interior da escola, tais como atas de reuniões do conselho escolar. Quanto à consulta ao Projeto Político-Pedagógico, que também se optou em analisar, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre as práticas da gestão escolar, as escolas apresentam justificativas semelhantes. Os projetos se encontravam em fase de atualização e de posse da coordenação pedagógica ou de outro(a) funcionário(a) da escola para ajustes, com o comprometimento de disponibilizar as informações quando o processo fosse concluído. Com a interrupção do funcionamento das escolas em decorrência da pandemia da Covid-19, o prazo da pesquisa de campo foi minimizado e, dentro desse período, não foi apresentada a conclusão da atualização dos PPP's. Desta, forma não houve condições de proceder com a obtenção destes dados e de complementar o estudo com estas informações.

Entende-se que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, com prazo de implementação para que as escolas pudessem ajustar suas propostas, durante a pesquisa de campo, essa implementação se encontrava em andamento, de modo que havia um movimento nas escolas para a atualização do PPP, tendo em vista a obrigatoriedade da adequação ao novo documento até o final de 2019 e início de 2020. Contudo, a indisponibilidade da cópia do documento anterior à versão em andamento sugere refletir sobre

¹ Sistema de gestão de escolas e de redes de ensino que funciona de maneira online, cujas informações são inseridas pela escola e pela SEMED/Maceió (SISLAME ..., 2020).

quais direcionamentos a proposta pedagógica de cada escola estava sendo orientada. Nesse sentido, volta-se à fala de um(a) gestor(a) quando entrevistado(a) sobre esse tema, que remete ao planejamento inicial do ano letivo, apresentado como semana de planejamento pedagógico da escola, cujo período também inclui discussões sobre PPP. Sendo esse o momento citado como espaço reservado para atualização da proposta pedagógica da escola, o corpo docente fundamenta as adequações necessárias para todo o ano letivo nas discussões consolidadas nesse período. O fato de o PPP não estar disponibilizado indica também inacessibilidade ao documento por parte do corpo docente durante o período de atualização.

A impossibilidade de acesso aos PPPs remete à ideia de que o documento ainda necessita ser compreendido como norteador das ações da escola e receber atenção que sua relevância acentua, no sentido de manter acessível a versão em uso e agilizar as atualizações de maneira que seja possível, em curto prazo, a devolução para o manuseio e a utilização da comunidade escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado e que contribui para obter algumas informações sobre os bairros foi a opção por fazer o trajeto de casa até cada escola usando o transporte público coletivo. Desde o tempo de espera até a chegada do ônibus, o percurso, a superlotação, as muitas reclamações dos(as) passageiros(as) sobre atrasos nos horários, os relatos de assaltos dentro dos coletivos e a insatisfação com as condições de atendimento do transporte público, corroboram com a ideia de que essas localidades apresentam necessidade de diversas melhorias no âmbito das políticas públicas.

Dados de pesquisas da Universidade Federal de Alagoas apontam que 71% da população alagoana são formados por pobres e miseráveis - superando a casa dos 50% do total da população - deste percentual, mais de um terço mora nas mais de 70 grotas existentes na cidade de Maceió, dividindo, entre si, o risco constante de desabamento, e estes devem ser o público prioritário dos programas institucionais de habitação (MACEIÓ, 2015, p. 15).

Diante desses dados, inicia-se a configuração do contexto social em que as essas instituições estão inseridas, tendo em vista dados representativos do IDH do município.

As escolas estudadas pertencem à rede pública municipal de ensino de Maceió/AL, um município cuja população estimada para 2020, segundo o IBGE (2020), concentra 1.025.360 pessoas, com o IDH² de 0,721 registrado no Censo de 2010. Isso representa necessidade de

² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento.

melhoria em educação, saúde e renda, conforme destaca o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que considera esses três elementos como base para consolidar os dados. A medida desse índice vai de 0 (zero) a 1 (um), e a proximidade de um representa que a população está melhorando suas condições nos três componentes sociais e a proximidade de zero indica o contrário, revelando que perdura a necessidade de avanço nos elementos mensurados.

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano das Regiões Metropolitanas Brasileiras (PNUD, 2015), Maceió tem apresentado evolução entre o Censo de 2000 e de 2010 do IBGE, como demonstra o Quadro 14 sobre os componentes do IDH.

Quadro 14 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e seus componentes/Maceió - 2000 a 2010

ÍNDICE	INDICADORES	2000	2010
IDHM		0,567	0,702
IDHM EDUCAÇÃO		0,402	0,608
	% de 18 anos ou mais com fundamental completo	40,52	55,08
	% de 5 a 6 anos na escola	72,57	88,04
	% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental regular seriado ou com fundamental completo	43,67	83,18
	% de 15 a 17 anos com fundamental completo	26,43	46,11
	% de 18 a 20 anos com médio completo	17,26	38,35
IDHM LONGEVIDADE		0,681	0,795
	Esperança de vida ao nascer (em anos)	65,85	72,67
IDHM RENDA		0,666	0,717
	Renda per capita (em R\$ de 2010)	503,36	691,51

Fonte: PNUD (2015).

Nota-se, no Quadro 14 apresentado, que a última coluna indica melhoria no conjunto de elementos que compõem a análise do desenvolvimento humano e esses mesmos dados demonstram tendência de evolução. Pertinente pontuar, nesse cenário, que a população maceioense vivencia condições menos favoráveis quando comparada a outras capitais brasileiras, como demonstra o Radar IDHM: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017, pois, entre 2016 e 2017, o desenvolvimento de Maceió sofreu redução de 0,726 para 0,721, enquanto outras metrópoles apresentaram crescimento (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA), 2019).

Por tudo isso, entende-se que a saúde incide na longevidade; que o maior tempo de escolarização promove aumento na aprendizagem e a diminuição do analfabetismo; e que a melhoria na renda sugere assegurar qualidade de vida. Ou seja, se esses elementos sofrerem alteração para melhor, indicam que as condições de vida da população tendem a apresentar resultados significativos e sugerem avanços no desenvolvimento humano.

De acordo com o panorama do município apresentado pelo IBGE (2020), o IDH de Maceió/AL aponta para um quadro de necessidades sociais relevantes.

No âmbito do trabalho e do rendimento, destaca-se que:

Em 2018, o salário médio mensal era de 2.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26.4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 1 de 102 e 2 de 102, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 299 de 5570 e 720 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 38.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 102 de 102 dentre as cidades do estado e na posição 2897 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020).

Em relação ao estado, Maceió é o município que apresenta o melhor rendimento mensal, sobretudo por se tratar da capital, na qual as possibilidades de trabalho são mais abrangentes em relação às cidades do interior.

Em relação à saúde, o IBGE (2020) enfatiza que:

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12.18 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.7 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 60 de 102 e 67 de 102, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2551 de 5570 e 2889 de 5570, respectivamente.

Quanto ao componente Educação, em Maceió/AL, o IBGE (2020) destaca uma taxa de 95% para a escolarização de 6 a 14 anos de idade, resultados do IDEB nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em 2017, medindo 5,0 e 3,8 respectivamente, e sobre a Educação Básica: quantitativo de matrículas em 2018, quantitativo de escolas e de docentes.

Assim, diante da observação externa às escolas realizada durante o período da pesquisa de campo, concorda-se com a descrição e as características em relação à desigualdade social existente no município.

Assim, resultante inicialmente da ocupação das áreas próximas às águas do Atlântico e da Lagoa Mundaú e depois espraiando-se pela restinga que se alonga entre os dois, pelos tabuleiros e pendurando-se nas encostas, Maceió, enquanto cidade que resulta de um determinado território conquistado à natureza pela cultura, constrói-se, voltamos a afirmar, de espaço em lugar de morada humana, pelo avanço em direção

ao norte e ao oeste, dando origem a um sem número de bairros – alguns deles denominados por certos urbanistas e pelos programas oficiais com o eufemismo de ‘assentamentos subnormais’, que, na verdade, quer dizer favelas, grotas, cortiços e biongos – em confronto com os bairros de classe média e os poucos condomínios fechados que agasalham a minúscula fração dos que detêm razoável ou considerável porção da renda da capital (MACEIÓ, 2015, p. 15).

É a partir da ciência desse conjunto de aspectos sociais que se percebe a relevância de cada escola pública contida neste estudo e que se pressupõe que aquelas que não fazem parte desta investigação inserem-se em realidade idêntica.

Na continuidade, apresenta-se uma breve caracterização das unidades escolares e dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, para discorrer sobre os dados obtidos, utiliza-se da elaboração de categorias e subcategorias que passam a contribuir com a análise e a sistematização dos resultados.

5.1 Apresentação e caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi iniciada com a apresentação aos(às) gestores(as) escolares, que apresentaram aceitação foi positiva e demonstraram apreço pela escolha da escola que representavam. Uma situação particular se revelou em razão de que um(a) gestor(a) escolar demonstrou receio em participar da pesquisa, uma vez que estava no cargo há pouco tempo e entendia que essa condição podia fazer com que sua contribuição não agregasse ao estudo ou mesmo se revelasse prejudicial a ele/ela. Contudo, a situação foi esclarecida após a apresentação do projeto de pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos do estudo, o que fez com que esse(a) gestor(a) concordasse em participar. Sobre isso, cabe ressaltar que as escolas receberam muito bem a pesquisadora em seu ambiente, que os(as) gestoras escolares disponibilizaram acesso aos espaços sem empecilhos e que demonstraram interesse na temática.

As escolas que compõem este estudo estão inseridas em bairros periféricos, apresentam estrutura em bom estado de conservação e de manutenção e dispõem de condições básicas para o funcionamento.

Optou-se por identificar tanto as escolas quanto os sujeitos com nomes fictícios, neste caso, por letras e números, para assegurar o sigilo e manter a ética nesta pesquisa.

A escolha dos nomes das escolas e dos sujeitos foi dada de acordo com a ordem inicial de visitação, assim: Escola A: sujeitos A1; Escola B: Sujeitos B1 e B2; Escola C: Sujeitos C1 e C2; Escola D: Sujeitos D1 e D2, e Escola E: Sujeitos E1 e E2. Todos os sujeitos com final 1 são gestores(as) gerais e com final 2 são vice-gestores(as).

Quadro 15 – Escolas estudadas

Escola	Funcionamento	Etapas da Educação Básica
Escola A	Matutino, vespertino e noturno	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
Escola B	Matutino, vespertino e noturno	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
Escola C	Matutino, vespertino e noturno	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
Escola D	Matutino e vespertino	Ensino Fundamental
Escola E	Matutino, vespertino e noturno	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Diário de campo de 2020.

O Quadro 15 apresentado traz uma apresentação das escolas estudadas com intenção de aproximar a compreensão das análises seguintes. São escolas que, em sua maioria, funcionam nos três turnos e ofertam Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos, apenas uma oferta Educação Infantil.

As escolas possuem estrutura que contempla refeitório, sala para laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, pátios cobertos e sala multifuncional. Os sanitários são adequados e identificados para facilitar acesso de pessoas com necessidades especiais. Os professores, a coordenação pedagógica, a gestão da escola dispõem de uma sala

Das cinco escolas, duas possuem espaço coberto para desenvolvimento de atividades esportivas as demais, dispõem de quadras descobertas. Em apenas uma das escolas com espaço descoberto observou-se o uso com atividades de Educação Física, nas outras duas escolas, os docentes optavam por desenvolver as atividades no interior nos pátios cobertos dentro da escola.

Quanto ao quadro funcional, as escolas possuem serviço terceirizado para o trabalho de limpeza, organização disciplinar e merenda. O quadro de docentes é misto, contendo professores que pertencem à rede e outros contratados, que são chamados de “horistas”.

Em cada escola, notou-se a existência de uma sala com a identificação de Serviço Social. Esse espaço é utilizado por um(a) assistente social para atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade social, estudantes infrequentes e que apresentam situações que interferem no rendimento escolar e estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

O trabalho do Assistente Social volta-se para identificar e atender as demandas provenientes dessas questões, desenvolvendo ações que promovam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas e tornando a educação uma prática de inclusão social, de formação de cidadania e de emancipação dos sujeitos sociais. Seu papel é apoiar a intersetorialidade entre os vários órgãos que garantem a proteção das crianças

e dos adolescentes, como o Sistema de Garantia dos Direitos e os serviços de proteção social (MACEIÓ, 2016, p. 72).

Os atendimentos são realizados tanto com os estudantes quanto com a família, na própria escola; nas residências e, em alguns casos, são encaminhados para atendimento psicológico tanto o estudante quanto mãe, pai ou responsável. De acordo com o Guia Prático de Gestão Escolar, a rede Municipal de Educação de Maceió dispõe de cinquenta assistentes sociais. Entretanto, esse quantitativo não é suficiente para a totalidade das escolas com este tipo de profissional, embora sua institucionalização nas escolas públicas da rede (MACEIÓ, 2016).

A presença do(a) assistente social na escola encontra-se institucionalizada na Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que respalda, além de serviço psicológico, o desenvolvimento de serviço social nas escolas da rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2019a). Nas visitas às escolas realizadas pela pesquisadora, não tenha sido possível um contato pessoal com os(as) assistente(s) social(is) que são responsáveis pelos estabelecimentos de ensino que constituem o lócus da pesquisa.

Por serem localizadas em bairros com histórico de casos recorrentes de violência, como assaltos, os portões de entrada permanecem sempre fechados. O acesso ao interior da escola está sempre condicionado ao contato com um funcionário, que cuida da portaria e que autoriza – ou não – a entrada. Em todas as escolas esse procedimento foi aplicado, e, em todas, se obteve acesso ao espaço.

No interior das escolas, nota-se uma preocupação com a segurança de alguns espaços, por terem o acesso limitado por grades de ferro e cadeados. Aos espaços com limitação, também se obteve autorização para observar. São corredores que dão acesso à parte externa e a outras salas, como laboratório de ciências ou de informática.

As escolas também possuem refeitórios com mesas e cadeiras que favorecem um momento de alimentação com tranquilidade para os estudantes. Cozinhas com bons equipamentos eletrodomésticos industriais, espaços amplos e arejados para o armazenamento, manuseio e feitiço da merenda.

Algumas escolas serviam almoço para os estudantes que lá permaneciam para participar de atividades no contraturno. Essas atividades contemplam judô, letramento, reforço de matemática, capoeira e outros. As atividades ofertadas fazem parte do Projeto Educa Maceió, que oferece carga horária complementar composta de atividades esportivas, culturais e pedagógicas. Para fazer parte do projeto, os estudantes precisam se inscrever na própria escola e participar do desenvolvimento das atividades. As inscrições ficam abertas até completar o

quantitativo máximo das turmas, que varia entre 50 e 40 estudantes por turma, no total aproximadamente 200 estudantes são contemplados.

As escolas possuem sistema de monitoramento por circuito integrado de câmeras para registro do cotidiano e que também funciona para inibir possibilidades de roubos. Embora tenham sido registrados relatos dos(as) gestores(as) escolares referentes à periculosidade dos bairros e sobre ocorrências dessa natureza em outras unidades de ensinos, que não fazem parte deste estudo, nas escolas estudadas, não foram registradas ocorrências sobre esse tipo de situação.

De acordo com a proposta contida nos objetivos específicos 1 e 2, passa-se a apresentar os dados e a análise das observações, do diário de campo e das entrevistas.

Na pré-análise, destacam-se alguns aspectos elencados no sentido de favorecer e guiar a observação no ambiente estudado:

- a) características estruturais e sociais das escolas, apresentadas anteriormente;
- b) funcionamento das escolas;
- c) organização das escolas;
- d) rotina do trabalho da gestão escolar;
- e) comportamento da comunidade escolar;
- f) participação da comunidade escolar na gestão da escola;
- g) desenvolvimento das atividades diárias da gestão escolar na escola;

Na continuidade, para analisar as práticas de gestão escolar direcionadas ao enfrentamento da desigualdade social no âmbito organizacional da escola, incluindo demandas da rede, destacam-se pontos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, acentuando-se nas entrevistas uma triangulação com a observação em relação a:

- a) ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação;
- b) como a gestão escolar lida com a desigualdade social na escola;
- c) ações de articulação para atender às demandas da rede advindas da SEMED;
- d) ações para desenvolver as atividades diárias internas do ambiente escolar, sejam referentes à gestão pedagógica, sejam relacionadas à condução administrativa, financeira ou mesmo à gestão de resultados;
- e) ações externas referentes às demandas da comunidade local, ou seja, do contexto social em que está inserida.

Cabe salientar que nesse rol de elementos elencados, sobrepôs-se a flexibilização, no sentido de ampliar as possibilidades de obtenção de dados. Algumas situações³ envolviam indiretamente a gestão da escola, entretanto, apresentavam relação com o desenvolvimento de atividades escolares que, de certa forma, direcionavam-se ao processo escolar.

5.1.1 Escola A

A coleta de dados *in loco* foi iniciada na Escola A. Começou-se o processo de observação durante o percurso, uma vez que a pesquisadora utilizou o transporte público coletivo até chegar à escola. Esse procedimento foi adotado em todas as outras escolas.

Com paradas de ônibus cheias, coletivos lotados e muitas reclamações feitas pelas pessoas que utilizam o transporte por causa dos atrasos. Um percurso agradável de fazer, embora a sensação de insegurança dos passageiros era perceptível e certos momentos, ouvia-se relatos sobre casos de assaltos que ocorreram dentro ônibus ou nas paradas. Da parada final até a escola, pode-se notar que os espaços destinados a lazer para a comunidade se limitavam a terrenos baldios de chão batido que era utilizado como campinho de futebol. Chega-se à escola. Observa-se, fachada pintada, portões fechados e uma estrutura externa grande. Com autorização de um(a) servidor(a), adentra-se e se dirige à sala da gestão escolar. Após a conversa com a(a) gestor(a), que se foi pautada por mais uma explicação sobre a pesquisa e os procedimentos adotados, passa-se a observar internamente a escola (Diário de campo, 20/01/2020).

Nessa descrição inicial, nota-se um traço característico de bairros periféricos, cuja população se sente insegura e manifesta a necessidade de melhorias em infraestrutura, mobilidade social e segurança.

Essa escola funciona em três turnos, permanece aberta para atendimento à comunidade nos horários intermediários, com servidores(as) que atendem e orientam para que a necessidade apresentada seja atendida.

Houve um momento durante o atendimento a uma pessoa que buscava vaga para voltar a estudar, que a emoção foi visível, quando o processo de efetivação da matrícula foi finalizado. A pessoa agradeceu e elogiou, enfatizando que se não fosse a escola estar aberta naquele horário, não conseguiria resolver sua situação, pois trabalhava e só poderia naquele horário e precisa muito voltar a estudar, para tentar outras oportunidades de emprego (Diário de campo, 20/01/2020).

³ Reunião conduzida pela coordenação pedagógica com a presença de docentes e sem a participação da gestão, na qual a divergência de entendimento em relação ao desenvolvimento de uma determinação da SEMED quanto ao processo de aplicação de projetos e ações pedagógicas contrapôs-se à orientação da gestão escolar. (Diário de campo, 20/01/2020).

A relevância social da escola e do serviço público para a comunidade aponta para uma visão de que os indivíduos acreditam que através da educação abrem-se possibilidades de melhoria das condições de vida. Além disso, compreendem que, através da disponibilidade de atendimento da demanda por vagas, a escola se propõe a auxiliar nesse processo. Outro ponto a ser destacado concerne à qualidade do serviço público ofertado à comunidade e ao favorecimento de acesso nas condições e horários em que a população precisa.

A entrada dos(as) estudantes para as salas de aula era organizada de acordo com a presença dos(as) docentes. O mesmo se repetia no turno da tarde. No noturno, não houve observação, uma vez que, nesse horário, a escola somente oferta aulas para EJA.

Os(as) estudante se concentram no pátio coberto que antecede o acesso às salas de aula. Um(a) servidora, de posse de um microfone anuncia a turma que pode se dirigir a sala de aula. A cada chamada o pátio se esvazia. Finalizada a chamada turmas, nota-se a presença de vários(as) estudantes, que com o passar do tempo começaram a se organizar para desenvolver atividades paralelas às aulas, com a presença de um(a) professor(a) (Diário de campo, 21/01/2020).

Essa ação coordenada demonstra cuidado com os(as) estudantes, revela organização no acesso, e permite identificar quais turmas têm aula e quais não têm, caso o(a) docente não compareça à escola. Outro ponto desse destaque trata-se da socialização que ocorre entre os estudantes durante o momento de espera para adentrar nas salas de aula. Um fato relevante observado num desses momentos em que aguardavam para entrar demonstra as inúmeras possibilidades de socialização que ocorrem em momentos que, muitas vezes, passam despercebidos.

Durante o tempo que antecede o início das aulas do turno vespertino, os(as) estudantes vão entrando e se acomodando em bancos, embaixo de árvores, nos espaços de acesso. Um grupo inicia um jogo de futebol com uma bolinha que parecia, de longe, improvisada e aos poucos outros(as) estudantes se juntavam e à medida em jogavam a bolinha ia sendo deformada. Imediatamente, alguém aparece com sacolas plásticas e como se fosse numa cirurgia, reconstruía-se a bola e a partida se reiniciava, isso se repetiu por várias vezes. Enquanto isso, mais grupo se formava. Embaixo das árvores meninas e meninos, dentre eles um(a) adolescente com necessidades especiais, começaram uma brincadeira em que havia aquele que fugiam, os que prendiam e os que mantinham presos. Como a quantidade de estudantes, uma parte preferia aguardar sentada e a outra esperava em pé. Muitas conversas, histórias e comentários. Alguns gritavam, outros corriam e em meio a toda essa movimentação acontecendo ao mesmo tempo, algo chama a atenção. Tratava-se de uma estudante, que sentada e sozinha lia um livro, um exemplar volumoso, grosso, com muitas páginas. Era uma adolescente, que parecia estar em outro lugar. Estava tão concentrada em sua leitura que nem o barulho e nem a agitação desviavam a sua atenção. Em um certo momento, o(a) servidora anuncia ao microfone, algumas turmas inclusive a dela, que tranquilamente fecha e guarda o livro e ali, encerrava-se sua leitura (Diário de campo, 21/01/2020).

Nesse trecho, percebe-se a importância da organização das etapas de desenvolvimento das ações que a escola planeja para conduzir o funcionamento. Ao tempo em que esta ação de organizar o acesso dos(as) estudantes ao interior das salas de aulas, uma diversidade de aspectos favorece a interação e socialização entre os(as) estudantes. Oportunizar momentos de lazer e a escola passa a ser sentida como um espaço, para além do que é ensinado na sala de aula, um espaço prazeroso, de reencontros diários e que representa novas oportunidades de convívio escolar. Destaca-se que não houve, por parte da pesquisadora, observação de violência ou de indisciplina durante a pesquisa. Tal dado sugere que a escola proporciona condições de mudanças para a comunidade em relação ao histórico de violência.

Na gestão dessa escola, nota-se uma organização planejada com a participação dos demais segmentos, uma vez que cada servidor(a) desenvolve sua atribuição com atenção e cuidado. Quanto aos(as) docentes, apesar de o quadro estar incompleto, de acordo com as informações do(a) gestor(a) da escola, as aulas transcorrem sem maiores complicações, e nos horários vagos, que caracterizam ausência de aula, os(as) estudantes se direcionam à biblioteca, ao pátio, ou permanecem na sala de aula, até que se inicie a próxima aula.

No período de observação, registrava-se a presença do(a) gestor(a) escolar, em alguns dias nos dois turnos em outros no turno matutino ou vespertino. Os momentos de ausência se davam em função das solicitações da SEMED para participar de reuniões ou encontros de formação.

O cotidiano da gestão escolar não demonstrava seguir um plano, uma vez que, à medida que os fatos aconteciam, havia a mediação e a delegação da resolução para o setor que se revelava competente para a condução necessária.

“Dias agitados para a gestão escolar, o calendário demonstra que o final do ano letivo se aproxima e em março tanto a parte administrativa quanto a pedagógica necessitam de conclusões. Secretaria escolar emitindo documentos e realizando matrículas, docentes finalizando as aulas bimestrais, coordenação pedagógica encaminhando demandas de aproveitamento escolar e os demais funcionários se organizando para elaborar o quadro de férias”. (Fala do(a) Gestor(a)A1).

Essa fala coincide com as observações realizadas, no sentido de perceber que a gestão escolar, em função do volume de atividades que aparecem com frequência para serem resolvidas, na maioria das vezes, são tratadas diretamente pelos(as) gestores(as) escolares. Situações como atendimento à família que demonstra insatisfação com alguma situação ou apresenta um problema para ser resolvido apenas pela gestão da escolar, sobretudo situações envolvendo estudantes. O mesmo ocorre com docentes e funcionários(os), de modo que algumas situações tomam maior proporção e recebem atenção direta da gestão.

5.1.2 Escola B

A Escola B, localizada em um bairro cujas comunidades se dividem em locais de difícil acesso como encostas, ruas inseguras e perigosas em decorrência do tráfico de drogas. Desenvolve suas atividades no três turno, sendo o noturno para oferta de Educação de Jovens e adultos.

Para a comunidade desta escola representa a possibilidade de ter seus(suas) filhos(as) estudando e participando de atividades diferenciadas. Durante o período de pré-matrícula, que ocorre de forma online, observou-se um aumento de visita dos pais, mães ou responsáveis à procura dos(as) gestores(es) da escola para assegurar uma vaga e poderem efetivar a(s) matrícula(s). Em momentos distintos, diziam que precisavam matricular naquela escola por ser a mais perto de casa e por ter um bom ensino. Com o sistema de matrícula online, as matrículas passaram a ser oficializadas pela escola. A efetivação das matrículas realizada mediante vagas disponíveis de acordo e com etapa da Educação Básica pretendida. Outro ponto, relevante aponta para o deslocamento dos(as) estudantes que residem distantes e fazem uso do transporte escolar. (Diário de Campo, 23/01/2020).

Nesse destaque, o fator da relevância da escola para a comunidade escolar representa a necessidade de ofertar e acolher as demandas de matrícula. Contudo, o sistema online de pré-matrícula apresenta dois pontos que merecem destaque. Um diz respeito à erradicação das filas que formam por horas e até dias nas portas das escolas para assegurar vagas para matrícula. Situação que trouxe tranquilidade no sentido de dispor de mecanismos para operacionalizar a matrícula e assegurar lugar nas escolas para crianças e adolescentes na idade escolar. Outro ponto trata da dificuldade que as famílias apresentam para acessar o sistema, muitas alegam que não dispõem de computadores, ou dispositivos eletrônicos em casa e precisam recorrer a outros meios, muitas vezes dispendioso financeiramente e que quando conseguem não têm certeza se seus filhos estudarão na escola mais próxima de suas residências. A alegação das dificuldades financeiras em acessar o sistema, o medo e a insegurança em relação à distância da escola para casa são elementos pontuados com frequência e observados durante o período que antecede o final do ano letivo e prevê o início do próximo.

As características de funcionamento são semelhantes às da Escola A. O quadro de funcionários que cuidam da merenda, da limpeza, da manutenção e da organização dos espaços internos e externos da escola são terceirizados. A organização e a distribuição de pessoal são feitas de acordo com a necessidade apresentada pela escola. Esses funcionários atendem às determinações empresa e seguem a organização funcional da escola, a partir das orientações da gestão escolar.

Nesta escola, o quadro de docentes também apresentava lacunas e aguardava a chegada de professores(a) substitutos(as) para algumas turmas. Nota-se, em relação à atuação dos(as) gestores(as), uma preocupação no sentido de prejudicar o andamento das aulas e a aprendizagem dos estudantes, sobretudo em atrasar o calendário escolar. Entretanto, esta passa ser uma situação que depende da atuação da SEMED para sanar a necessidade de professores(as) apresentada pela escola.

Outra informação que cabe refletir, trata da exposição de vários troféus recebidos por participação dos(as) estudantes em eventos e projetos escolares, culturais, esportivos, pedagógicos e também porque a escola alcançou e/ou ultrapassou a meta prevista do IDEB. De acordo com o Diário de Campo, essa informação apresenta relevância que se faz reiterada em conformidade com a fala a seguir.

“A nossa escola é muito premiada. Sempre que tem algum projeto da SEMED ou que chegam através de outras instituições, nós abraçamos. Porque se é para somar, nós queremos! Se vai ajudar os nossos alunos então é bem-vindo. Estamos abertos a receber os projetos que vêm para melhorar a nossa escolar”. (Fala do(a) Gestor(a)A1).

O fato de essa escola receber troféus também se repete em outras e traduz em bonificações de recursos financeiros para a escolar investir em projetos pedagógicos. A premiação representa, para a gestão escolar, um elemento que assegura a possibilidades de a escola investir em material pedagógico para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes. Esse caso sugere refletir quanto à necessidade vivenciada em relação ao investimento nas condições de desempenho da escola, sobre quais recursos dispõe para desenvolver suas atividades. Sobretudo, indica a necessidade de melhoria nos investimentos, no âmbito da qualificação das condições estruturais, funcionais e pedagógicas, dando à escola a condição de empregar os recursos na sua totalidade e sanar as carências, de modo que as manifestações tendem a justificar a adesão às premiações. Ou seja, com investimentos suficientes, é possível proporcionar à escola condições de suprir suas necessidades sem depender do atrelamento à participação de eventos geradores de compensações financeiras.

A organização da escola desenvolve suas ações, segundo relatos do(a) gestor(a) escolar(a), através de decisões tomadas no coletivo e socializadas para dar visibilidades aos procedimentos adotados tanto de investimento dos recursos que a escola recebe quanto em relação aos projetos de ensino e aprendizagem. Para isso, o conselho escolar participa do processo de gestão através das decisões tomadas durante as reuniões. Nessa escola, o acesso

ao livro de atas do Conselho Escolar não foi possível por se encontrar em poder de um(a) conselheiro(a) para registro de atas.

Durante o período de observação, registrou-se, neste estudo, a presença do Conselho Tutelar numa das escolas investigadas atendendo à solicitação do(a) gestor(a) escolar, para tratar de casos relacionados à infrequência de estudantes. Casos em que o(a) assistente social, que atua desenvolvendo atendimentos direcionados aos estudantes e a familiares na escola, encontra dificuldades para localizar os endereços.

“A escola mantém uma parceria com Conselho Tutelar, para intervir justamente nestes casos que a escola sozinha não consegue resolver. Esta parceria tem ajudado a escola a trazer estudantes infrequentes e muitas vezes a encaminhar apoio necessários em função da situação de vulnerabilidade social em que vivem. São lares nos quais os pais são trabalhadores informais e se ausentam de casa por um longo período durante o dia e os(as) filhos deixam de vir algumas vezes seguidas à escola, muitas por preguiça mesmo e antes que se torne um(a) aluno(a) evadido, a escola em parceria com Conselho Tutelar vai em busca para saber o que está acontecendo. Nas poucas vezes, que este tipo de situação ocorreu tivemos êxito com esse procedimento”. (Fala do(a) Gestora B1).

A gestão da escola adota procedimentos que asseguram a frequência de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Essa ação decorre da presença da desigualdade social vivenciada pelas famílias e que adentra o ambiente escolar de várias maneiras, a infrequência é uma delas. Nesse caso, relatado pelo(a) gestor(a) da escola, a família não era beneficiária do PBF, trabalhavam com coleta de recicláveis e não havia procurado o órgão responsável para realizar o cadastro por vários motivos dentre eles a ausência de documentos atualizados. Nesse sentido, as questões sociais passam a fazer parte das atividades que envolvem o trabalho da gestão, como orientação e encaminhamentos de apoio por outros órgãos públicos.

Nessa mesma escola, notou-se um elevado quantitativo de pessoas que buscava informações na sala da coordenação pedagógica. Nesse setor, atendiam-se a inúmeras situações, que envolviam desde problemas pedagógicos encaminhados por docentes ou por estudantes, que buscavam apoio em situações diversas ocorridas em sala de aula e fora dela, ou mesmo a situações de familiares que recorriam ao(à) coordenador(a) pedagógico para obter esclarecimentos de fatos relacionados à aprendizagem e a resultados avaliativos muitas vezes insatisfatórios de seus(suas) filhos(as). Também foi percebida nessa escola a atuação do(a) coordenador(a) voltada para auxiliar a gestão escolar inclusive na parte administrativa. Esse dado trouxe outra informação relevante. Havia, nessa escola, uma equipe gestora, no que

representa o termo, apesar de não ter sido mencionado nas falas dos(as) gestores(as) e vice-gestores(as).

Entende-se que numa escola na qual a gestão escolar se apresenta compartilhada, as ações demonstram maior tendência de sucesso nos objetivos a serem alcançados no ensino e na aprendizagem. Dessa forma, nota-se a construção do compromisso coletivo sobre a responsabilidade de todos(as) em relação à função da escola para com os anseios da comunidade escolar e local.

5.1.3 Escola C

A Escola C também está localizada num bairro que apresenta as mesmas características sociais das demais escolas. Recebe muitos estudantes residentes em comunidades distantes e que dispõem do transporte escolar gratuito oferecido pela rede municipal. No contraturno, desenvolve atividades com estudantes, que almoçam na escola para não ter que se deslocar até suas casas e, com isso, perderem o horário de retorno do transporte escolar.

“Nesta escola, a procura por vagas se repete nos dois turnos. O fluxo de pessoas é intenso, apesar da entrada na escola passar por uma espécie de triagem pelo(a) funcionário que cuida da portaria. A pessoa chega, diz o que pretende fazer na escola e é encaminhada ao setor responsável. Na maioria dos casos, as pessoas são encaminhadas para a sala da gestão escolar, para apresentar seu caso em busca de solução para o problema que apresenta. Numa dessas ocasiões, na sala gestão, a situação era referente à solicitação por vagas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sem dispor da devida documentação para efetivar a transferência. O(a) gestor(a), após ouvir todo o relato dos familiares, orientou os procedimentos e se colocou à disposição para efetivar a matrícula, caso houvesse vaga, quando retornassem de posse da documentação correta” (Diário de campo, 27/01/2020).

O trabalho da gestão escolar vai além do conjunto de atribuições restrito ao desempenho da função, em decorrência da variedade de situações em que se faz necessária à intervenção e à mediação para auxiliar na resolução de problemas que não demonstram ser de responsabilidade do(a) gestor(a) escolar. Entretanto, sua atuação implica atender demandas que favorecem tanto a escola quanto a comunidade. A formação, nesse sentido, torna-se relevante para munir gestores(as) escolares de conhecimentos necessários e auxiliar na atuação tanto dentro da escola quanto em situações externas a ela. Contudo, as situações do dia a dia que permeiam o cotidiano de uma gestão de escola pública contribuem nesse processo formativo, na direção de ampliar saberes, de condicionar a apropriação do contexto social da escola e de favorecer a tomada de decisão.

“Aqui todos somos como uma família. Temos que cuidar bem um do outro, porque nós dependemos que o outro esteja bem para que o nosso trabalho dê certo. Aqui trabalhamos em parceria, quando um(a) não pode estar presente, por motivos variados, pode ser uma ida à secretaria, ao banco para resolver questões dos recursos financeiros da escola, ou até mesmo questões pessoais, porque as vezes a gente precisa, o(a) outro(a) assume. E tudo que feito é socializado ou perguntado antes de finalizar o deve ser feito diante de alguma situação mais preocupante. Posso dizer com toda certeza, que o trabalho desta escola funciona por causa do compromisso que cada um tem com sua função”. (Fala da(a) Gestor(a) C2).

Com base nessa fala, notam-se dois aspectos. Primeiro, o funcionamento da escola independe da presença do(a) gestor(a) escolar ou do(a) vice-gestor(a), por haver interação entre os servidores, a coordenação pedagógica e os docentes, o que indica envolvimento e proximidade e respeito da gestão com equipe escolar e vice-versa. O segundo aspecto trata da apropriação da capacidade de gerenciar os processos escolares de acordo com o conhecimento obtido através do envolvimento com a comunidade escolar e com as formações sobre gestão escolar.

O envolvimento da comunidade escolar com a gestão da escola faz parte do processo desse crescimento de ambas. Essa relação favorece o desempenho da escola, sobretudo em relação à aplicabilidade do projeto político-pedagógico, o qual, segundo relatos do(a) vice-gestor(a) escolar, segue sendo desenvolvido pelos segmentos e busca envolver a participação das famílias e dos(as) estudantes.

“O nosso projeto político-pedagógico está pronto. No momento, passa por uma revisão e se encontra com a(o) coordenador(a) pedagógico para fazer a atualização do que foi pontuado pela técnica da SEMED para ser revisto e acrescentado. Todos os anos, na semana pedagógica, o projeto político-pedagógico é trabalhado pelos professores, que tomam conhecimento da importância do PPP e que buscam seguir o que está proposto. Sempre que é necessário, os(as) professores(as) têm acesso e podem dispor do projeto”. (Fala da(a) do(a) Gestor(a) C1).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), por ser um instrumento norteador das atividades escolares e dos objetivos que a escola deseja alcançar, fundamenta-se na elaboração coletiva para construção da identidade da escola. Nesse caso, nota-se, nessa escola, que o desenvolvimento das atividades se limita a consultas ao PPP, provocadas por necessidades individualizadas dos(as) docentes. O projeto passa por atualizações com discussões coletivas num único momento durante o ano letivo, inserido na semana pedagógica. Nesse período, trata-se sobre o desenvolvimento da escola e sobre o planejamento das ações educativas. A mediação da gestão escolar nesse processo faz parte do conjunto de atribuições inerentes à função, e, além disso, fomenta o uso efetivo do PPP na condução dos trabalhos escolares.

5.1.4 Escola D

Na Escola D, chama a atenção o fluxo de ônibus escolares que transportam gratuitamente os(as) estudantes. Essa escola funciona em dois turnos e atende em sua maioria a estudantes de comunidades distantes; a minoria atendida reside nas proximidades da escola. A escola está localizada num dos bairros populosos da capital e dispõe de mais unidades escolares públicas e também privadas, o que indica outras opções para a comunidade, fator que sugere a justificativa de vagas disponíveis, na escola estudada, que passam a ser oportunizadas a estudantes que moram em outros bairros.

Com a matrícula on-line, os estudantes que, nas proximidades de suas residências, não encontram vagas para efetivar a matrícula são direcionados às escolas que possuem condições de receber a demanda.

Era manhã de sexta-feira, nas proximidades, muitos estudantes descendo dos ônibus escolares e se dirigindo à escola. De acordo com a identificação dos ônibus, as comunidades de onde vinham era distante da escola. Nota-se uma quantidade pequena de estudantes que não vinha dos transportes escolares, outros chegavam de bicicleta, ou seja, esses residiam perto da escola. Todos(as) aguardavam dentro do pátio o momento da autorização para irem até suas salas de aula (Diário de Campo, 24/01/2020).

Para a gestão escolar, um quantitativo de estudantes que reside distante da escola representa maior dificuldade para contactar a família, de fazê-las participar dos assuntos referentes ao desempenho escolar de seus dependentes. Um fato que também ocorre nas outras escolas estudadas.

“A maior dificuldade é conseguir trazer a família para escola quando se precisa tratar de assuntos relacionados à aprendizagem dos(as) alunos(as). Muitos trabalham e não conseguem tempo para comparecer, porque a escola fica distante e muitas vezes já chegam à noite do trabalho. Tem algumas situações que os pais só conseguem vir à escola muitos dias depois, quando consegue, folga ou dispensa do trabalho. Aqui, apesar da distância, demoram a vir, mas comparecem. Quando faltam à reunião, procuram saber por telefone sobre o que foi tratado e se comprometem a comparecer depois, quando tiverem condições de se ausentar do trabalho” (Fala do(o) Gestor(a) D2).

Os desafios de conciliar o desenvolvimento da escola com os problemas sociais demonstra que a gestão escolar desempenha um papel relevante na articulação entre o contexto e as necessidades de melhoria do desempenho escolar. Contudo, as dificuldades encontradas pela gestão se apresentam em graus de complexidade diferentes. A distância entre a escola e as

comunidades onde residem os(as) estudantes amplia a dificuldade na relação entre família e escola e/ou comunidade e escola.

“Quando fazemos as reuniões, a quantidade pais que aparece fica sempre abaixo do esperado. Ai, começamos a realizar as reuniões aos sábados, porque alguns alegavam que só podiam neste dia da semana. A mudança ajudou. O número de participantes aumentou, embora ainda não seja o que a gente deseja que venha. Queremos que compareça muito mais. Porque a gente entende que com a participação da família o trabalho da escola fica mais fácil. O apoio da família na aprendizagem dos(as) alunos(as) significa muito para a escola” (Fala do(o) Gestor(a) D2).

A relevância da participação da família na escola vem há muito tempo sendo debatida. Contudo, a escola necessita edificar suas próprias condições na tentativa de superar os obstáculos que influenciam no desempenho escolar, dentre eles a ausência de envolvimento da família no processo educativo dos(as) filhos(as).

Nesse sentido, entende-se que a participação da família na escola representa possibilidades de avanços na trajetória escolar dos(as) estudantes, enquanto à escola atribui-se responsabilidades específicas no que concerne à educação. A ideia de participação coletiva na gestão escolar, de certa forma, passa pelo envolvimento e pelo compartilhamento com a família tanto pelo sucesso quanto pelo insucesso na aprendizagem dos(as) estudantes. Indica, também, a evolução no debate frente à prática gestora na escola, na perspectiva de mudanças quanto à responsabilização unilateral das famílias, bem como representa autonomia da escola em gerir os processos escolares. A interação com a família consolida-se à medida em que a escola constrói perspectivas de atuação alicerçadas nos objetivos que visam a melhoria do desempenho escolar dos(as) estudantes.

Nessa escola, a composição da gestão escolar demonstra equilíbrio no desenvolvimento das ações na ausência de um(a) dos(as) componentes, do ponto de vista da tomada de decisão compartilhada ou fragilidade, do ponto de vista do receio das consequências. Observou-se que, na maioria das vezes, o(a) gestor(a) escolar, ou seja, o(a) gestor(a) geral, é quem se ausenta para atender solicitações da Secretaria de Educação, tais como reuniões e encontros de formação, ou para resolver situações de interesse da escola. Nesse período, as tomadas de decisão de execução simples são efetivadas pelo(a) vice-gestor(a) escolar, e as caracterizadas como complexas ficam condicionadas à participação ambos(as). Por outro lado, também, indica relação com planejamento da gestão escolar, que, de acordo com os dados, acontece quando as condições do funcionamento da escola permitem.

“A gente se reúne quando pode para planejar e discutir algumas situações da aprendizagem dos(as) alunos(as). Outras vezes, a gente até planeja, mas não consegue cumprir por causa das situações que acontecem no dia-a-dia da escola. Ou bem desenvolver o planejamento ou resolver os problemas que acontecem todos os dias. Ser gestor(a) é também resolver problemas. A gente pretende se organizar melhor à medida em que o ano letivo terminar, a gente conseguir resolver tudo que precisa para concluir este ano. Acredito que durante as férias dos(as) alunos(as) tenhamos mais tempo para avaliar o ano que está terminando e planejar como vamos trabalhar no próximo”. (Fala do(o) Gestor(a) D2).

De fato, a fala do(a) vice-gestor(a) corrobora com as observações realizadas durante os horários de aulas e nos intervalos entre os turnos. A escola com características aparentes de reforma apresenta estrutura física considerada nas observações, como favorável às condições de funcionamento. Contudo, observou-se relação da indisciplina dos(as) estudantes com os danos visíveis no interior da escola. Alguns estudantes apresentavam comportamento desrespeitoso com os(as) outros(as) e com o patrimônio escolar interno. Nota-se a ausência de identidade numa parcela – ainda que mínima – dos(a) estudantes com a escola; ausência de zelo e cuidado com o patrimônio público, como por exemplo no manuseio dos bebedouros com reações que tendem a danificar algo que beneficia a escola como um todo, sendo esse apenas um dos exemplos de situações que requerem a atenção direta dos(as) gestores(as) da escola. Nesse sentido, compreende-se que o planejamento das ações da gestão sofre alterações frente à necessidade de atender a demandas urgentes ou de ocorrência cotidiana. Tal fato indica flexibilidade no plano de trabalho da gestão, sobretudo no que diz respeito à execução.

A intenção de articular o plano de trabalho com a aplicação na prática aponta indicativos que permitem refletir sobre o desenvolvimento da ação gestora na escola. Planejar, não executar ou executar parcialmente, remete à ideia de que a organização da escola demonstra fragilidade. O quantitativo de demandas atribuídas à gestão escolar no dia a dia da escola sofre variações, contudo, também se acumula à medida que outras são atendidas. Essa prática, de acordo com as análises dessa escola, tornou-se comum. Entretanto, nota-se o esforço da gestão escolar em articular maneiras para resolver os problemas, atender às demandas e avançar no plano de trabalho pretendido.

Nesse sentido, o uso do PPP sugere apontamentos para minimizar o quantitativo de demandas direcionadas à gestão da escola, uma vez que é pensado para ser instrumento norteador de ações participativas e coletivas. Entretanto, faz-se necessário o uso operacional e não apenas consultivo mediante necessidade de esclarecimentos. Também, nessa escola, este instrumento de relevância ímpar, encontra-se sob os cuidados da coordenação pedagógica para ajustes e atualizações necessárias.

Nota-se, a partir das menções dos entrevistados, que operacionalizar, ou seja, praticar aquilo que está previsto no PPP, ainda se apresenta como algo desafiador para a gestão escolar. A escola dispõe de instrumentos que permitem a articulação para atuar em parceria com a comunidade escolar. Por outro lado, nota-se a ausência de execução a partir do PPP para auxiliar no processo de organização da escola e de melhoria da qualidade da educação.

5.1.5 Escola E

A Escola E, localizada num bairro com condições semelhantes aos das demais escolas, funciona nos três turnos e dispõe da mesma organização no que diz respeito ao trabalho dos servidores(as) terceirizados. Um dos pontos relevantes diz respeito ao fato de a maioria dos(as) estudantes residirem em comunidades próximas à escola. Tal situação indica facilidade em estabelecer interação entre a família e a escola, o que se revela diferente da situação identificada nas outras escolas mencionadas neste estudo. Esse dado indica o favorecimento da relação escola e família, no sentido de possibilitar maior frequência no acompanhamento da aprendizagem dos(as) estudantes.

Primeiro turno de funcionamento da escola começando. Muitas mães, pais e responsáveis como avós e irmãos vindo trazer os(as) estudantes. Aqui, todo(as) tem acesso ao interior da escola, uns(umas) aguardam até o momento de entrar na sala para se retirarem, outros(as) deixam no pátio, fazem algumas recomendações e saem da escola. Alguns são abordados por professores(as) que tratam de assuntos referentes à aprendizagem ali mesmo, aproveitando o momento oportuno. Em outra situação, o contrário ocorre, é a família quem procura saber sobre a situação de seus(as) dependentes. Numa fala rápida, a caminho da sala de aula são respondidos e convidados a comparecer numa reunião que será marcada para tratar desses assuntos. Ao longe, observando o movimento de entrada dos estudantes, encontram-se as(es) gestoras(es) dando orientações aos estudantes para se dirigirem às suas salas. A presença dos(as) gestores(as) durante todo o turno envolvidos(as) em atividades como acompanhamento do feito da merenda, organização dos livros na biblioteca da escola, deslocamento de estudantes para as atividades esportivas, demonstra articulação e distribuição de atribuições entre ambos(as) (Diário de Campo, 10/02/2020).

Nessa escola, a atuação da gestão escolar se articula com a distribuição de tarefas através do compartilhamento e da integração no atendimento às demandas. Os(as) gestores(as) escolares acompanham o desenvolvimento das ações. Aqui, a avaliação dos resultados das ações dos agentes escolares se destaca como um problema de difícil solução por desenvolverem atividades em outras escolas restringindo o tempo de permanência ao horário das aulas. O(A) Gestor(a) E1 ressalta:

“Para dar condições de continuar o trabalho da gestão, seria necessário realizar momentos de avaliação do trabalho que a escola desenvolve. É necessário ouvir funcionários(as) e professores. Para isso, precisaria que principalmente os professores ficassem mais tempo na escola, mesmo que fosse no contraturno e participassem de encontros para tratar dessas questões e a gente usaria as informações para planejar futuras atividades” (Gestor(a) E1).

Com relação à intenção apresentada na fala descrita, os registros do diário de campo mostraram momentos individualizados, conversas rápidas nos intervalos das aulas e dos turnos, para tratar da avaliação do trabalho desenvolvido. Esse dado demonstra a necessidade de planejar ações que se adequem às circunstâncias reais de atuação da gestão escolar apresentadas pela escola.

Nessa escola, observou-se a presença constante dos(as) gestores(as) escolares nos espaços como sala da coordenação pedagógica, observação das salas de aulas, acompanhamento das atividades esportivas, verificação da merenda, participação na hora do recreio, tanto da distribuição da merenda quanto dos momentos de brincadeiras dos(as) estudantes. Nota-se um processo de interação construído coletivamente, a partir da organização das ações e do comprometimento com o processo de desenvolvimento a escola.

“Nesta escola tentamos desenvolver nosso trabalho com amor. Buscamos atender a todos sem distinção. Aqui cada um tem um papel importante, desde o porteiro que recebe os estudantes à merendeira que serve o lanche todos os dias. Sem falar no papel importantíssimo dos(as) nossos(as) professores(as). Sabemos que não é fácil educar, quanto mais educar e ensinar ao mesmo tempo. Queremos nossos(as) alunos(as) educados(as), mas também queremos que eles aprendam. Porque a escola está aqui para ensinar. Ensinar não só a ler, a escrever e a contar, ensinar a ser cidadão, ter conhecimento dos seus direitos e dos seus deveres. Estamos sempre mostrando que se o(a) aluno(a) convive num ambiente familiar que deixa a desejar quanto a educação, buscamos mostrar que aqui também podemos ensinar esses valores. É desta forma que estamos tentando desenvolver a educação na nossa escola”. (Fala da(a) Gestor(a) E1).

O posicionamento da gestão escolar demonstra preocupação com a formação para além da sala de aula, como base das ações pedagógicas. Diante desse relato, os registros de observação auxiliam na compreensão dessa organização.

A gestão escolar realiza encontros rápidos e periódicos para traçar e planejar ações de acordo com a disponibilidade da coordenação pedagógica. De forma semelhante, às demais escolas observadas, o planejamento fica inviabilizado em decorrência das demandas diárias sejam internas ou externas (Diário de campo, 12/02/2020).

As características de funcionamento e de organização se assemelham às demais escolas. A gestão da escola demonstra conciliar muitas atividades relacionadas a várias dimensões, especificamente as de cunho administrativo, que envolvem o conjunto de ações voltados à melhoria da qualidade da educação, sobretudo no trato com as questões do IDEB, que vêm ganhando destaque à medida em que são realizadas novas edições das avaliações externas.

Em alguns dias de observação nessa escola, pode-se notar apenas a presença do(a) vice-gestor(a), que conduzia o processo administrativo da mesma forma observada em dias anteriores. “As ausências do(a) gestor(a) geral, segundo comentários, do(a) vice-gestor(a), ocorriam em função das reuniões e momentos de formação convocados e promovidos pela SEMED” (Diário de campo, 12/02/2020).

As orientações obtidas na formação e as informações das reuniões foram repassadas para a coordenação pedagógica e para o(a) vice-gestor(a), num dos momentos de planejamento observados. A socialização das informações indica a existência de integração, envolvimento e participação nos processos de aprimoramento e de desenvolvimento das ações escolares.

“O compromisso com a imagem da escola diz respeito à forma como a gestão conduz suas ações. A responsabilidade é grande, mas o retorno quando vemos nossos(as) alunos(as) felizes recompensa todo desgaste físico e emocional que a gente passa à frente da direção de uma escola como esta. E acredito que a frente da direção de qualquer escola, não seja diferente. A menos que a pessoa não seja comprometida com o que faz” (Fala da(a) Gestor(a) E1).

A identificação com os ideais de comprometimento e de responsabilidade se sobressaem nesta fala. Entretanto, a organização escolar passa pelo planejamento e pela execução dos procedimentos administrativos e pela integração, o que se planeja com os resultados da aplicação na prática.

5.2 Aproximando a compreensão sobre a prática da gestão escolar

Para favorecer o desenvolvimento da análise de conteúdo, apresenta-se o quadro de categorias e subcategorias construído a partir da pré-análise dos dados.

Com base nos registros e nas entrevistas, elabora-se o Quadro 16 que apresenta elementos significativos para a compreensão do conjunto de dados obtidos.

Quadro 16 – Categorias e subcategorias análise

Categoria	Subcategoria		
Relação gestão escolar e escola	Funcionamento	Organização	Família
Concepção de desigualdade social	Visão da gestão escolar sobre desigualdade na escola	Conhecimento dos fatos relacionados à desigualdade social na escola	
Concepção de qualidade da educação	Visão da gestão escolar sobre qualidade da educação	Conhecimento do contexto escolar	
Práticas da gestão escolar	De enfrentamento da desigualdade social	De melhoria da qualidade da educação	

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 16 apresentado traz na primeira coluna quatro categorias construídas com base nos dados coletados, e, em decorrência da abrangência e do volume de informações, foram propostas subcategorias que são apresentadas na sequência deste estudo.

5.2.1 Relação gestão escolar e escola

O funcionamento das escolas demonstra seguir um padrão, no qual são percebidas condições para realizarem adequações e alterações. Os horários de início e término dos turnos, a recepção dos(as) estudantes, a forma como são encaminhados às salas de aula demonstram cuidado e atenção.

Nas escolas observadas, os horários de funcionamento seguem o mesmo padrão de abertura e fechamento em todos os turnos, dessa forma, o período direcionado às aulas se mantém respeitado.

A recepção dos(as) estudantes se apresenta como elemento que expressa dois pontos: o cuidado com todos(as) que chegam à escola, seja no horário regular ou atrasado, e a organização do procedimento de entrada na escola. No primeiro ponto, a ênfase se dá em função do encaminhamento até a sala da coordenação ou da gestão para que o(a) estudante justifique o atraso. No segundo, trata-se da forma de acesso dos(as) estudantes às salas de aula, que ocorre mediante a chegada dos(as) docentes na escola. Nesse caso, quando acontece atraso, a turma aguarda dentro da escola nos espaços de recreação ou de outras atividades.

A distribuição de atividades no contraturno demonstra similaridade em todas as escolas, inclusive com a distribuição de almoço para os(as) estudantes que permanecem na escola. Durante os intervalos para a hora do lanche e recreio, a maneira como a merenda é distribuída demonstra zelo com os alimentos, cuidado e atenção na entrega de cada prato. Destaca-se a

atenção que os(as) merendeiros(as) direcionam àqueles(as) que apresentam maior apetite e com aqueles(as) cujas condições desfavoráveis das famílias são conhecidas por eles(elas), que oferecem, de maneira discreta, a oportunidade de repetição da refeição com prioridade para esses casos, e, na sequência, ampliam a oferta para os demais. Essa foi uma forma que a gestão escolar encontrou para minimizar a ausência de alimentação demonstrada por parte dos(as) estudantes.

A organização da gestão escolar, entendida como forma planejada de desenvolver as atribuições inerentes à função, contribui para a compreensão das necessidades da escola. Nessa perspectiva, destaca-se como elemento de preocupação, a semelhança de aspectos na rotina diária dos(as) gestores(as) escolares em relação ao “excesso” de demandas, relatado nas falas dos sujeitos e sobre como interfere na execução do plano de trabalho da gestão.

De acordo com as observações e as falas dos(as) gestores(as) escolares, existe planejamento da gestão escolar, em reuniões que, às vezes, envolvem a participação da coordenação pedagógica. Essas reuniões deveriam ocorrer semanalmente, contudo, em decorrência do tempo escasso para atender às demandas de ordens variadas, discutem-se prioridades e orientações, em reuniões rápidas. Nesse aspecto, destacam-se dois pontos, sendo primeiro deles a intenção de organizar o trabalho da gestão a partir do planejamento. Segundo a complexidade em estabelecer um cronograma específico para a realização dos planejamentos da gestão escolar.

Outro elemento refere-se à gestão de pessoas e ganha destaque na organização. Nota-se, nas análises sobre esse aspecto, uma semelhança nos dados, enfatizada pelo(as) gestores(as) escolares como a que demonstra maior grau de dificuldade e que acarreta maior preocupação em relação ao cumprimento de atribuições e relações interpessoais.

Na sequência, destaca-se a existência de um mecanismo de distribuição das atribuições identificado nas escolas estudadas. A parte administrativa fica sob a execução da gestão escolar, ou seja, gestor(a) geral e vice-gestor(a) e a parte pedagógica com a coordenação pedagógica, com exceção daquelas escolas cuja ausência de coordenador(a) pedagógico(a) não havia sido suprida até o término da observação, nesses casos, a gestão da escola assumia essa parte do trabalho escolar. Aqui, volta-se a destacar o papel relevante da gestão escolar no processo educacional das escolas públicas com as precariedades existentes e registradas neste estudo.

A família, para a escola, representa um elemento de apoio, mais um recurso para auxiliar nos problemas de aprendizagem que os(as) estudantes apresentam durante a trajetória escolar. Vista pela escola como forma de melhorar tanto o comportamento quanto o desempenho escolar principalmente dos(as) estudantes que apresentam baixo nível de aprendizagem, a família tende

a interagir em parceria para mudar condições insatisfatórias de rendimento escolar. Entretanto, destaca-se, através do registro no diário de campo, relatos de famílias que apresentam interesse em ajudar, mesmo que não disponham de estudo suficiente para desempenhar esse papel, restando apenas a condição de orientação no que diz respeito ao compromisso dos(as) estudantes em realizar as atividades escolares e melhorar o comportamento na escola.

O esforço da gestão escolar em estabelecer uma relação de parceria com as famílias demonstra a intenção em gerir situações desse porte com base na condição apresentada à escola. Isso sugere conhecimento de contexto e a habilidade em identificar limitações nas famílias e conduzir o trabalho escolar fundamentado naquilo que a escola pode realizar com a parcela de contribuição que as famílias podem oferecer.

5.2.2 Percepção de desigualdade social

Para Bellart (2011), desigualdade social representa a reprodução das condições sociais de diversas maneiras, seja pela parte inicial que advém das condições socioeconômicas das famílias ou através da forma como as instituições de ensino conduzem sua prática. Ainda segundo a autora, “[...] se o papel da escola em matéria de desigualdades sociais é circunscrito de forma rígida por fatores estruturais, nem por isso o sistema educativo deixa de ter importância[...]” (BELLART, 2011, p. 194).

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir a análise sobre a visão da gestão escolar, no âmbito da escola pública, sobre desigualdade social.

5.2.2.1 Visão da gestão escolar sobre desigualdade na escola

Os(as) gestores(as) das escolas estudadas demonstram conhecer a escola, os(as) estudantes, os(as) docentes e os(as) funcionários(as) e revelam ter proximidade com as famílias.

A desigualdade social percebida em todas as escolas se materializa nas diferentes formas de agir dos(as) estudantes, no conjunto de materiais escolares que portam e no desempenho escolar. Quando observadas as vestimentas, apesar da oferta do uniforme escolar, notou-se simplicidade nas roupas e nos calçados, os quais, em alguns casos, eram abertos ou mesmo pareciam ser “maiores do que o número ideal”.

Do ponto de vista do Programa Bolsa Família, os(as) estudantes beneficiários(as) recebem tratamento igual, e não se percebe distinção por parte dos demais que não fazem parte

do programa. A identificação desses(as) estudantes como beneficiários passa a ser conhecida, na maioria das escolas, quando ocorrem situações de infrequência, ausência de material escolar necessário e básico ou quando demonstram necessidade de alimentação de forma imediata. Para as duas primeiras situações apontadas, a gestão da escola realiza reuniões individuais e coletivas, e, quanto a última, a instituição disponibiliza uma refeição antes do(a) estudantes entrar na sala ou quando se identifica esse tipo de necessidade. Acrescenta-se que, de acordo com as observações, nas reuniões gerais para comparecimento de um número maior de famílias, utilizavam-se na pauta os assuntos relacionados ao PBF.

Em algumas escolas, os(as) docentes recebem na listagem geral da turma a identificação relacionada ao PBF, em outras, essa informação passa a ser disponibilizada a partir do surgimento de alguma necessidade decorrente da baixa aprendizagem, ausência de material escolar ou frequência escolar.

A desigualdade social nas escolas, na percepção dos(as) gestores(as) escolares, está relacionada diretamente à falta de alimentos, necessidades básicas. Quando perguntado sobre as ações desenvolvidas frente à desigualdade na escola, as respostas apontavam diretamente para ações de arrecadação de alimentos, roupas e material de higiene. Já as respostas relacionadas a projetos pedagógicos e a ações escolares foram reveladoras de que, indiretamente, desenvolve-se trabalhos escolares voltados para minimizar a desigualdade social, como projetos desenvolvidos no contraturno, ações envolvendo parcerias com outros órgãos públicos que envolvem turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com a junção das atividades que as escolas executam, nota-se que o enfrentamento à desigualdade social, no ambiente escolar, realiza-se através de ações indiretas, ou seja, que ações que são planejadas com outros objetivos acabam por atender a demandas dessa natureza. Dar visibilidade ao reflexo que a desigualdade social causa nas escolas perpassa a observação. As escolas dispõem de volume grande de informações, como levantamento de dados sobre as características sociais das famílias dos estudantes matriculados, como o Índice de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE)⁴, que sugerem a ampliação do conhecimento sobre a escola e o uso desses dados para além do alcance das metas projetadas no IDEB.

⁴ Este indicador é um recurso utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponibiliza dados que “[...] dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e à contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes, além do nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis”. (INDICADOR ..., 2018).

5.2.2.2 Conhecimento dos fatos relacionados à desigualdade social na escola

As ações desenvolvidas pela gestão escolar demonstram responsabilidade com os resultados a serem alcançados. Embora essas ações apresentem foco na melhoria do rendimento escolar e sigam as orientações predeterminadas pelo órgão gestor local, deixam de utilizar informações que sugerem complementar e ampliar o conhecimento sobre o contexto escolar. Identificar causas de baixo rendimento, relacionar comportamentos desestimulados, perceber baixa autoestima, entre outros fatores, podem demonstrar o início do processo de enfrentamento da desigualdade social e favorecer o processo de melhoria da qualidade da educação na escola. Dar ênfase à compreensão e à relevância desses e de outros exemplos, no sentido de melhorar os resultados de aprendizagem que cada estudante pode apresentar, não representa tarefa fácil para a gestão escolar, em decorrência do volume de atividades diárias que precisa atender na escola e fora dela. Dessa forma, volta-se para o quadro de dados que a escola dispõe e pode fazer uso nesse sentido.

Com o levantamento de dados sobre as características sociais das famílias, sugere identificar lacuna de interação para ampliação de conhecimentos, como por exemplo o uso estratégico da biblioteca e dos recursos tecnológicos. Outro ponto trata da articulação da escola no que diz respeito a conteúdos externos à sala de aula que podem proporcionar a aproximação dos estudantes com espaços e atividades culturais como peças teatrais, museus e videotecas entre outros. São inúmeras as possibilidades de aproveitamento dos dados frente à desigualdade social. Para isso, a gestão escolar também dispõe de equipes com qualificação adequada ao desenvolvimento das atribuições específicas dos seus setores, que, dessa forma favorece o tratamento e a organização desses dados. O trabalho com a triangulação junto aos resultados das avaliações internas, bem como das avaliações externas, também sugere abertura de diálogos reflexivos com base nas causas dos resultados insatisfatórios. O diagnóstico, nesse caso, apresenta-se como possibilidade inicial de apropriação da gestão escolar sobre o contexto educacional e social da escola.

Sobre a organização da gestão da escola, o INEP dispõe de outro indicador, que sugere o aproveitamento e o uso de dados específicos sobre a escola para favorecer a elaboração de ações voltadas para a melhoria da qualidade escolar com visão estratégia sobre os elementos que compõem a escola como um todo. Trata-se do Índice de Complexidade da Gestão (ICG), um indicador que sugere o uso como instrumento de identificação das condições estruturais e organizacionais de que a gestão escolar dispõe para planejar estratégias de atuação a partir do

conhecimento e apropriação desta complexidade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2014).

O indicador de complexidade de gestão das escolas resume em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas. A gestão da escola certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados aqui, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações. O INEP estuda a inclusão de novos quesitos no Censo Escolar visando o aprimoramento (INEP, 2014, p. 7).

De acordo com os dados analisados, os sujeitos investigados demonstraram ausência de conhecimento sobre o Indicador de Complexidade de Gestão das Escolas. Tal realidade reforça a necessidade de formação para qualificação de gestores(as) escolares quanto ao uso desse indicador, no sentido de articular o conhecimento técnico à prática.

Enfrentar a desigualdade social na escola independe de receitas ou fórmulas. Entretanto, alguns indicadores como INSE e ICG disponibilizados pelo INEP sugerem auxiliar na resolução de problemas escolares relacionado à condição social dos(as) estudantes, tais como: lidar com a desigualdade e obter de resultados satisfatórios, no âmbito da gestão escolar. Diante dos dados analisados neste estudo, o elemento principal versa sobre o grau de atenção direcionado a esse fenômeno que interfere no rendimento escolar e na formação cidadã dos(as) estudantes de escola pública, sobretudo no que diz respeito à organização da gestão inerente à mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a coexistência da desigualdade social na escola pública remete ao repensar dessa relação, no sentido de conhecer as possibilidades e as limitações que a gestão escolar dispõe em termos de enfrentamento.

5.2.3 Concepção de qualidade da educação

Parte-se do entendimento apresentado por Dourado, Oliveira e Santos (2007) para destacar, analiticamente, com base nos dados coletados nesta pesquisa, como a gestão escolar concebe a qualidade da educação na escola.

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

5.2.3.1 Visão da gestão escolar sobre qualidade da educação

Qualidade da educação, um tema muito discutido, traz para a escola uma gama de responsabilidades e comprometimentos. Com a criação do IDEB e a aplicação das avaliações a cada dois anos, o direcionamento do foco para esse indicador tornou-se parte dos processos escolares.

Nas escolas estudadas, a qualidade da educação vem acompanhada de práticas direcionadas ao IDEB, tanto nos anos de aplicação das avaliações externas quanto nos anos que as antecedem. As escolas são orientadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a desenvolverem atividades específicas nos quartos anos e oitavos anos, no ano que antecede a verificação do IDEB, e nos quintos e nonos anos no ano que ocorre a avaliação. Desta forma, fica sob responsabilidade da coordenação pedagógica guiar a execução e acompanhar o desempenho das turmas. Neste processo, a gestão escolar acompanha os resultados que são socializados através das reuniões pedagógicas. Com a apresentação dos resultados dos períodos trabalhados, informações sobre dificuldades de aprendizagem e necessidade de recursos didáticos são apresentadas. Compete à gestão providenciar o atendimento das necessidades materiais e propor sugestões para a questão da aprendizagem (Diário de Campo, 02/03/2020).

A similaridade observada nas escolas em relação à percepção da qualidade da educação toma como elemento central a preocupação com os resultados do IDEB em duas vertentes. A primeira aponta para a preocupação com a imagem da escola quando as metas não são alcançadas ou ficam abaixo da última aferição. A segunda destaca-se como uma forma de demonstrar a capacidade da escola em superar os problemas relacionados à aprendizagem e sobre a valorização do trabalho desenvolvido, que aparece sob a forma de premiação. Ambas demonstram que a escola pública vivencia, no aspecto temporal, uma espécie de pressão oculta, que gira em torno de prazos e metas. Não se pretende, aqui, discutir a relevância do IDEB e das avaliações externas, uma vez que esse indicador representa possibilidades de evolução da qualidade da educação no país. Além disso, enfatiza-se, tais questões relacionam-se com a importância que a gestão escolar tem no aspecto evolução e melhoramento do processo escolar. Nesse sentido, se revela necessário refletir sobre o que e de que forma pode ser ofertado esse recurso à gestão escolar, no sentido de aperfeiçoar, aprimorar e lapidar as práticas executadas na escola.

5.2.3.2 Conhecimento do contexto escolar

Este estudo apoia-se nos registros do diário de campo sobre o contexto escolar, que traz informações representativas da comunidade escolar, da comunidade local, dos aspectos organizacionais e funcionais da escola e que representa as possibilidades de ampliação do

conhecimento frente aos problemas que a escola apresenta. Ou seja, para a gestão escolar conhecer a escola na perspectiva do contexto, revela-se necessária dedicação e proximidade dos aspectos mais relevantes que demandam prioridade, bem como na condução sistemática de práticas promissoras nesse sentido.

A apropriação do contexto escolar por parte da gestão se apresenta como um construto de possibilidades para entender situações e problemas que resultam em prioridades para a escola. Tendo em vista a representatividade da gestão para a comunidade escolar, nota-se uma relação estreita de compartilhamentos. Contudo, o trabalho da gestão ainda encontra limitações no sentido da tomada de decisão, por se tratar de assuntos que estão além das atribuições gestoras para serem discutidos e deliberados.

Para o trabalho da gestão escolar, as boas condições estruturais e pedagógicas das escolas contribuem no favorecimento da organização, embora a necessidade de suprir algumas necessidades como consertos de ventiladores, substituição de mobiliário danificado, entre outros, demandam administração financeira com o uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola⁵, do atendimento direto da SEMED/Maceió, e das premiações em termos financeiros recebidas através dos resultados alcançados no IDEB. O mapeamento das necessidades de manutenção da escola também faz parte do contexto escolar. Como durante o período de observação não houve registro de reunião do conselho escolar, para o levantamento dos dados, realizou-se consulta ao livro de atas e se considerou o diário de campo e as falas dos sujeitos entrevistados. No livro de registro de atas do Conselho Escolar, fica explícito que as deliberações da gestão escolar são realizadas junto com os demais membros, sobre as prioridades de aplicabilidade dos recursos. Nesses momentos de reunião, a tomada de decisão demonstra ser um ato coletivo, com participação das representatividades de cada segmento escolar. No registro das atas, ressalta-se a participação da gestão com apresentação de situações, de problemas e de encaminhamentos, que sugerem, aos demais membros, apropriação dos assuntos abordados e elementos para fomentar possíveis soluções.

No que diz respeito à comunidade local, as informações colhidas através dos relatos dos(as) gestores(as) escolares se referem à questão da violência e do tráfico de drogas no bairro. Essa situação preocupa em decorrência da vulnerabilidade dos(as) estudantes; das famílias que moram distantes da escola (o que se revela outro aspecto relevante para consolidar ações voltadas ao contato); e das famílias que trabalham de maneira informal, com destaque para

⁵ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (BRASIL, 2017).

feirantes, recicladores(as) e autônomos(as) em variadas profissões que demandam grande esforço físico, como por exemplo, pedreiros e assistentes de pedreiros e as mulheres, chefes de família, diaristas, faxineiras, empregadas domésticas entre outros. Essa gama de informações permite que se trace um perfil aproximado das famílias, o que indica conhecimento das condições sociais da comunidade por parte da gestão escolar. Contudo, o uso dessas informações aponta para a necessidade de refletir sobre essa situação na escola e sobre como pode ser utilizada enquanto instrumento promissor no processo de organização da escola.

Mediante a ampla disponibilidade de informação que o contexto escolar tende a oferecer, a gestão escolar utiliza esses dados de acordo com o surgimento das necessidades vinculadas tanto aos aspectos sociais quanto aos educacionais. Durante a observação, não se registrou confirmação de um trabalho estratégico para gerir aspectos de porte e desenvolver práticas voltadas para esse fim de forma planejada. Isso não significa dizer que não existem. Considerando as falas dos sujeitos e as observações realizadas nas escolas, as práticas registradas nesse sentido ocorriam esporadicamente e de maneira pontual.

Destaca-se que o uso das informações inerentes ao contexto escolar abrange, na sua totalidade, relevância e visão estratégica das situações e dos problemas a partir do conhecimento de causa dessas questões. Ou seja, a apropriação desses dados tende a favorecer a identificação da origem do problema, seja social ou educacional, e a articulação de práticas frente aos efeitos desses aspectos sobre a escola.

5.2.4 Práticas da gestão escolar

Inúmeras situações na escola apontam para a necessária tomada imediata de decisão. Nesses casos, os gestores(as) escolares se munem da experiência e do conhecimento de que dispõem para encaminhar possíveis soluções.

Nesse sentido, a escola dispõe de ferramentas necessárias para que a gestão faça uso diante das necessidades que se apresentam diariamente. As finalidades educativas impulsionam e estimulam práticas gestoras, sobretudo quando a organização da escola se estrutura no sentido de ampliar a capacidade de gerir o estabelecimento de ensino, a partir da ideia de que o contexto escolar contribui para o aprimoramento do processo de gestão da escola.

Nessa direção, aponta-se para a complexidade contida nos processos de gestão escolar diante da problemática em relação à desigualdade social e à qualidade da educação, quando se intenciona criar condições de melhorias para o funcionamento e a organização da escola.

5.2.4.1 De enfrentamento da desigualdade social

Neste estudo, toma-se a desigualdade social pelo viés da desigualdade de renda e má distribuição de renda, que desencadeiam as demais mazelas articuladas à ideia de concentração de riquezas para uma minoria da população, enquanto a outra parte da sociedade – ou seja, a menos favorecida economicamente – também se apresenta tolhida de acesso a direitos sociais básicos de maneira igualitária. Contudo, em decorrência dessa conjuntura, a escola pública convive com a influência desses fatores e a absorve parte da responsabilidade em contribuir para o processo de transformação social.

As ações registradas neste estudo inerentes ao enfrentamento da desigualdade social são voltadas ao atendimento imediato de queixas por parte dos(as) estudantes, muitas vezes feitas diretamente aos(às) gestores(as) escolares, docentes e funcionários, ou indiretamente, quando situações referentes à falta de alimentação são percebidas ou relatadas por outros(as) estudantes. As ações para suprir essa necessidade vão desde a disponibilização de uma refeição imediata à arrecadação e à doação de alimentos e/ou recursos financeiros para ajudar a família (Diário de Campo, 05/03/2020)

Nota-se, aqui, o esforço da gestão escolar no sentido de minimizar situações desse porte que ocorrem na escola. Ou seja, insere-se no conjunto de atribuições o lidar com condições injustas e adversas frente à construção do conhecimento e que são vivenciadas pela população menos favorecida. Entretanto, são ações imediatistas, cujos efeitos são temporários em relação ao problema que tende a permanecer adentrando a escola, qual seja, a desigualdade social.

Nesse aspecto, o PBF se apresenta como um instrumento de apoio da escola. Diante das observações realizadas, destaca-se como meio de assegurar a muitas famílias a continuidade do percurso escolar dos estudantes beneficiários(as). Esse fato trouxe para a gestão da escola a possibilidade de minimizar a evasão escolar. Enquanto prática da gestão escolar, destacam-se o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo(a) assistente social da escola com os(as) estudantes beneficiários(as) e os encaminhamentos de ações inerentes a situações que ultrapassam o alcance do serviço social, como por exemplo, a necessidade de localização de residência e atendimento psicológico. Isso se justifica em razão de que, tanto na observação quanto nas falas dos sujeitos, os assuntos relacionados ao PBF aparecem relacionados à figura do(a) assistente social dentro da própria escola.

“Aqui, nós temos uma sala que quem usa é assistente social que trabalhar com esses casos dos alunos que têm o Bolsa Família, que muitas vezes faltam, não frequentam as aulas ou não trazem material escolar. Já teve caso aqui, que o

professor avisou sobre um aluno faltando muito e quando fomos olhar, tinha Bolsa Família. Chamamos a mãe, conversamos com ela junto com a assistente social e depois ela se comprometeu em mandar a criança todos os dias para escola” (Fala da(a) Gestor(a) C2).

Considera-se, nessa fala transcrita, que o enfrentamento da desigualdade social na escola está relacionado ao aspecto Programa Bolsa Família e que a gestão da escola recebe apoio nesse sentido. Cabe ressaltar que, durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo, não se registrou a atuação do referido trabalho desenvolvido na escola. Em registro no diário de campo, tornou-se evidente, além de atuar na escola, a citada assistente social realizava a continuação do trabalho através de acompanhamento de casos fora do ambiente escolar.

Tendo em vista, estudos que demonstram resultados significativos do PBF na educação (AMARAL; MONTEIRO, 2013; CAVALCANTI; COSTA; SILVA, 2013; SILVA, Maria, 2014), nota-se que, neste estudo, a gestão escolar demonstra interesse com as questões referentes ao programa e atua em parceria nesse sentido. Entretanto, no que refere à gestão, nota-se que, em relação ao PBF na escola, esta não atribui relevância para a inserção na pauta de planejamento, seja nas discussões voltadas para o PPP, seja em momentos de avaliação do trabalho desenvolvido na escola. Ou seja, entende-se que a ampliação do envolvimento da gestão com as ações relacionadas aos(as) estudantes beneficiários(as), a proximidade com as famílias e a apropriação do que pode representar o programa para os resultados da aprendizagem são fatores que sugerem possibilidades de melhoramento do desempenho escolar.

As práticas da gestão escolar diante da organização da escola se apresentam na distribuição de tarefas, no monitoramento das ações educativas e na maneira de gerir a escola. Portanto, trata-se de pensar a prática como uma ação conjunta organizada pela gestão da escola com a finalidade de alcançar objetivos coletivos. Isso se efetiva mesmo que se perceba que as práticas da gestão escolar avançam no sentido de atender a demandas direcionadas à escola e que a organização de desenvolvimento para esse fim constitui-se concomitante ao surgimento de prioridades e de necessidades que exigem atenção e atendimento imediatos.

A interação entre práticas, organização e gestão consiste no trabalho contínuo realizado na escola com a participação dos demais segmentos escolares.

“A gente faz reunião com os professores, com os funcionários sempre que precisa e também com o Conselho Escolar para resolver alguns problemas da escola. Às vezes, para comunicar também as informações passadas pela secretaria. E para tratar de outros assuntos também, como compra de matérias para escola”. (Fala da(a) Gestor(a) E2).

“Acionamos o Conselho Escolar quando precisamos resolver problemas urgentes. Mas o conselho tem um cronograma de reuniões que o presidente faz questão de obedecer. E a gente da direção participa. Quando eu não posso, [nome do(a) vice-gestor(a)] participa e passa todas as informações necessárias, que os conselheiros precisam e depois a gente senta [reúnem-se] para ele(a) me passar o que ficou decidido na reunião” (Fala da(a) Gestor(a) A1).

Desse modo, volta-se para ideia de gestão escolar que medeia e integra ações escolares na perspectiva de melhoria dos resultados obtidos e que tende a melhorar a organização dos processos internos, apesar de não utilizar como instrumento de ação os indicadores⁶, por não conhecerem ou por necessitarem de formação sobre suas operacionalizações, aos quais o contexto da escola permite e oferece.

5.2.4.2 De melhoria da qualidade da educação

Traz-se para a articulação com a educação, neste estudo, a ideia de qualidade no sentido de melhoria, de algo bom, que representa avanço e que nivela positivamente o serviço educacional ofertado pela escola.

A expressão qualidade da educação se apresenta para a escola como a responsabilidade em alcançar os índices e as metas prescritas nos padrões educacionais que o sistema educacional brasileiro vem adotando.

A gestão escolar acompanha a execução de projetos e programas educacionais de reforço escolar e atividades esportivas no contraturno e em articulação com a coordenação pedagógica monitora o trabalho direcionado aos anos iniciais e finais que participam das avaliações nacionais a cada dois anos. Tanto docentes quanto coordenadores(as) pedagógicas participam de formação continuada para essa finalidade, a qual constitui-se em um trabalho acompanhado periodicamente pela equipe da SEMED, com devolutivas da situação dos(as) estudantes em relação aos objetivos por parte da escola.

Destaca-se, nas observações, o movimento que a escola faz no sentido de se manter nos padrões de qualidade considerando o IDEB, como elemento norteador, que rege as ações educativas, e que abrange o foco nas práticas conjuntas pensadas com a finalidade de não baixar o índice já alcançado.

“Trabalhamos o IDEB com as turmas desde os quartos e oitavos anos no ano que antecede a avaliação e continuamos esse trabalho com os quintos e nonos no

⁶ Aqui, os instrumentos referidos dizem respeito ao uso do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) e ao Indicador de Complexidade da Gestão Escolar.

mesmo ano de avaliação. Fazemos simulados e trabalhamos os resultados para melhorar na próximas aplicações. Também os professores dessas turmas fazem formação oferecida pela SEMED, tem muita orientação e as meninas [refere-se às assessoras pedagógicas] da secretaria acompanham de perto os resultados do trabalho dos professores nessas turmas". (Fala da(a) Gestor(a) C2).

Registram-se espaços de atuação da gestão escolar quanto à qualidade, no repasse de orientações decorrentes das reuniões e das formações, cujos encaminhamentos são direcionados à coordenação pedagógica e aos(às) docentes e estão ligados diretamente à aprendizagem. Outro ponto diz respeito aos cuidados em relação à alimentação, com orientações da gestão para atender de imediato a situações relacionadas à necessidade de refeição relatada por estudantes. Outro aspecto relevante trata do atendimento direcionado às famílias e aos(às) estudantes que buscam na escola uma forma de amparo de suas necessidades tanto educacionais quanto sociais.

Portanto, a prática da gestão escolar, neste estudo, apresenta-se como um conjunto de múltiplas atribuições articulado à responsabilização no atendimento das demandas, sobretudo em relação à capacidade de lidar com a complexa dinâmica de gerenciamento dos problemas educacionais e sociais que permeiam a escola.

Nesse sentido, abre-se espaço para a relevância da formação dos(as) gestores(as) escolares como elemento que vai constituir e favorecer a prática gestora na escola, sobretudo no que se refere a quem assume o cargo de gestor(a) escolar, seja geral ou vice, ampliar a qualificação tanto no âmbito acadêmico, nas especificidades que o tema requer, quanto no âmbito da formação continuada. No primeiro, que se refere à graduação, a ampliação exige estudos e mecanismos mais complexos de operacionalização. No segundo, a formação continuada, cuja oferta se apresenta, neste estudo, gerenciada pela SEMED, através de ferramentas, dispositivos e meios formativos de usos recorrentes, como os diversos cursos, encontros, reuniões, seminários, entre outros, sugere a abrangência da essencialidade da escola através da fala do(a) gestor(a) com base na responsabilidade e no conhecimento do contexto escola do qual se apropria.

Tendo em vista que a temática da formação tenha sido um elemento percebido no decorrer da observação e compreendido nas entrevistas, importa refletir que se faz necessário ouvir o(a) gestor(a) para compreender o seu papel na escola. Dada a relevância da formação, parte-se do princípio de que a gestão escolar precisa ser ouvida. Interagir com o(a) gestor(a) em exercício e ouvi-lo(a) sugere articular os processos formativos nesse sentido, com vistas à melhoria do aproveitamento no âmbito da qualificação e da prática.

Em suma, os resultados não demonstram a desigualdade social sendo absorvida pela gestão escolar como elemento significativo a ponto de fazer parte das discussões e dos diálogos nos planejamentos desenvolvidos na escola. Por outro lado, indicam a intenção dos(as) gestores(as) escolares em atuar frente aos problemas sociais que incidem sobre os(as) estudantes e influenciam no rendimento escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa evidencia a necessidade dos(as) gestores(as) escolares em construir conhecimentos específicos, que subsidiem a prática de ações inerentes a essa problemática. Os resultados demonstram a ampla gama de subsídios e apoio direcionados à melhoria dos resultados obtidos a partir das avaliações externas, ou seja, fica evidente a preocupação com a elevação dos resultados do IDEB. Entretanto, a problemática da desigualdade social na escola segue contínua e influente nos processos escolares voltados à melhoria da qualidade da educação.

6 GESTÃO ESCOLAR ENTRE OS ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS: CONSOLIDANDO RESULTADOS DA PESQUISA E OS GESTORES COMO MEDIADORES

Neste capítulo, consolidam-se resultados da pesquisa a partir das visitas às cinco escolas, tendo por base o que foi registrado no diário de campo, na fundamentação teórica e no estado da arte. Isso não significa que se entende que esta pesquisa está definitivamente encerrada. O tema demanda inúmeras discussões e poderá ser ainda desdobrado em outras pesquisas, em outros trabalhos. Talvez, em outros argumentos e reflexões que os(as) próprios(as) gestores(as) escolares e gestores(as) de rede municipal possam fazer sobre o contexto e a partir da leitura desta tese. Consolidam-se, aqui, resultados da pesquisa que se revelaram possíveis de levantar, analisar e identificar, no atual momento histórico, considerando, também, a conclusão do doutorado.

Em meio às mudanças ao longo do contexto histórico marcado por implantações e implementações de políticas públicas educacionais, a gestão escolar vem aos poucos ganhando cada vez mais relevância na conjuntura da escola pública. Nesse cenário, refletir sobre gestão escolar traz à tona a ideia de que a escola pública brasileira demonstra avanços nessa área, considerando mudanças significativas do ponto de vista gestão escolar democrática, em um contexto no qual a figura do(a) diretor(a) foi, aos poucos, dando espaço à figura do(a) gestor(a) escolar. Essa mudança está ligada à forma de gerir a escola, aos processos educativos e sociais. Com a participação coletiva dos segmentos que compõem a escola, a tomada de decisão passa a fazer parte de uma gestão compartilhada. Um ponto relevante demonstra que apesar de a gestão ser compartilhada, a responsabilidade pelos resultados ainda permanece focada na figura dos(as) gestores(as). Por outro lado, torna-se visível a distribuição de tarefas de forma setorializada. A coordenação pedagógica cuida dos processos ligados ao ensino e à aprendizagem; os docentes tratam de ensinar; os demais funcionários envolvidos com suas atribuições e a gestão escolar trata de desenvolver atividades relacionadas à parte administrativa da escola. Importante ressaltar que o todo que representa a escola está estruturado em setores e uma forma de organização da escola se manifesta na distribuição de atribuições.

Nota-se, em meio à responsabilidade que cada setor detém, uma aceleração no processo de execução das atividades escolares, além de uma pressão em atender a alguma exigência, muitas vezes relacionadas a prazos ou a metas. A escola expressa no seu cotidiano diversas

reações, e a que mais assume relevância neste estudo trata da necessidade de melhorar a qualidade da educação ofertada, e, com isso, a melhoria dos índices. Contudo, esse processo vem exigindo um verdadeiro malabarismo da gestão escolar.

Em meio às dimensões relacionadas às atribuições da gestão escolar, traçar um plano de atividade diária, semanal ou mensal ganha espaço e forma. Para tanto, a execução também requer desenvolvimento. Por outro lado, são as demandas diárias, externas ao plano, que incorrem na substituição do atendimento ao imediato. Aquilo que havia sido planejado passa a ser desenvolvido paulatinamente, de acordo com a operacionalização da execução das ações.

A compreensão do grau de responsabilidade que é atribuído a cada gestor(a) escolar destaca-se como um elemento desencadeador de novas ações, regidas ou não pelo princípio da participação coletiva, que apresenta relação com a ampliação das funções da escola.

A escola, espaço de construção de conhecimentos e cenário de desenvolvimento de políticas, demonstra sua relevância através da credibilidade que a comunidade atribui a ela, em meio à necessidade de melhorar as condições socioeconômicas. Esse movimento traz para a escola a condição de possibilitar o acesso, de promover interações e de envolver a comunidade no desenvolvimento da qualidade da educação de maneira que essa contribuição demonstre credibilidade do trabalho que a escola vem apresentando.

De fato, passa pela gestão escolar a maior parcela de responsabilidade e de compromisso em fazer dar certo a função social da escola. Com essa relação comunidade x escola, os laços passam a ser cada vez mais estreitos, consolidados e articulados.

A desigualdade social é percebida como elemento que remete à atenção da gestão escolar em relação aos fatores que influenciam no processo de melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, é vista como algo pontual, que é remediado com ações imediatas e momentâneas.

A qualidade da educação é concebida como sinônimo de alcance de resultados como metas e índices. Dessa forma, a gestão escolar se movimenta, articula-se e demanda atividades em prol do desenvolvimento das ações que resultam em superação dos índices alcançados nas versões anteriores. Contudo, registra-se, neste estudo, a preocupação com o processo até chegar ao resultado, apesar de este não ser o foco principal, percebido em todas as escolas estudadas.

Com o IDEB, se tem efetivamente percebido que o trabalho que a gestão escolar realiza gira em torno de demonstrar a superação dos obstáculos inerentes à melhoria da educação,

sobretudo no que diz respeito à prestação de contas daquilo que a escola recebeu em termo de recursos financeiros e de formação investidos com a finalidade de alavancar os índices.

Evidencia-se, através dos dados, características que demonstram a existência de uma gestão escolar pressionada a dar resultados, resultados significativos e que justifiquem o investimento feito na escola e na equipe escolar.

Os dados demonstram um contexto escolar adverso, permeado por múltiplos fatores sociais que interferem no desenvolvimento da escola, apesar de não se registrar a atenção da gestão escolar para esse fenômeno, dadas as condições de continuidade do trabalho atendendo demandas de maneira imediata com o foco na próxima situação, embora a fila de espera das demandas só tende a crescer.

A comunidade escolar se apresenta como um elo entre as práticas desenvolvidas e delegadas pela gestão escolar. A distribuição de tarefas minimiza a carga diária de atividade previamente planejadas, que muitas vezes dão lugar às que surgem com caráter de urgência.

A parte pedagógica que envolve as práticas da gestão escolar, relaciona-se com o exercício direto do trabalho docente que fica a cargo da coordenação pedagógica e que a gestão escolar acompanha, monitora e medeia.

Quanto à composição da gestão escolar, evidencia-se a articulação entre gestor(a) geral e vice-gestor(a) sem haver distribuição específica e antecipada de atribuições. Essa relação explicita a condição de parceria e de responsabilidade de gestor e vice em relação à diversidade de situações e demandas que necessitam ser atendidas, seja dentro, seja fora da escola.

O fenômeno da desigualdade social demonstra continuidade no interior das escolas, frente a isso, a discussão de gestão considera práticas relacionadas a essa problemática. Sobretudo em relação ao equilíbrio e ao esforço que se faz para tratar a qualidade da educação, observa-se o esforço em desenvolver práticas sistemáticas frente às questões sociais que influenciam no processo de qualificação da educação na escola.

Ressalta-se, quanto às práticas da gestão escolar, a vontade de acertar, de fazer o que for necessário para resolver problemas ou superar obstáculos. Entretanto, as condições de enfrentamento vão além das condições efetivas de uso dos dados no contexto em que a escola se insere.

Quanto à estrutura funcional e organizacional, à gestão escolar são atribuídas responsabilidades tais como fazer funcionar a escola de maneira a atender aos anseios tanto da comunidade local quanto do órgão gestor local. Tal missão decorre de uma série de fatores,

entre eles, a apropriação do contexto em que a escola está inserida e o uso dos dados para desenvolver práticas norteadoras frente aos problemas da escola.

Quanto à parte emocional de gestores(as) escolares que conduzem o processo de mediação dos fatos escolares, nota-se, de um lado, a preocupação em conseguir dar conta da dinâmica diária de trabalho, e, por outro, percebe-se a satisfação de desenvolver algo que influencia nas vidas de estudantes que buscam melhorias nas condições de vida.

Ter amor, dedicar-se e gostar do que faz foram expressões utilizadas pelos(as) gestores(as) escolares para justificar as condições adversas e complexas em desenvolvem suas atribuições. Diante dessas expressões, registra-se a preocupação com aqueles(as) estudantes que não conseguem concluir o ano letivo ou precisam deixar temporariamente a escola, por motivos variados. Traduzida na sensação de impotência mediante a desistência durante a trajetória escolar, essa situação aponta para um elemento importante para a gestão escolar, qual seja o trabalho desenvolvido em parceria com entidades locais. Projetos e programas inseridos na escola, de acordo com os dados, contribuem para a permanência de estudantes na escola e para a ampliação de conhecimentos proporcionados por entidades, como universidades locais e setores de diversos órgãos públicos que integram ações de cunho pedagógico às escolas. Somadas as forças, a gestão escolar medeia as relações e amplia as possibilidades de melhorar suas práticas.

No que concerne às práticas da gestão em relação à aplicação de políticas, programas ou ações educacionais, nota-se a existência de uma complexidade em mediar o processo de comprometimento e aceitação dos(as) docentes e algumas situações da coordenação pedagógica. A resistência a demandas desse porte, envolvendo questões de qualidade do ensino e contexto sociocultural-econômico precarizado, demonstra uma iniciativa do coletivo escolar em evidenciar que a escola possui condições de traçar suas próprias ações ou de contribuir no processo de elaboração dessas políticas tomando como base a realidade da escola. Ou seja, a participação no processo de elaboração das políticas se destaca como fator que traz para a gestão escolar a possibilidade de aproveitar essa situação de contexto escolar encaminhando-o em forma de contribuição no sentido de configurar suas práticas de maneira estratégica com base em dados consolidados na/pela e sobre a própria escola.

O cenário da educação brasileira reflete a situação de carência de grande parte da sociedade, em meio à gama de responsabilidades atribuídas à escola pública. Destaca-se, nesse universo, que sua função já acarreta compromissos relativos ao atendimento de expectativas da

sociedade. Ademais, como à gestão compete mediar os múltiplos processos de organização, torna-se fundamental o conhecimento do contexto da escola, isso inclui os dados quantitativos que os estudos vêm apresentado sobre a situação da escola. Considerar uma gestão escolar fundamentada no conhecimento do contexto soma à gestão democrática e à parte operacional da gestão tarefas como lidar com números, gráficos, quadros e tabelas a fim de construir um panorama de entendimento da situação escolar.

Contudo, não basta a apropriação dos dados, faz-se necessário manejá-los, de maneira que se considere os princípios da gestão democrática assegurando a tomada de decisão participativa. Saber o que fazer com os dados faz parte do processo de compreensão da complexidade da gestão escolar. A trajetória da escola pública demonstra a inclinação para a identificação de uma segregação histórica, de escolas diferenciadas em seus aspectos estruturais e organizacionais, no sentido de atender de maneira diferente aos pobres e aos ricos.

Esse fato vem sendo discutido e considerado por muitos estudiosos, e, embora as formas de abordagem tenham objetivos diversos, a finalidade parece se assemelhar-minimizar essa diferença que distancia o atendimento da escola pública em relação à população menos favorecida nos aspectos sociais e econômicos.

Com base nos estudos efetivados nesta pesquisa, a mediação da gestão escolar se apresenta como elemento fundamental para a apropriação da situação em que a escola está envolvida. Outro elemento significativo que se destaca como recurso de avanço dos processos gestores trata da apropriação do conhecimento sobre o contexto da escola. Dada a relevância da gestão escolar, também cabe considerar a gestão do tempo de forma ordenada, planejada e efetivada.

A gestão escolar e a escola pública apresentam para a sociedade a possibilidades de avanço nos processos educacionais e com isso ampliar o atendimento das demandas socioeconômicas do mercado em especial ao mercado de trabalho. A escola ainda representa a chance de melhorar as condições de vida de muitas famílias por acreditarem que através da escola essas possibilidades aumentam.

Com as exigências de padronização da educação brasileira, existe, na escola pública, uma preocupação por parte da gestão escolar em fazer dar certo os processos educativos. Isso faz com que, em meio ao contexto acelerado do cotidiano escolar, a gestão precise estar alerta à necessidade de organização para si e para atender aos demais segmentos, às demandas da rede; aos fatores internos e externos à escola/ a questões disciplinares e aos fatores relacionados

à desigualdade social. Como a desigualdade social se materializa de diversas formas, aqui se destaca aquela ligada diretamente à desigualdade de renda, que, na escola, passa a ser percebida de diversas maneiras.

A pesquisa indica alguns desafios no enfrentamento da desigualdade social na escola através da prática da gestão escolar, considerando as observações realizadas nas instituições escolares selecionadas, nas análises das entrevistas e nos registros do diário de campo.

Dentre os desafios, o primeiro apresenta a necessidade de organização e desenvolvimento das atribuições da gestão escolar com a escola propriamente dita. Neste caso, o excesso de demandas gera acúmulo de ações a serem realizadas, sendo que algumas deixam de atendidas ou de receberem a atenção devida. O segundo está relacionado à funcionalidade das demandas delegadas aos profissionais da educação que compõem a comunidade escolar. Essa foi uma situação ressaltada pela maioria dos entrevistados, que enfatizam que a maior dificuldade dentro da escola está relacionada a funcionários(as) que não desenvolvem suas atribuições com a responsabilidade e o compromisso que deveriam. Nesse desafio, faz parte a resolução de conflitos internos do quadro funcional, relatados pelos(as) gestores(as) escolares como complexo e desgastante.

Diante dos objetivos, os resultados apresentados a seguir indicam consolidação dos dados com o problema de pesquisa apresentado.

Em relação ao objetivo um, retomando seu enunciado, trata de identificar práticas da gestão escolar desenvolvidas na escola pública incluindo esforços para a melhoria da qualidade da educação e o manejo das desigualdades. Um dado significativo demonstra que as oito regiões administrativas que comportam a rede de ensino de Maceió apresentam contextos educacionais e sociais similares que indicam condições semelhantes para o trabalho da gestão escolar, considerando que o campo de pesquisa adotado neste estudo contempla escolas localizadas em três diferentes regiões, sendo uma delas a que contempla o maior número de escolas, em decorrência da sua extensão territorial.

A partir das análises relacionadas ao ambiente escolar, este permite evidenciar que os problemas sociais do entorno da escola ou de comunidades das quais os estudantes fazem parte contribuem significativamente para ressaltar a necessidade de maior abrangência no enfrentamento das situações vivenciadas pela gestão escolar. As influências incidem direta e indiretamente no desempenho da escola, ou seja, para a gestão escolar, este representa um grande desafio a ser superado. Neste caso, registram-se esforços múltiplos para lidar com esses

problemas, apesar de se demonstrar interesse em minimizar as consequências, os resultados dessas ações são dirimidos em meio a outras necessidades de atendimento que a escola apresenta, de modo que à gestão escolar cabe, na maioria das vezes, responder com imediatismo.

Nesse sentido, abre-se espaço para refletir sobre as atribuições inerentes à gestão da escola. A necessidade de ajustes constantes na rotina diária da gestão escola indica um fluxo de demandas constantes, as quais, muitas vezes foge ao planejamento pré-elaborado. Outro dado relevante demonstra que a elaboração do planejamento se destaca como necessária, embora não ocorra na frequência da forma como gostariam os(as) gestoras escolares. Aqui, o desafio é fazer acontecer o planejamento e a execução de suas ações de maneira que contemple as demandas elencadas mesmo que demandas extemporâneas ocorram. A pauta de trabalho exposta no mural da sala da gestão apresenta datas expiradas e as demandas permanecem carentes de atendimento. São observações que remontam à ideia de que a escola, de fato, é uma instituição em constante movimento, que diante da expressiva necessidade de atuação da gestão nas múltiplas situações escolares e extraescolares, direcionam a atenção para longe daquelas que apresentam características previamente envolvidas no planejamento, como as passivas de resolução a curto prazo e as emergenciais. Ressalta-se que as situações que demandam resoluções a longo prazo recebem atenção de acordo com a condição de atuação da gestão ou são delegadas para atendimento por outro setor da escola no qual faz parte de suas atribuições.

O objetivo dois enfatiza a necessidade de analisar práticas de gestão escolar direcionadas ao enfrentamento da desigualdade no âmbito organizacional e funcional da escola, incluindo demandas da rede. Essa etapa da pesquisa trouxe possibilidades de visualizar a gestão escolar nas entrelinhas, nos aspectos que merecem reflexões, sobretudo do ponto de vista da intimidade do gestor(a) escolar com a escola. A flexibilidade na forma de atuação da gestão escolar se apresenta como dado significativo nas tomadas de decisão em relação ao desenvolvimento de programas, projetos ou ações delegadas ao cumprimento da escola, muitas vezes atreladas a metas e à apresentação de resultados com limitação de prazo. Outro dado diz respeito ao conhecimento de contexto escolar por parte da gestão. Nesse caso, para alcançar êxito na ação a ser desenvolvida no âmbito escolar, passa pela relação escola e comunidade construída de forma parceira, amistosa, que denota respeito mútuo. Os dados também indicam que a escola representa para a comunidade em que está inserida a possibilidade melhoria na qualidade de vida dos moradores antigos e das futuras gerações. “Aqui ninguém mexe, todos

respeitam a escola”. Essa fala de um(a) dos(as) gestores(as) escolares demonstra o grau de importância que a escola representa para a comunidade.

O objetivo três, que trata de investigar políticas educacionais federais, estaduais e municipais relacionadas ao enfrentamento da desigualdade social e ao processo de qualificação da educação, aponta indicativos de alinhamento e articulação entre as diretrizes e as finalidades contidas no conjunto de políticas estudadas. Quanto às metas, as especificidades das estratégias apresentam ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação com maior intensidade em relação às ações direcionadas ao enfrentamento da desigualdade social na escola.

E, por fim, no objetivo quatro, voltado a compreender como a desigualdade social e a qualidade da educação são consideradas no desenvolvimento da escola e pela gestão escolar, foi possível, com a investigação, traçar um panorama dos resultados deste estudo de modo a destacar aspectos significativos sobre a gestão escolar apontados pela pesquisa.

As escolas públicas que fizeram parte deste estudo apresentam aspectos organizacionais e funcionais semelhantes entre si. A prática da gestão escolar fica compreendida neste estudo como as ações desenvolvidas em decorrência das atribuições inerentes à função em diálogo com o contexto. O interesse dos sujeitos que compõem o quadro de investigados converge no sentido de fazer o que se apresenta diante do entendimento individualizado de contribuir para a melhoria dos processos escolares. Nesse contexto, a preocupação com o bem-estar do(a) estudante revela outro dado significativo da prática da gestão - priorizar o aluno e sua aprendizagem. Em relação ao bem-estar, adentra-se ao enfrentamento da desigualdade social de maneira direcionada ao atendimento das necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação; e de necessidades educacionais, como é o caso dos materiais escolares e uniformes. Nesse cenário, à prática da gestão atribui-se os encaminhamentos para a assistência social, atualizações cadastrais no PBF; bem como sanar situações de ausência de refeições apresentadas por estudantes durante o período escolar que se dão em função da socioeconômica das famílias.

No aspecto priorização da aprendizagem e melhoria da qualidade da educação, a gestão escolar desenvolve sua prática voltada para a mediação das demandas educacionais que requerem resultados relacionados ao IDEB, com participação nos encontros de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação; com participação nas reuniões de planejamento educacional e de outros encaminhamentos; com a promoção da participação dos segmentos escolares nas tomadas decisões evidenciadas nos registros de atas dos conselhos

escolares e na delegação da responsabilidade sob ações escolares inerentes às atribuições dos setores que compõem a escola.

Um dado que reflete a relevância da manutenção do benefício do PBF diz respeito ao uso do que esse programa representa para as famílias contempladas. No tocante à participação na vida escolar dos dependentes das famílias beneficiárias, encontram-se nas falas dos sujeitos relatos que apontam a necessidade de incluir na pauta das reuniões escolares, assuntos relacionados ao PBF para assegurar a presença de famílias que apresentam dificuldades para comparecer à escola. Nesse caso, são inúmeros os fatores que impedem as famílias de comparecer à escola quando solicitadas, dentre deles, identifica-se o receio de se ausentar do trabalho, muitas vezes remunerado por diárias, como é o caso de faxineiros, pedreiros, entre outros, e comprometer a renda financeira da família.

Em relação às demandas de ordem do órgão gestor local, ou seja, da SEMED, apresenta-se a necessidade do atendimento do que compete às escolas em relação às políticas educacionais locais, como é o caso do PME, do Programa Escola 10 e do Guia Prático da Gestão Escolar. Além disso, destacam-se as ações educacionais de cunho coletivo da escola e as ações que dizem respeito à ação específica da gestão escolar, como por exemplo as atribuições relacionadas à gestão recursos financeiros da escola. Em conformidade com as análises, os resultados indicam excesso de demandas solicitadas pelo órgão gestor local à gestão escolar, através dos diferentes setores que compõem a Secretaria Municipal de Educação.

Portanto, os resultados reforçam a compreensão sobre a relevância e o papel fundamental da gestão escolar para a aplicação na prática das políticas educacionais concernentes à qualidade da educação. Esse papel destaca a importância de boa formação da gestão escolar, o que transcende os muros da escola. Por outro lado, os dados indicam resultados significativos na implantação do Guia prático de gestão, que vem contribuindo para a reflexão cada vez mais frequente sobre quais são as funções e as atribuições da gestão escolar.

Ao longo desta pesquisa, foram percebidas inúmeras demandas de desigualdade que decorrem da desigualdade social e relacionam-se ao modo como a escola se debruça para seu enfrentamento. No âmbito escolar, essas demandas estão relacionadas ao acesso, à permanência, à evasão, à desigualdade de tratamento, à possibilidade de sucesso escolar, à ausência de alimentação, à desigualdade de oportunidades. A medida em que reconhecem que esses elementos decorrem da desigualdade social e se apropriam desse conhecimento,

gestores(as) escolares constroem perspectivas alicerçadas para o efetivo enfrentamento dessas demandas na escola.

Os resultados da pesquisa indicam a gestão escolar como pilar do desenvolvimento das políticas educacionais com destaque para a mediação das relações escolares; ressaltam o enfrentamento da desigualdade social refletido nas práticas direcionadas ao atendimento imediato das necessidades básicas identificadas no ambiente escolar e no encaminhamento de providências às necessidades de cunho extensivo a outros órgãos públicos, cujas funções são inerentes à resolução do problema social apresentado através da escola, como por exemplo orientar e auxiliar famílias quanto à atualização cadastral nos programas sociais; identificam práticas comprometidas com a responsabilidade de articular processos escolares, seguindo o modelo de gestão democrática, para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola pública.

Tendo em vista a pandemia da Covid 19, a pesquisa sofreu impacto que culminou com a interrupção da coleta de dados nas escolas, mas foi possível aproveitar os dados extraídos das análises, o que favoreceu e contribuiu para a compreensão do objeto de estudo apresentado nesta tese.

Portanto, no contexto científico, este estudo se encerra com os resultados consolidados nesta pesquisa. Contudo, no campo educacional, abre-se espaço para a continuidade do diálogo sobre a relevância da gestão escolar na perspectiva de contribuir para o melhoramento dos processos de atuação, de mediação e de organização da prática gestora, tanto no enfrentamento da desigualdade social na escola quanto na contribuição significativa para avanços na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Gabriela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-107.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- ACOMPANHAMENTO da frequência escolar dos alunos do Bolsa Família bate recorde pelo terceiro bimestre consecutivo em 2019. **Informe Bolsa e Cadastro**, Brasília, DF, n. 676, 12 set. 2019. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/sala_de_imprensa/boletins/boletim_bolsa_familia/2019/setembro/boletim_BFInforma676.html. Acesso em: 25 jul. 2020.
- AKKARI, Abdeljalil. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 163-189, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a10v2274.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Maceió: Assembleia Legislativa Estadual, 2016. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALAGOAS. **Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018**. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas, define as diretrizes gerais, e dá outras providências. Maceió: Assembleia Legislativa Estadual, 2018. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei_no_8.048_de_23_de_novembro_de_2018.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ. 2009.
- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00113.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009).

Dados: revista de ciências sociais, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v56n3/03.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2018

ARRETCHE, Marta (org). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Ed. UNESP: CEM. 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELLART, Marie Duru. Desigualdade social. In: VAN ZANTEN, Àgnes (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 189-194.

BOLETIM SENARC: acompanhamento e análise do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único para programas sociais. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, n. 18, 2016. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/sala_de_imprensa/boletins/boletim_senarc/2016/201612_Boletim%20Senarc%20N.18_dezembro_2016.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-89.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015. Ed. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00055.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Benefícios.** Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios/beneficios>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Bolsa Família:** frequência escolar de alunos beneficiados tem melhor resultado da série histórica. Brasília, DF, 03 jun. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/76761-frequencia-escolar-de-alunos-beneficiados-tem-melhor-resultado-da-serie-historica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB:** apresentação. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sobre o PDDE.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). **Manual do pesquisador Programa Bolsa Família.** Brasília, DF: 2018b. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmsps/ferramentas/docs/manual_do_pesquisador_gestao_bolsa_familia_semlogo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família:** transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social. Brasília, DF: SENARC, 2015. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. **Ciência e Educação (Bauru)**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 395-410, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n2/1516-7313-ciedu-24-02-0395.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PAZELLO, Elaine Toldo. Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 623-640, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ecoa/v18n4/03.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAMPELLO, Tereza *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-66, nov. 2018. N. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe3/0103-1104-sdeb-42-spe03-0054.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 93-107, 2015. Ed. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00093.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa bolsa família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n4/0103-166X-estpsi-32-04-00705.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_d_a_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1996.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58912/35187>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CURI, Andrea Zaitune. **Ensaio sobre a gestão educacional no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Economia da Educação) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11727/Tese%20Doutorado%20Andrea%20Curi.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DAMASCENO, Rafael Pinheiro Caetano. **Desvendando o efeito escola**: atendimento escolar nos aglomerados subnormais em Campos dos Goytacazes. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/3.11.14-Rafael-Damasceno-1-.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

DINIZ JÚNIOR, Francisco Sepúlveda. **A influência de práticas de gestão no rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise das práticas implementadas pela secretaria de educação de um município de Alagoas. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25722/1/FRANCISCO%20SEP%c3%9aLVEDA%20DINIZ%20JUNIOR.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007. (Série documental. Textos para discussão, 24). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/#:~:text=Desse%20modo%2C%20a%20Qualidade%20da,%C3%A0%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%2C%20etc>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena; JORGE, Thiago. Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 199-214, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3883>. Acesso em: 04 abr. 2020.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 17-33, 2015. Ed. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00017.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Juliane Leite Ferreira e. **Programa Bolsa Família e educação em Montes Claros: olhar de mãe e visão docente**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://152.92.4.120:8080/bitstream/1/8320/1/Juliane%20Leite%20Ferreira%20e%20%20Figueiredo%20%281%29.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 131-147, set. 2017. Ed. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa bolsa família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GOMES, Valéria Santiago. **Desempenho educacional e desigualdade de renda: uma análise comparativa entre os estados do Ceará e São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Economia) -- Curso de Pós-Graduação em Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15249/1/2014_dissert_vsgomes.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165 p. 770-795, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00770.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Efetividade da política para o Ensino Fundamental em municípios brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 836-855, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/06.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios para 2017. In: AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Sala de imprensa**. Rio de Janeiro, 30 ago. 2017a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017>. Acesso em: 17 jan. 2019.

INDICADOR de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2015 é publicado pelo Inep. In: PORTAL INEP. **Notícias**. Brasília, DF, 21 set. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-de-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-inse-2015-e-publicado-pelo-inep/21206. Acesso em: 06 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Maceió, AL**: panorama: população. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/panorama>. Acesso em: 22 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico**: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017b. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, 37). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, 40). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Radar IDHM**: evolução do IDHM e seus índices componentes no período de 2012 a 2017. Brasília, DF: IPEA: PNUD: FJP, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190416_rada_IDHM.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 17 dez. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrodemetodologiadapesquisa2010_011120181549.pdf. Acesso em: 6 maio. 2020.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174879, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174879.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas**: aplicação na prática. Em colaboração com Anyléne Carpentier. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

LIMA, Licínio. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

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

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Educação e desigualdades sociais**: suas relações no estado do Espírito Santo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27650/27650.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LISTA completa de escolas, cidades e estados. *In*: QEDU. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/busca/102-alagoas/5405-maceio>. Acesso em: 24 abr. 2019.

LOPES, Carla Madureira Valente. **Gestão escolar e qualidade educacional**: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -- Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/CARLA-MADUREIRA-VALENTE-LOPES.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Guia prático de gestão escolar da rede municipal de ensino de Maceió**: orientações para a formação continuada de gestores escolares. Maceió: Viva, 2016. Disponível em: <https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnud.org/GuiaPraticoGestaoEscolarRedeMunicEnsinoMcz.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Parceria com o PNUD**. Maceió: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/semad/publicacoes-orientacoes-e-guias/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Maceió: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/09/PDF-PME-mcz-2015-2025-02.09.15.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57215/35077>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MENDES, Geisa do S. C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1283-1298, dez. 2015. Nr. especial, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3t0PnyQ>. Acesso em: 18 mar. 2020.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a03.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NERI, Marcelo C.; OSORIO, Manuel Camillo. Bolsa Família, tempo na escola e motivações estudantis. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 5, p. 859-878, set./out. 2019. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/80120/76553>. Acesso em: 27 jul. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, art. e230015, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUEZ-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **Erradicar a pobreza extrema: um objetivo ao alcance do Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2011. (Texto para Discussão, 1619). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1619.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão escolar na educação básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1301.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/09.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PATRIOTA, Cecília Maria Peçanha Esteves. **Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -- Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/CEC%C3%8DLIA-MARIA-PE%C3%87ANHA-ESTEVES-PATRIOTA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-137.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras**: Baixada Santista, Campinas, Maceió e Vale do Paraíba. Brasília, DF: PNUD : Ipea : FJP, 2015. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/atlasdodesenvolvimentohumanorms.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **O PNUD e a ONU**. Brasília, DF: PNUD, 2020. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us/undp-and-the-un.html> Acesso: 2 dez. 2020.

PROJETO SEMED/PNUD. [Maceió: SEMED], c2019. Disponível em: <https://www.projetosemedpnud.org/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

O QUE é o QEDu. *In*: QEDU Academia. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/navigate-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SABINO, Fernando. [**Frases**]. *In*: PENSADOR. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Mzk2Nzk2/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SALGADO JÚNIOR, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 217-243, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00217.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102/291>. Acesso em: 11 maio 2019.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Condições de qualidade das redes municipais de ensino fundamental no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná., Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47270/R%20-%20D%20-%20MARCUS%20QUINTANILHA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, Maria José dos Santos. **Transferência de renda nas famílias: o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) no rendimento escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 113-130, set. 2017. Ed. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00113.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SISLAME. *In*: PORTAL SisLAME. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://portalsislame.caedufjf.net/portalsislame/home.jsf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O Programa Bolsa Família**: desenho institucional, impactos e possibilidades futuras. Brasília, DF: IPEA, 2009. (Texto para Discussão, 1424). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1424.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18720/10942>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa no campo da gestão da educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n.4, p. 81-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/103/292>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/%20article/viewFile/19238/11164>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

TESTA, Maurício Gregianin *et al.* Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, p. 1519-541, nov./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v47n6/09.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VERSIANI, Ângela França; REZENDE, Sérgio Fernando Loureiro; PEREIRA, Antônio Carlos. Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica. **READ**: revista eletrônica de administração, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 193-224, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/read/v22n1/1413-2311-read-22-01-0193.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Gestão educacional na escola pública e desigualdades sociais. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 14, n. 49, p. 48-65, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16156/13158>. Acesso em: 23 out. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaína Franciscato. Desafios na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 125-144, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58921/35198>. Acesso em: 28 mar. 2019.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? Índice de Gini. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, DF, v. 1, n. 4, nov. 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Gini%2C%20criado,apresentam%20de%20zero%20a%20cem). Acesso em: 12 nov. 2020.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto; ESPÍNOLA, Gepherson Macêdo. Programas sociais no Brasil: um estudo sobre o programa bolsa família no interior do Nordeste brasileiro. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 147-164, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n73/0103-4979-ccrh-28-73-0147.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**

Título da Pesquisa: Gestão Escolar e Desigualdade Social na Escola Pública **Doutorado em Educação/PPGEdu/Unisinos-RS**

Responsável: Maria José Santos da Silva-Doutoranda

Orientadora: Profª Dra. Flávia Obino Corrêa Werle

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ROTEIRO DE PERGUNTAS

IDENTIFICAÇÃO

Sujeito nº ____

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade:

até 30 anos de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos

de 46 a 50 anos de 51 a 55 anos de 56 a 60 anos Acima de 60 anos

3. Formação:

Graduação: _____ Especialização: _____

Mestrado Doutorado

ROTEIRO DA ENTREVISTA		
SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DO(A) GESTOR(A)		
Nº	PERGUNTA	ANOTAÇÃO
01	O que é ser gestor(a) de escola pública?	
02	Como desenvolve o seu trabalho nesta escola?	
03	Como é o cotidiano desta escola?	
04	Existe planejamento para desenvolver as atividades relacionadas à gestão? De que forma acontece?	

05	Existe alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades diárias na escola? Quais?	
06	Que elementos ou fatores exercem influência sobre a organização da escola?	
07	Você conhece o Índice de complexidade da Gestão?	
08	Sobre o Índice de Complexidade da Gestão, como classifica esta unidade de ensino e o trabalho que desenvolve?	
09	A qualidade da educação exerce alguma influência na organização da escola? Por quê?	
10	A desigualdade social exerce alguma influência na organização da escola? Por quê?	
11	Que outras desigualdades são percebidas pela gestão nesta escola?	
12	Você conhece o Índice socioeconômico das escolas?	
13	De que forma utiliza os dados do Índice socioeconômico da Escola?	
14	Como a gestão escolar lida com as desigualdade(s) na escola?	
15	De que forma lida com as demandas da SEMED e as demandas do cotidiano escolar?	
16	Já desenvolveu alguma ação que estivesse além das atribuições da gestão escolar? Por quê?	
17	Sob quais perspectivas pretende desenvolver a gestão durante a vigência do mandato? Por quê?	
18	Existe limitação para desenvolver a gestão desta escola? Por quê?	
SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O IDEB		
Nº	PERGUNTA	ANOTAÇÃO
01	Como lida com as demandas relacionadas à qualidade da educação na escola?	
02	O IDEB é um tema discutido na escola? De que forma isso acontece?	
03	Que demandas da escola estão relacionadas ao IDEB?	
04	Como o IDEB é percebido pela comunidade escolar?	

05	Como você percebe o IDEB na escola?	
06	O IDEB exerce alguma influência na organização da escola? Por quê?	
07	A gestão escolar desenvolve alguma ação relacionada ao IDEB? Qual(is)?	
08	A escola possui Projeto Político-Pedagógico (PPP)?	
09	Como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é desenvolvido na escola?	
10	O desenvolvimento do PPP tem relação com os resultados do IDEB? Por quê?	
11	O PPP aborda a desigualdade social? Por quê?	
12	O PPP aborda outras desigualdades? Por quê?	
13	A escola possui Regimento Interno (RI)?	
14	Como o Regimento Interno é utilizado na escola?	
15	O PPP e o RI são relevantes para a organização escolar? Por quê?	
SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL E O PBF		
Nº	PERGUNTA	ANOTAÇÃO
01	Em qual(ais) situação (ões) a desigualdade social é percebida na escola?	
02	Que tipo de demanda na escola, é oriunda da desigualdade social?	
03	A desigualdade social é um tema discutido na escola? Por quê?	
04	A gestão escolar desenvolve ações voltadas para o enfrentamento da desigualdade social? Quais e de que forma acontece?	
05	Existem outras desigualdades perceptíveis na escola? Quais?	
06	Como a gestão lida com a questão das desigualdades na escola?	

07	Como o Programa Bolsa Família é percebido na escola pela comunidade escola?	
08	O PBF é um tema discutido na escola? Por quê?	
09	Como você percebe o PBF na escola?	
10	Os resultados alcançados pela escola no IDEB têm relação com o PBF? Por quê?	
11	O PBF exerce alguma influência na organização da escola? Por quê?	
12	A gestão escolar desenvolve alguma ação relacionada ao PBF? Qual(is)?	
13	Além do IDEB e o PBF existem outros programas ou outras políticas relacionadas à melhoria da qualidade da educação ou ao enfrentamento da desigualdade social nesta escola? Qual(is)?	
14	Enquanto gestor(a) desta escola, como percebe a participação da família?	
15	A participação das famílias tem relação com os resultados obtidos pela escola no IDEB? Por quê?	
SOBRE O(A) GESTOR(A) ESCOLAR		
Nº	PERGUNTA	ANOTAÇÃO
1	Como se sente sendo gestor(a) desta escola? Por quê?	
2	Quais expectativas tem em relação à gestão desta escola?	
3	O que é necessário para melhorar o seu desempenho como gestor(a) desta escola?	
4	Por que se tornou gestor(a) escolar?	

Entrevista nº _____.

Realizada em _____ de _____ de 2020.