

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA HASS MASSENA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DIRETORES DA REDE
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2018

JULIANA HASS MASSENA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DIRETORES DA REDE
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre - RS

2018

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

... à professora Maria Beatriz Luce pela acolhida, pela generosa e valiosa orientação, por tantas aprendizagens compartilhadas nesse tempo!

... aos colegas do grupo de orientação, leitores críticos dessa pesquisa e provocativos de boas e necessárias reflexões!

... ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação rica e ampliada e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos de Mestrado.

... aos meus amigos, de perto e de longe, que tanto me inspiram e me fortalecem nas lutas diárias!

... à minha família por tudo que representam na minha vida, pelo colo - às vezes tão necessário -, por tanto amor!

... à minha mãe, com quem aprendi a apreciar e valorizar o estudo, o espaço da escola e o exercício da docência!

... ao Thiago, companheiro de tantas jornadas, compreensivo e amoroso, que está sempre a me encorajar!

... à Alice, luz dos meus dias, por tanta alegria, por me fazer acreditar e lutar por um mundo melhor!

RESUMO

Essa dissertação põe foco nos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, investigando formação, condições de trabalho e práticas de gestão democrática. Ao traçar o perfil dos diretores e analisá-lo face à literatura, busquei contribuir com elementos para um diagnóstico mais apurado em uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. Com base na premissa de que a atuação democrática dos diretores de escola exige adequação das condições do espaço concreto, bem como capacidade de trabalho coletivo e uma prática crítico-reflexiva, a seguinte questão orientou essa investigação: Quais elementos, referentes à formação, às condições de trabalho e às práticas de gestão dos diretores, ganham visibilidade a partir do questionário contextual do SAEB (2015)? Pensar uma política de Estado para o desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática expressa o compromisso da escola pública com suas comunidades e oportuniza que os diretores se reencontrem com a profissão docente, assumindo a participação nas discussões e tomadas de decisão como princípio em seus contextos locais. O referencial teórico-conceitual compreende os conhecimentos produzidos por Nóvoa (1995, 2013), Imbernón (2009, 2010) e Garcia (1999, 2009), que preconizam o conceito de desenvolvimento profissional docente em ampliação ao de formação inicial e continuada. Ao tratar de gestão democrática da/na escola pública, os estudos de Paro (1998, 2001, 2003, 2010, 2015, 2017), Souza (2008, 2009, 2010) e Lima (2011, 2014), que reconhecem a importância dos diretores e da democracia no cotidiano da escola, foram os pilares. A pesquisa, em perspectiva quanti-qualitativa e de cunho exploratório, teve como principais fontes empíricas as respostas dadas pelos diretores e professores da rede estadual gaúcha às questões do Questionário do Diretor e Questionário do Professor (SAEB, 2015); os dados da avaliação institucional do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul (SEAP/RS) referentes ao ano de 2014; e os programas de governo estadual dos dois períodos, de Tarso Genro (2011-2014) e José Ivo Sartori (2015-2018). Ao final foram tecidas algumas considerações sobre os diretores da rede estadual gaúcha, suas condições de trabalho e práticas de desenvolvimento profissional e de gestão escolar democrática, em que se destaca uma configuração francamente favorável destes elementos, em desalinho com algumas noções da crítica e alegações do magistério quando em reivindicação das demandas da categoria. Os dados consultados mostram que haveria cumprimento do ordenamento legal referente à gestão democrática das escolas e que o autorretrato dos diretores se distancia de como os veem setores influentes da sociedade. Tal constatação remete à importância de futuras pesquisas, qualitativas e aprofundadas, para discutir com os diretores e suas comunidades escolares concepções e práticas de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática. Desenvolvimento profissional docente. Diretor de escola. Rio Grande do Sul.

MASSENA, Juliana Hass. Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ABSTRACT

This work focuses on the principals of Rio Grande do Sul state-run schools, investigating academic background, working conditions and practices of democratic management. By defining the profile of school principals and analysing it according to the existing literature, I endeavored to contribute with elements for a more refined diagnosis to design professional development policies for democratic school management. Considering the premise that the principals performance demands adequacy of the conditions of the concrete space, as well as the of the capacity of collective work and critical-reflexive practice, the following question guided this investigations: What elements, related to principals' academic background, working conditions and practices of democratic management became more visible after the SAEB contextual questionnaire (2015)? A public policy of professional development for democratic school management expresses the compromise of the State-run schools with their communities and enables their principals to retrieve their professional status, taking charge of the discussions and decision-making processes as important issues in their local contexts. The theoretical-conceptual framework of this research included the works of Nóvoa (1995, 2013), Imbernón (2009, 2010) and Garcia (1999, 2009), who establish the concept of the professional development beyond the initial and continuing academic formation. To discuss democratic management of/in State-run schools, the works of Paro (1998, 2001, 2003, 2010, 2015, 2017), Souza (2008, 2009, 2010) and Lima (2011, 2014), who confirm the importance of the principalship and of democracy in the quotidian of schools, were the pillars. The research, in a quantitative, qualitative and exploratory perspective, has as its main empirical sources the responses of the school principals and teachers network of State-run schools in the Principals's Questionnaire and the Teachers' Questionnaire (SAEB, 2015); the 2014 institutional evaluation data of Rio Grande do Sul State System of Participatory Evaluation (SEAP/RS); and the State governmental programmes of Tarso Genro (2011-2014) and José Ivo Sartori (2015-2018). At the end of this thesis some considerations regarding the Rio Grande do Sul state school principals' are presented, in terms of their working conditions and profession development, as well as the school democratic management practices, where it is highlighted a frankly favorable configuration of these elements, in dissonance with some criticism and the allegations of teachers in their professional and union requests. The data show that there would be compliance with the legal order regarding the democratic management of schools and that the principals' self-portrait is different than how society sees them. Such findings suggest the importance of future research, qualitative and in-depth, based on dialogical discussions with principals and their schools communities about theirs understanding and practices of democratic management.

Key words: Democratic management. Professional development. School principals. Rio Grande do Sul.

MASSENA, Juliana Hass. *Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RESUMEN

Esta tesis de maestría se centra en los directores de las escuelas estatales de Rio Grande do Sul, investigando formación, condiciones de trabajo y prácticas de gestión democrática. Al trazar el perfil de los directores y analizar en cara a la literatura, he buscado contribuir con elementos para un diagnóstico más apurado en una política de desarrollo profesional para una gestión escolar democrática. Con base en la premisa de que la acción democrática de los directores de escuela exige adecuación de las condiciones del espacio en concreto, así como la capacidad de trabajo colectivo y una práctica crítico-reflexiva, la siguiente cuestión ha orientado la investigación: ¿Cuáles elementos, referentes a la formación, las condiciones de trabajo y las prácticas de gestión de los directores, ganan visibilidad a partir del cuestionario contextual del SAEB (2015)? Pensar una política de Estado para el desarrollo profesional orientado a la gestión escolar democrática expresa el comprometimiento de la escuela pública con sus comunidades y ofrece la oportunidad para que los directores se reencuentren con la profesión de docente, asumiendo la participación en las discusiones y tomas de decisión como principio en sus contextos locales. El referencial teórico-conceptual comprende los conocimientos producidos por Nóvoa (1995, 2013), Imbernón (2009, 2010) y García (1999, 2009), que preconizan el concepto de desarrollo profesional docente en ampliación al de formación inicial y continuada. En el marco de la gestión democrática de la escuela pública, los estudios de Paro (1998, 2001, 2003, 2010, 2015, 2017), Souza (2008, 2009, 2010) y Lima (2011, 2014), que reconocen la importancia de los directores y de la democracia en el cotidiano de la escuela, fueron los pilares. La investigación, en perspectiva cuali-cuantitativa y de carácter exploratorio, tuvo como principales fuentes empíricas las respuestas dadas por los directores y profesores de la red estadual del Sur de Brasil a las cuestiones del Cuestionario del Director y Cuestionario del Profesor (SAEB, 2015); los datos de la evaluación institucional del Sistema Estadual de Evaluación Participativa del Estado de Rio Grande do Sul (SEAP / RS) referentes al año 2014; y los programas de gobierno estadual de los dos períodos, de Tarso Genro (2011-2014) y José Ivo Sartori (2015-2018). Al final se tejieron algunas consideraciones sobre los directores de la red estadual del Sur de Brasil, sus condiciones de trabajo y prácticas de desarrollo profesional y de gestión escolar democrática, en que se destaca una configuración francamente favorable de estos elementos, en desaliento con algunas nociones de la crítica y alegaciones del magisterio cuando en reivindicación de las demandas de la categoría. Los datos consultados muestran que habría cumplimiento del ordenamiento legal referente a la gestión democrática de las escuelas y que el autorretrato de los directores se aleja de cómo los vean sectores influyentes de la sociedad. Esta constatación remite a la importancia de futuras investigaciones, cualitativas y profundizadas, para discutir con los directores y sus comunidades escolares concepciones y prácticas de gestión democrática.

Palabras-clave: Gestión democrática. Desarrollo profesional docente. Director de escuela. Río Grande del Sur.

MASSENA, Juliana Hass. *Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura I – Desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática	20
Quadro I – Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024) e do PEERS (2015-2025)	22
Quadro II – Síntese das variáveis selecionadas	45
Quadro III – Programas e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos diretores das escolas gaúchas – Gestão 2011-2014	55
Quadro IV - Programas e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos diretores das escolas gaúchas – Gestão 2015-2018	56
Quadro V – Dados estatísticos sobre a faixa etária dos diretores escolares	63
Quadro VI – Dados estatísticos sobre a formação dos diretores escolares	66
Quadro VII – Estrutura da carreira do magistério público estadual do Rio Grande do SUL	70
Quadro VIII – Dados estatísticos sobre os estudos de pós-graduação dos diretores de escola	71
Gráfico I - Tempo de trabalho na educação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	72
Gráfico II - Tempo de trabalho como professor antes de se tornar diretor, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	73
Gráfico III - Tempo de exercício na função de direção, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	74
Gráfico IV - Tempo na direção da escola atual, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	75
Quadro IX – Dados estatísticos sobre a experiência profissional dos diretores de escola	75
Quadro X – Dados estatísticos sobre as condições de trabalho dos diretores de escola	84
Gráfico V – Indicador 03 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	90
Gráfico VI – Indicador 02 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	91
Gráfico VII – Indicador 36 (Escola) – Dimensão 6 – SEAP/RS 2014	92
Gráfico VIII – Indicador 01 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	93
Gráfico IX – Indicador 04 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	94
Gráfico X – Indicador 05 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	94
Gráfico XI – Indicador 03 (Escola) – Dimensão 06 – SEAP/RS 2014	96
Gráfico XII – Indicador 07 (Escola) – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	97

Gráfico XIII – Geral – Dimensão 1 – SEAP/RS 2014	98
Quadro XI – Dados estatísticos sobre práticas de gestão escolar democrática	99
Figura II - Características sociodemográficas dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	101
Figura III – Formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	102
Figura IV - Experiência profissional dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	103
Figura V - Condições de trabalho dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	104
Figura VI - Práticas de desenvolvimento profissional dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	105
Figura VII - Práticas de gestão escolar dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula Inicial na Rede Estadual Gaúcha e número de Estabelecimentos de Ensino - 2015, 2016, 2017	47
Tabela 2 – Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul, por dependência administrativa e por etapa - 2015, 2016, 2017	49
Tabela 3 – Distribuição de homens e mulheres, professores e diretores, nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul	62
Tabela 4 - Perfil sociodemográfico dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, segundo sexo, faixa etária, raça	64
Tabela 5 - Formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul: nível de escolaridade, tipo de instituição em que obteve o diploma de ensino superior e forma de realização do ensino superior	65
Tabela 6 - Curso de pós-graduação e área temática, referentes à formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	69
Tabela 7 - Salário bruto como diretor dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	77
Tabela 8 - Salário bruto como diretor da rede estadual gaúcha X Salário bruto como professor da rede estadual gaúcha	79
Tabela 9 - Salário bruto como diretor da rede estadual gaúcha X Salário bruto como diretor da rede municipal de Porto Alegre	80
Tabela 10 - Exercício de outra atividade, além da direção pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	80
Tabela 11 - Carga horária de trabalho semanal como diretor, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	81
Tabela 12 - Condições existentes para o exercício do cargo de diretor, pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	82
Tabela 13 - O funcionamento da escola foi dificultado por alguns dos seguintes problemas? De acordo com os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	82
Tabela 14 - Avaliação do impacto da participação em atividades de desenvolvimento profissional na gestão, pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	87

Tabela 15 - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? De acordo com os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	87
Tabela 16 - Provimento do cargo de diretor dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	89
Tabela 17 - Frequência com que os professores discutem medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, de acordo os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	95
Tabela 18 - Participação docente no cotidiano da escola, de acordo com os professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Atualização

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Art. – Artigo(s)

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAGE – Contadoria e Auditoria-Geral do Estado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CE/RS – Constituição Estadual do Rio Grande do Sul

CES – Câmara de Educação Superior

CF – Constituição Federal do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande Do Sul

CPM – Círculo de Pais e Mestres

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

D03 – Diretor(a) n.º. 03

D20 – Diretor(a) n.º. 20

D34 – Diretor(a) n.º. 34

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DO – Doutorado

DP – Desenvolvimento Profissional

E – Especialização

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEE – Fundação de Economia e Estatística

GT – Grupo de Trabalho

i.e. – isto é

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE – Informatização da Secretaria de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Mestrado

Mean - Média, medida da tendência central de uma distribuição de dados

MEC – Ministério da Educação

N/n – Frequência

Nov. – Novembro

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

p. – Página

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEE/RS – Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

PGRH – Programa de Gerenciamento de Recursos Humanos

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNO – Plano de Necessidade de Obras

PPP – Projeto político-pedagógico

PPS – Partido Popular Socialista

PR – Partido da República

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PSDC – Partido Social Democrata Cristão

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PTdoB – Partido Trabalhista do Brasil

QOE – Quadro Organizacional de Escola

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEAP/RS – Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul

SEduc/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Set. – Setembro

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Std. Dev. – Desvio padrão

TCE – RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL	20
2.1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	21
<i>2.1.1. Contexto legal e políticas</i>	21
<i>2.1.2. Aprendizagem ao longo da vida: os profissionais da educação em perspectiva</i>	25
2.2. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	28
<i>2.2.1. Contexto constitucional e legal</i>	28
<i>2.2.2. Gestão escolar democrática: processo pedagógico de aprendizagem da democracia</i>	33
2.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.	38
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1. AS FONTES E RESPECTIVAS ANÁLISES	43
4. A REDE ESTADUAL GAÚCHA	47
4.1. GOVERNOS TARSO E SARTORI: PROJETOS EM DISPUTA E PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	50
4.2. PROGRAMAS/AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DIRETORES NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL GAÚCHA	54
4.3. O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA - SEAP/RS E O CURSO DE EXTENSÃO “GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA AVALIAÇÃO AO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RS”	58
5. OS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS GAÚCHAS	61
5.1. QUEM SÃO OS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS GAÚCHAS?	62
5.2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	64
5.3. CONDIÇÕES DE TRABALHO	76
5.4. PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	86
5.5. PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	88
5.6. O RETRATO POSSÍVEL	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	126

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação põe foco nos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, investigando formação, condições de trabalho e práticas de gestão democrática. Ao traçar o perfil dos diretores e analisar os dados obtidos face à literatura, busquei contribuir com elementos que possam subsidiar a concepção de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

A educação é direito subjetivo, previsto na Constituição (BRASIL, CF, Art. 205), dever da família e do Estado. Ao Estado compete a educação escolarizada, sua organização e regulação, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa e ao exercício da cidadania. Portanto, o direito à educação é um ordenador das políticas de Estado e a gestão democrática é um princípio que respalda a implementação de processos de gestão, seja nos sistemas de ensino ou nas instituições escolares, assentada na valorização dos profissionais, pilares diretamente relacionados com o padrão de qualidade para a desejada equidade social. No mesmo sentido, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989), em seus artigos 196 e 197 (CE/RS, 1989, Art. n.º. 196 e 197), afirma o compromisso desta unidade federativa com a educação, baseada na democracia e na valorização de seus profissionais.

Nessa perspectiva, o presente estudo justifica-se pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional dos diretores de escola pode ser um dos elementos importantes para garantir a qualidade e efetividade da gestão que se pretende exemplarmente democrática, considerando que “é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola - onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania” (PARO, 2010, p. 766). Ainda, por acreditar na pertinência de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática que, assentada no investimento na formação dos profissionais da educação¹ em qualquer momento da trajetória, de forma

¹ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

contínua e a partir da ação, garanta a possibilidade de crescimento e qualificação na vida profissional, em adequadas condições de trabalho e valorizada por um plano de carreira e remuneração condigna.

Vivemos um tempo de ataques às conquistas democráticas, especialmente no tocante ao direito à educação. A reforma do Ensino Médio que pode privar jovens de uma formação escolar mais densa e crítica, os retrocessos de conteúdo e participação na construção da Base Nacional Comum Curricular, as ameaças de Lei da Mordada, a propagação de intervenções privadas nas escolas – estranhas às redes e ao sistema -, a recém proclamada Política Nacional de Formação de Professores e outras tantas proposição que, atreladas à Emenda Constitucional no 95/2016 – que congela os investimentos em educação por 20 (vinte) anos -, anunciam o possível sucateamento das escolas e das universidades públicas, tornando mais difícil o seu compromisso com uma formação humana integral, com a valorização dos profissionais da educação, com condições de trabalho adequadas e com a viabilidade do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Por causa desse contexto, com esses elementos, é importante realizar e aprofundar estudos sobre as condições de desenvolvimento profissional daqueles que exercem as funções de magistério e de apoio técnico-administrativo nas instituições escolares. Também, é necessário reiterar o compromisso político de manter o preceito da gestão democrática – que ora se percebe ameaçado pelo avanço do autoritarismo e do discurso em prol da meritocracia, que reforça as desigualdades e constrange nosso ordenamento constitucional e legal, solapando conquistas equalizantes – ainda que com medidas de “democracia de baixa intensidade” (SANTOS, 2003, p. 32). Contudo, é imprescindível que, como educadores, estejamos atentos aos movimentos de luta e resistência na sociedade, vislumbrando a democratização do acesso ao conhecimento. Logo, segue pertinente pensarmos que é “no bojo da ampla luta pela democracia que se formula, entre nós, a noção de gestão democrática *da* educação, compreendendo a gestão democrática *na* educação” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 1).

Para tal, uma questão importante é reconhecer que a construção de uma gestão escolar democrática exige aprendizagem, ou seja, que “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar” (PARO, 2001, p. 17). E, nesse sentido, ganha relevância a gestão democrática e o trabalho compartilhado como

e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, Art. 61, 1996).

pressupostos para o desenvolvimento profissional dos diretores de escola. Esses profissionais são protagonistas da gestão escolar democrática; gestão que se deseja efetiva na garantia do direito à educação; educação essa que visa eminentemente à formação da cidadania, de atores sociais produtivos para a sociedade democrática.

A natureza da função profissional – diretor – e da instituição social – escola - implica em dar-nos conta da complexidade do desenvolvimento profissional dos diretores de escola, especialmente no que concerne às condições de trabalho, aos saberes metodológicos, acadêmicos e aos “saberes da ação”²; assim como da complexidade da gestão escolar democrática e das exigências postas aos seus dirigentes, traduzidas na autonomia pedagógica, administrativa e financeira, as quais se desdobram na coordenação de atividades, na avaliação e no planejamento, na construção de um projeto político-pedagógico orgânico e na democratização das relações.

O desenvolvimento profissional do diretor de escola está associado ao desenvolvimento da escola, ambos materializando-se de forma dinâmica e processual. Logo, as trajetórias dos profissionais da educação guardam estreita relação com a busca de aprimoramento para enfrentar os dilemas do seu trabalho no cotidiano escolar. Assim, a crescente ausência de condições que os estimulem a avançar em seu percurso revela a influência dos fatores externos ao seu próprio desempenho e a necessidade de uma política de Estado que não se afaste do mandato superior, dos princípios de organização da educação plasmados no ordenamento constitucional e legal.

Com base na premissa de que a atuação democrática dos diretores de escola exige formação ético-política e conhecimentos científico-profissionais, adequadas condições do espaço concreto de trabalho, bem como capacidade de trabalho coletivo e uma prática crítico-reflexiva, formulei uma questão que orientou essa investigação: *“Quais elementos, referentes à formação, às condições de trabalho e às práticas de gestão dos diretores, ganham visibilidade a partir do questionário contextual do SAEB (2015)?*. A finalidade que me motivou foi pensar uma política de Estado para o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas estaduais pautada em gestão escolar democrática, como expressão do compromisso da escola pública com suas comunidades e oportunidade para que se reencontrem com a profissão docente, assumindo a participação nas discussões e tomadas de decisão como princípio em seus contextos locais.

² Malglaive (1997, p. 56) tem chamado de “saberes da ação” aqueles vinculados aos desafios e soluções para as práticas.

Sendo assim, este estudo objetiva *analisar a formação, as condições de trabalho e as práticas de gestão dos diretores das escolas estaduais gaúchas, interpretando os dados obtidos em uma perspectiva diagnóstica que possa vir a contribuir para o planejamento de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática*, na expectativa de que haja vontade política e consensos para tal. A defesa aqui feita remete a uma política de Estado - não a programas especiais e políticas de governo – onde as perguntas “Por quê?”, “Para que?” e “Como?” devem permear as discussões e proposições. Então, estes são os objetivos específicos que nortearam o trabalho de pesquisa e a argumentação construída: 1) *Investigar o perfil, a formação e as condições de trabalho dos diretores das escolas estaduais gaúchas*; 2) *Identificar o que os diretores das escolas da rede estadual gaúcha relatam quanto às práticas e desafios da gestão escolar democrática*; 3) *Elaborar conclusões e oferecer comentários interpretativos sobre a formação, as condições de trabalho e as práticas de gestão dos diretores*.

Tendo em vista estes propósitos, o referencial teórico-conceitual compreende os conhecimentos produzidos por Nóvoa (1995, 2013), Imbernón (2009, 2010) e Garcia (1999, 2009), que preconizam, em suas discussões, o conceito de desenvolvimento profissional docente ampliar o de formação inicial e continuada. A partir de tais autores, elaborei um construto³ para análise e discussão sobre o desenvolvimento profissional dos diretores de escola para a/na gestão escolar democrática.

Ao tratar da gestão democrática da/na escola pública, os estudos de Paro (1998, 2001, 2003, 2010, 2015, 2017), Souza (2008, 2009, 2010) e Lima (2011, 2014) reconhecem a importância dos diretores e da democracia no cotidiano da escola, corroborando com Cury (2002, p. 246) na compreensão de que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos [...]”.

Além dos autores-base, compõem a revisão de literatura as produções indexadas no SCIELO e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no LUME⁴ e SABI⁵ da UFRGS, e nos anais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

³ Detalhado no Quadro II.

⁴ Portal de acesso às coleções digitais produzidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outros documentos que, por sua área de abrangência e/ou pelo seu caráter histórico, é de interesse da Instituição centralizar sua preservação e difusão. (<https://www.lume.ufrgs.br/apresentacao>)

⁵ Catálogo on-line dos acervos das bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (<https://sabi.ufrgs.br/F?RN=539901413>)

Educação (ANPED) - no decênio 2007-2017 -, que tratam dos diretores escolares, da gestão escolar democrática e do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. O referencial teórico-conceitual – constante no Capítulo 2 - está imbricado com o estudo dos marcos legais, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (PEE/RS 2015-2025), Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul.

No Capítulo 3, o percurso metodológico está em evidência. A pesquisa se configura na perspectiva quanti-qualitativa, onde o uso conjunto das duas abordagens permitiu recolher mais informações do que poderia conseguir isoladamente. Foi possível ampliar as possibilidades de análise descritiva e relacional, qualificando o debate em torno do desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, reiterando que este processo se constrói coletivamente, permeado pelas condições de gestão e de gerir. As fontes utilizadas abarcaram as respostas dadas pelos diretores e professores da rede estadual gaúcha às questões do Questionário do Diretor e Questionário do Professor, respectivamente, por ocasião da realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil/2015⁶; os dados da avaliação institucional do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul (SEAP/RS) referentes ao ano de 2014, especificamente da Dimensão 1 - Gestão Institucional - e seus indicadores; os programas de governo dos dois últimos governadores eleitos, Tarso Genro (2011-2014) e José Ivo Sartori (2015-2018). A partir desses dados secundários, já acessíveis, de um período⁷ que compreende a realização do SEAP/RS (2014) e do SAEB (2015), a intenção foi de qualificar a discussão e análise acerca do problema proposto.

Na sequência, no Capítulo 4, são apresentados os dados gerais da rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir do Censo da Educação Básica referente aos anos de 2015, 2016 e 2017: número de escolas e matrícula; e projetos em disputa dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, gestões 2011-2014 e 2015-2018, observando as

⁶ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil - é uma das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e consiste numa avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Também, de forma amostral, a avaliação abrange escolas com turmas de 3º. ano do Ensino Médio com, no mínimo, 10 alunos.

⁷ A eleição para diretores das escolas da rede estadual gaúcha ocorreu no segundo semestre letivo do ano de 2015, ou seja, nos anos analisados não houve troca da equipe diretiva na grande maioria das escolas.

políticas educacionais, especialmente as ações que tiveram como foco a gestão escolar democrática e o desenvolvimento profissional dos diretores, visto que constituem dois dos fatores-chave para maior efetividade da escola pública.

No capítulo 5, o exercício analítico compreende o perfil e as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática dos diretores das escolas estaduais gaúchas, bem como o retrato dos dispositivos de gestão escolar democrática e suas respectivas práticas. Cabe retomar que o estudo centra-se na figura do diretor, examinando quem são essas pessoas que são eleitas para ter um papel de representação, para exercer uma liderança colegiada e quais suas trajetórias profissionais, buscando compreender como se produzem as condições de gestão democrática das escolas.

Por fim, no Capítulo 6, foram tecidas algumas considerações sobre os diretores da rede estadual gaúcha, suas condições de trabalho e práticas de desenvolvimento profissional e de gestão escolar democrática, em que se destaca uma configuração francamente favorável destes elementos, em desalinho com algumas noções da crítica e alegações do magistério quando em reivindicação das demandas da categoria. Os dados consultados mostram que haveria cumprimento do ordenamento legal referente à gestão democrática das escolas e que o autorretrato dos diretores se distancia de como os veem setores influentes da sociedade. Tal constatação remete à importância de futuras pesquisas, qualitativas e aprofundadas, para discutir com os diretores e suas comunidades escolares concepções e práticas de gestão democrática.

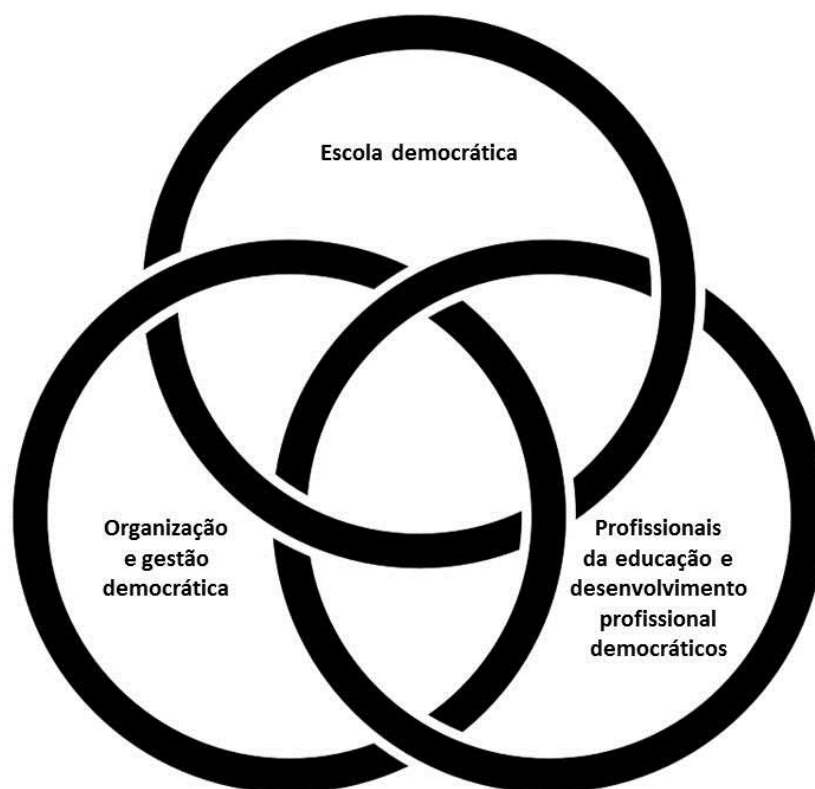
Não obstante, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir, mesmo com suas limitações, para pensarmos de forma propositiva o aperfeiçoamento tanto da gestão escolar democrática quanto das políticas de desenvolvimento profissional dos diretores de escola, considerando necessariamente as políticas de financiamento e de avaliação, na contramão da mera responsabilização e do processo de desprofissionalização da carreira que já se verifica em curso.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática é o construto basilar dessa pesquisa, uma vez que preza pela criação de condições para que as escolas assumam o protagonismo na construção de novos conhecimentos pedagógicos e educacionais, ampliando o necessário vínculo com a sua comunidade, tendo ademais, o diretor - representante democraticamente eleito - incurso em uma liderança colegiada.

Por conseguinte, neste capítulo são apresentados os conceitos de desenvolvimento profissional na educação e de gestão escolar democrática, costurados ao estudo dos respectivos marcos constitucionais e legais. A seguir, ensaio sobre o desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, sintetizando e conectando os conceitos que o precederam.

Figura I – Desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática



2.1. Desenvolvimento Profissional na Educação

Esta seção se subdivide nos títulos “Contexto legal e políticas” e “Aprendizagem ao longo da vida: os profissionais da educação em perspectiva”, onde apresento uma síntese do ordenamento legal e as bases teórico-conceituais, respectivamente, referentes ao desenvolvimento dos profissionais da educação.

2.1.1. Contexto legal e políticas

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 62), a formação dos profissionais para atuar na Educação Básica deve dar-se, preferencialmente, em nível superior; todavia, admite-se ainda a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos de ensino superior para a formação inicial do magistério da Educação Básica e dos cursos técnicos conferem os diplomas de Licenciado, uma titulação diferenciada mas equiparada aos outros diplomas de graduação na Educação Superior, os de Bacharel e de Tecnólogo. A titulação dos licenciados faz-se, no Brasil, em uma ampla gama de disciplinas ou por áreas de conhecimento que integram os currículos da Educação Básica e Profissional, sendo sua formação composta de estudos gerais da disciplina ou área de conhecimento e do campo educacional, com seus fundamentos e metodologias assim como sobre as diversas realidades educacionais e as áreas de atuação profissional, principalmente nas instituições escolares e nos sistemas de ensino.

Cabe destacar, ainda, em atenção a temática desta dissertação, que todas as licenciaturas devem compreender formação sobre organização e gestão da educação. Conforme a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, os profissionais do magistério da educação básica são aqueles que “exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015, § 4º).

Dourado (2015, p. 307) ressalta que as novas DCN “ênfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização”, entendendo que o

projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de Educação Básica.

Contudo, nas licenciaturas, é recorrente a prevalência da ideia de formação com foco na área disciplinar específica, com espaço muito pequeno para a formação pedagógica. Gatti (2010, p. 1374) aponta que as disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. “Gestão escolar” e “Ofício docente”, na pesquisa por ela realizada, possuem “percentuais irrisórios”.

A proposta de formação continuada, na LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) está vinculada aos planos de carreira docente, o que sustenta a proposição de Nunes e Oliveira (2016, p. 6), de que o desenvolvimento profissional seja associado à “possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salário, carreira, condições de trabalho”. Carreira valorizada pressupõe investimentos para a valorização da profissão, tornando-a atrativa e com condições mínimas para o trabalho docente.

Ainda, o documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE - (BRASIL, 2015) definiu que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. É possível observar, também, que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024 e no Plano Estadual de Educação – PEERS – 2015-2025, sobretudo nas metas 15,16, 17 e 18.

Quadro I – Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024) e do PEE/RS (2015-2025)

Meta	PNE (2014-2024)	PEERS (2015-2025)
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Implantar o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação , no prazo de 1 (um) ano a partir da aprovação desse PEE/RS, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior gratuita, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o quinto ano de vigência desse Plano.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) 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	Formar, em nível de pós-graduação , prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior EA1 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação

	continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	<i>básica</i> , até o último ano de vigência deste PEERS, gratuitamente e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% até o final de vigência deste plano.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a <i>equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente</i> , até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	Valorizar o magistério público da educação básica, a fim <i>de igualar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e entre o próprio magistério nas diferentes redes e sistemas</i> , até o final do sexto ano de vigência deste PEERS.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de <i>Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional</i> , definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da aprovação do PEERS, a existência de <i>Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, o piso salarial nacional profissional</i> , definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: PNE 2014-2024: metas 15, 16, 17 e 18; PEERS 2015-2025: metas 15, 16, 17 e 18. Grifos da autora.

Em síntese, as referidas metas tratam da formação, carreira e salário, ratificando essas condições como indispensáveis à valorização dos profissionais da educação. É preciso considerar ademais que, comparando os planos de educação (PNE, 2014; PEERS, 2015), há alterações substantivas nas metas 16 e 17 pois o Rio Grande do Sul ampliou os percentuais de formação pós-graduada a serem atingidos no período e busca igualar o rendimento médio entre o próprio magistério nas diferentes redes e sistemas, respectivamente.

Embora não tratem especificamente dos profissionais que atuam na gestão das escolas, tais metas nacionais e estaduais os incluem e corroboram com a legislação brasileira visto que, conforme estabelecem os artigos 12, 13 e 14 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o professor não só assume a gestão e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula junto a seus alunos, mas participa, também, da gestão da escola. Além disso, a essa previsão legal correspondem condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de atividades coletivas.

A partir do PNE (2014), políticas públicas importantes foram desenhadas para a formação dos profissionais da educação, como, por exemplo, a Resolução CNE/CES nº

2, de 2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica e definiu a dinâmica formativa, passando a exigir das instituições formadoras um projeto institucional de formação articulado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, que se materializem em projetos pedagógicos de cursos, mais orgânicos e articulados à Educação Básica. No entanto, esse movimento é uma construção recente que, a partir de 2016 - considerando o momento político do país -, está mais num espaço de resistência do que de implementação.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi consolidada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que apresentou importantes objetivos no campo da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. É importante destacar que este documento buscou atender a meta 15 do PNE, na qual ficou estabelecido o prazo de 2 anos para a instituição de tal política.

Em seu artigo 3º, o decreto estabelece os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a saber:

I. instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II. induzir avanços na qualidade da educação básica e ***ampliar as oportunidades de formação dos profissionais*** para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; III. identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, ***a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada*** dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; IV. promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; V. apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; VI. ***promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia***, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; VII. ***assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar***, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII. assegurar que os cursos de licenciatura

contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a *garantir o campo de prática* inclusive por meio de residência pedagógica; IX. promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016, Art. 3º., grifos da autora).

Desse modo, o Decreto expressa uma concepção calcada no saber e na qualidade da pesquisa e do ensino, buscando uma perspectiva mais rica e ampliada, na contramão da precarização da formação profissional.

Portanto, convém ratificar que a gestão é reconhecida como uma das áreas de atuação de todos os profissionais da educação, parte integrante do currículo de formação inicial e continuada. Logo, é importante perceber que essa formação, para além das questões teórico-metodológicas, deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática prescrita na legislação.

2.1.2. Aprendizagem ao longo da vida: os profissionais da educação em perspectiva

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 44).

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, referindo-se, em sua obra, aos saberes necessários à prática educativa e ao compromisso de educar, destaca o sentido formativo da educação, o que envolve respeito às individualidades, aprimoramento e um contínuo movimento de inquietar-se.

É considerando o sentido formativo da educação que o conceito de desenvolvimento profissional dos profissionais da educação foi aqui tratado - entendido como uma atitude permanente e sistemática de indagação, de formulação de questões e busca de soluções, que é influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, mas que também incorpora o compromisso pessoal e a disponibilidade para aprender.

Segundo Garcia (2009, p. 7), o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. O termo ‘desenvolvimento’ sugere

evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Na mesma obra, o autor ressalta, ainda, a dimensão individual e coletiva do processo de desenvolvimento profissional, sinalizando que ele deve se concretizar no local de trabalho do profissional da educação⁸, ou seja, mormente na escola. Em síntese, atribui algumas características a esse processo: aprendizagem de forma ativa, vinculada às tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão; processo a longo prazo que permite que a mudança ocorra; contextos concretos, relacionando situações de formação com as práticas no cotidiano da escola; profissional diretamente relacionado com os processos de reforma, na busca da reconstrução de uma cultura escolar; profissional visto como um prático reflexivo, na medida em que tem conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; processo colaborativo que pode adotar diferentes formas em diferentes contextos (GARCIA, 2009).

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos profissionais da educação, portanto, é um processo lento. A mudança não ocorre apenas com a participação em atividades formativas, mas sim confirmando, na atuação profissional, a utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver.

Nessa perspectiva, Selbach (2015, p. 43) destaca a importância de respeitar o tempo dos profissionais da educação para “experimentar novas práticas, para aprender e trabalhar coletivamente”, visto que a consolidação de saberes específicos está envolvida no processo. A autora também defende que uma formação baseada nestes princípios seja institucionalizada, configurando-se como uma política e tendo para sua implementação um espaço organizacional identificado.

Corroborando com esta ideia, a inclusão da formação na jornada de trabalho e com possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas, no sentido de formação “sentada na escola” (CANÁRIO, 2000), que promova nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas.

E, é na defesa da importância das práticas reflexivas que Nóvoa (1995, p. 25) argumenta: “formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma

⁸ O termo desenvolvimento profissional docente está sendo, nessa dissertação, transposto para o termo desenvolvimento profissional na educação.

identidade pessoal”. Para a formação dos profissionais da educação, é vigoroso dar um “estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25). Aí reside o desafio de pensar a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades desconectadas.

No tocante à dimensão colaborativa do desenvolvimento profissional, Imbernón (2009) salienta que é fundamental potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade, reconhecendo o valor de cada um na formação do outro. Para o pesquisador, nas capacidades, habilidades, emoções e atitudes - individuais e coletivas - existem valores, conceitos e práticas que precisam ser questionados permanentemente, numa dinâmica de investigação que considere as problemáticas do contexto.

Na busca de estratégias para o desenvolvimento profissional do conjunto dos profissionais da educação, é pertinente notar que a formação inicial vivenciada nem sempre garante as condições suficientes para a continuidade do desenvolvimento profissional, individual e coletivo. Além disso, as condições de trabalho nas escolas podem caracterizar-se por atuações individuais e solitárias, em que os momentos de estudo, planejamento, avaliação e tomada de decisões ocorram de forma esporádica e superficial. Outrossim, Cunha (2014, p. 794) realça que “tanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atua”. Para tanto, a rede de educação precisa construir uma cultura que associa formação à valorização dos profissionais da educação, o que se traduz em carreira, salário e condições de trabalho.

Nesse sentido, Terigi (2009) destaca que um dos problemas para as políticas de desenvolvimento profissional na educação refere-se às condições de trabalho e às perspectivas de formação continuada. De acordo com a autora, é comum a ausência de estrutura física e administrativa na escola, inviabilizando que o profissional tenha tempo disponível para se dedicar à sua aprendizagem. Ela aponta ainda que as próprias condições de trabalho fazem com que muitos desacreditem os benefícios da formação continuada.

De acordo com Oliveira (2009), o desenvolvimento profissional surge nas políticas educativas da atualidade como um imperativo, considerando a necessidade de os professores buscarem, permanentemente, qualificar suas práticas. Todavia, observa que as políticas de desenvolvimento profissional exigem dos profissionais da educação a atualização, disposição e adaptação para enfrentar-se e adequar-se às mudanças, mas

não garantem as condições para que isso aconteça. Também, a baixa remuneração, a ausência de boas carreiras e a infraestrutura das escolas acabam se “traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo” (OLIVEIRA et al., 2002, p. 6).

É na aprendizagem e no desenvolvimento profissional que a avaliação poderá fazer a diferença, contribuindo para qualificar a formação científica e pedagógica no intuito de consolidar compromisso com a formação para a cidadania. Portanto, há que pensar uma política de desenvolvimento profissional na educação que contemple cursos, atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas no coletivo e, também, outros elementos igualmente relevantes como salário, condições de trabalho e possibilidade de progresso na vida profissional. Nesse sentido, cabe concordar com Nóvoa (2013, entrevista) sobre o quão contraditório é “propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação”.

Sendo assim, é pertinente sustentar a necessidade dos sistemas de ensino construírem uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, que, sendo permanente e sistemática, exige a articulação da política de formação com a política de gestão.

2.2. Gestão Escolar Democrática

Sendo o conceito de gestão democrática o segundo pilar do construto basilar deste estudo, com a mesma sistemática adotada para o primeiro apresento uma síntese do ordenamento legal e das bases teórico-conceituais selecionadas.

2.2.1. Contexto constitucional e legal

Ao versar sobre o conceito de gestão democrática no ensino público, torna-se fundamental abordar que a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), no seu artigo 6º, inciso II, o consolida. Ainda, conforme estabelecem os Art. 205 e 206 da referida Constituição e o Art. 3º e os Art. 12, 13, 14 e 15 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a gestão democrática do ensino público - integrando progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira - e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola denotam

sua importância na efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. Nas palavras de Gadotti (2014, p. 1), “a gestão democrática não é só um princípio pedagógico, é também um preceito constitucional” que consagra a participação como premissa intrínseca à democracia e como tal, deve ser compromisso de todo profissional da educação alçado a função de diretor.

A LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) dá notoriedade à gestão escolar, pondo a escola no foco da política educacional. Para Vieira (2006, p. 35), a “política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar”. Por conseguinte, administrar a escola demanda a apropriação dos seus fins pedagógicos na forma, conteúdo e método para alcançá-los (PARO, 1998). É preciso pensar na importância dos diretores dedicarem um tempo considerável a aprender a liderar, de forma colegiada, e a cultivar relacionamentos significativos com as famílias e as comunidades escolares, num esforço de democratização da escola e de problematização da racionalização da gestão escolar.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como meta 19 a gestão democrática da educação, objetivando:

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Assim, o atual PNE (BRASIL, 2014), através da referida meta e suas respectivas estratégias, tensiona os sistemas de ensino para aprovação de legislação específica que contemple a gestão democrática, especificamente disciplinando o provimento dos cargos de diretores escolares. Dentre as estratégias são previstos, ainda, programas de apoio e formação de conselheiros; fóruns permanentes de educação; constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais; conselhos escolares e conselhos municipais de educação; participação da comunidade escolar na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos escolares; autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e programas de formação de gestores escolares. Segundo o Observatório do PNE⁹ essa é a meta mais difícil de monitorar por dados estatísticos,

⁹ Observatório do PNE, meta 19: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica>. Acesso em: 01/12/2017.

pois os cenários nos quais se apresenta são os mais diversos e sua implementação ainda é um desafio às redes públicas de educação.

Considerando o ordenamento legal, em síntese, a gestão escolar democrática fundamenta-se na CF (BRASIL, 1988), na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e nas Normativas e Resoluções do Conselho Nacional de Educação e de cada estado e município brasileiro. Cabe salientar o avanço da legislação no que tange ao fortalecimento dos processos participativos e de ampliação da autonomia dos sistemas de ensino e das escolas, prevendo acompanhamento das políticas públicas e dos planos de educação, bem como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional. No entanto, torna-se indispensável discutir os problemas da institucionalização e da implementação dessas experiências; muitas vezes a prática democrática não condiz com a “teoria” por falta de mecanismos e, também pelo frágil exercício da cidadania.

Em se tratando do contexto gaúcho, o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – PEE/RS 2015-2025 - tem trajetória e lógica próprias, mas sua organização é similar ao PNE (BRASIL, 2014). Por sua vez, o PEERS (RIO GRANDE DO SUL, 2015) intenciona assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração; para tanto, foram construídas vinte e seis estratégias que visam o fortalecimento de conselhos de participação e controle social e da gestão democrática escolar. Em relação ao PNE (BRASIL, 2014), as estratégias são mais detalhadas e tratam, também, da elaboração de diagnóstico da gestão democrática, do provimento democrático e paritário da função de diretor, da construção de sistemas de avaliação participativa e de ações conjuntas para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Os textos do PNE (BRASIL, 2014) e do PEERS (RIO GRANDE DO SUL, 2015) são enfáticos ao dar notoriedade aos conselhos escolares e de educação, ao movimento de descentralização de recursos e aos mecanismos de autonomia financeira e administrativa, além do provimento democrático da função de diretor nas escolas públicas. No entanto, considero lamentável que todo o ordenamento legal está no sentido da gestão democrática da escola pública, excluindo as instituições privadas de tal obrigatoriedade.

É preciso destacar que o Estado do Rio Grande do Sul foi o primeiro ente federado a ter legislação específica destinada ao regramento da gestão democrática em seu sistema de ensino. A Lei nº 10.576/1995 - atualizada até a Lei nº 13.990, de 15 de

maio de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 1995) - dispõe sobre a Gestão Democrática no Ensino Público, no âmbito da rede estadual do Rio Grande do Sul.

De acordo com a referida lei, a administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pela Equipe Diretiva, integrada pelo Diretor, pelo Vice-Diretor, pelo Coordenador Pedagógico e pelo Conselho Escolar. A indicação do Diretor e do(s) Vice-diretor(es) ocorre mediante votação direta da comunidade escolar, por meio de chapa. O período de gestão é de três anos, permitida uma recondução sucessiva.

Ainda, conforme a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público/RS (RIO GRANDE DO SUL, 1995), poderá concorrer à função de Diretor ou de Vice-Diretor(es) todo membro do Magistério Público Estadual ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, devendo integrar uma chapa e preencher os seguintes requisitos:

I - possuir curso superior na área de Educação; II - ser estável no serviço público estadual; III - concordar expressamente com a sua candidatura; IV - ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no Magistério Público Estadual ou no serviço público estadual; V - comprometer-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado; VI - apresentar plano de ação para implementação na comunidade, abordando, no mínimo, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola; VII - estar em dia com as obrigações eleitorais; VIII - não estar, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória; IX - não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública Direta ou Indireta, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa; X - não estar concorrendo a um terceiro mandato consecutivo na mesma ou em outra unidade escolar; XI - não ocupar cargo eletivo regido pela Justiça Eleitoral, em qualquer nível (RIO GRANDE DO SUL, 1995, Art. 20).

Embora o primeiro requisito para concorrer ao cargo de Diretor de Escola seja possuir curso superior na área de Educação¹⁰, a mesma Lei no Art. 20, § 3º., admite que nas escolas de Ensino Fundamental que ofereçam até o quinto ano ou equivalente e de Educação Infantil poderá concorrer o membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor habilitado em nível médio - modalidade Normal. Não obstante, prevê - no § 4º. do Art. 20 - que nas escolas técnicas estaduais, não havendo candidatos habilitados, será facultada a indicação de membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor, em exercício na mesma, que comprove titulação mínima específica de técnico, correspondente à terminalidade do respectivo estabelecimento de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

¹⁰ No período de 1995 a 2001, a elegibilidade era restrita aos membros do magistério.

No que tange à continuidade da formação, o Art. 77 da mesma Lei nº 10.576/1995 determina que a Secretaria Estadual da Educação promova, em parceria com as instituições de Ensino Superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual. No entanto, não destaca políticas nem programas específicos de capacitação e formação em serviço para os diretores das escolas, sequer para os demais profissionais da educação.

A Lei da Gestão Democrática no Ensino Público no Rio Grande do Sul permanece alvo de muitos debates. De acordo com Marques (2017, p. 132), “alguns partidos politicamente colocados mais à esquerda têm por tendência modificar a legislação, em um sentido de que as escolas possam experienciar a democracia”. Conforme a autora, nos anos de 2001 e 2012, ocorreram modificações que exemplificam a ideia expressa: impossibilidade de recondução dos mandatos por mais de três vezes; proporcionalidade no voto; eleição através de chapa; maior autonomia; e, ampliação das funções dos Conselhos Escolares.

Em 2015, houve uma tentativa de construção de uma Nova Lei de Gestão Democrática, que mantinha a indicação de diretor mediante eleição pela comunidade escolar, mas enfraquecia a gestão democrática¹¹. A Lei nº 14.754/2015 foi promulgada e o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS/Sindicato - entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. A medida cautelar foi concedida, suspendendo os efeitos da nova Lei de Gestão Democrática (Lei nº 14.754/2015) para o pleito de 2015; após julgamento¹², em maio de 2016, a ação foi considerada procedente e, portanto, a Lei de 2015 resta sem efeito.

Embora a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público/RS retome no Título I (RIO GRANDE DO SUL, 1995) os preceitos de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, há em seu texto a prevalência dos aspectos administrativos: dos 112 (cento e doze) artigos, 59 (cinquenta e nove) discorrem sobre a autonomia na gestão administrativa. Em contrapartida, apenas 5 (cinco) artigos tratam da autonomia da gestão pedagógica. Dos 59 (cinquenta e nove) artigos sobre autonomia administrativa,

¹¹ Revogação da eleição por chapa; fim da obrigatoriedade de apresentação de um programa de gestão para a escola; volta do texto anterior à Lei nº 13.990/2012, que permitia reconduções sucessivas e infinitas no cargo de diretor; retirada da função executora dos Conselhos Escolares, suprimindo a sua atribuição fiscalizadora nas questões pedagógicas, restringindo-a às questões de natureza administrativo-financeiras.

¹² Dados do processo disponíveis em: <http://www.mprs.mp.br/adins/custos-legis/2015/processos/279/> . Acessado em: 24/10/2017.

20 (vinte) deles disciplinam o processo de indicação de diretores e vices através da eleição pela comunidade escolar; nesta seção também chama a atenção o número expressivo de alterações realizadas, perfazendo um total de 77 (setenta e sete). A regulação da Lei permanece em disputa ao longo dos anos e parece configurar-se, principalmente, pelo disciplinamento da eleição de diretores em detrimento das demais dimensões implicadas na gestão democrática das escolas.

Nesse contexto, é provocativo pensar sobre as formas de construção da gestão democrática da escola, visto que requer mais do que simples mudanças nas estruturas e processos organizacionais e pressupõe construção de cidadania. Também, tendo em vista os distintos percursos formativos dos profissionais da educação em atividade nas escolas da rede estadual, é de se supor que não tenham tido oportunidade de conhecer e valorizar a construção teórica própria da administração educacional ficando limitados a concepções de gestão mais divulgadas, como as do campo da administração de empresas focadas em obtenção de metas estabelecidas em contextos exógenos e de quantificação da qualidade. Ademais, cabe indagarmos sobre quanto o professor e/ou servidor, ao assumir a gestão da escola, compreende a importância político-pedagógica de sua função e se compromete com o processo de democratização da instituição, especialmente garantindo processos coletivos de participação e decisão.

2.2.2. Gestão escolar democrática: processo pedagógico de aprendizagem da democracia

Frente à ampla literatura produzida ao longo das últimas décadas com foco na gestão democrática da/na escola pública, este estudo está fundamentado nos trabalhos de Paro (1998, 2001, 2003, 2010, 2015, 2017), Souza (2008, 2009, 2010) e Lima (2011, 2014), dialogando também com outros pesquisadores. A escolha se justifica pelas obras aqui referenciadas, as quais salientam a importância dos profissionais da educação – ora diretores - e da democracia no cotidiano da escola.

A gestão democrática é um princípio constitucional, uma das conquistas de um longo processo de redemocratização do País; princípio que se materializa no contexto escolar, através de práticas voltadas à “aprendizagem da democracia” (PERONI, 2012, p. 26), que compreendem as dimensões representativa e participativa.

Ao conceituar a gestão democrática, corroboro com Souza (2009):

[...] é compreendida, então, como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade, 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 (SOUZA, 2009, p. 125).

Sendo assim, a gestão democrática exige uma concepção de escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, com a participação da comunidade escolar.

Reforçam esta posição Bitencourt e Flores (2014, p. 263) quando defendem que é eminente o desafio de “oferecer condições para a articulação de todos os segmentos, no sentido de uma participação gradualmente mais efetiva em prol dos objetivos da escola”. Para tanto, é necessário promover avanços no processo participativo, rompendo com práticas formais e performáticas, pois como disse Lima (2014, p. 1.072) “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas”.

Paro (2003) argumenta que a gestão democrática na escola pode ser definida como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa conduzida por processos de participação das comunidades sejam locais ou escolares. Além disso, ele menciona que no caso da gestão escolar, “o objeto a que ela se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor”, consciente de que tendo a educação como o fim a que a direção deve servir (PARO, 2015, p. 45). Enfatizando que o diretor é aqui entendido como um líder colegiado, cabe reiterar que o poder centralizado na figura de um líder personificado enfraquece a instituição, enquanto “o poder distribuído também divide responsabilidades e envolve a comunidade na execução das ações” (SCALABRIN, 2016, p. 14). O diretor e os colegiados são a expressão da democracia representativa, a qual deve prezar pelas discussões e deliberações próprias da participação direta de toda a comunidade.

A gestão escolar democrática efetiva-se através de “mecanismos formais (normativos – leis, regimentos, por exemplo – e institucionais – tais como as Secretarias de Educação e Conselhos) e de práticas cotidianas que visam à participação dos diferentes atores sociais implicados” (MEDEIROS, 2006, p. 1).

As práticas cotidianas, conforme Lima (2014), são constituídas de “três elementos básicos que têm sido historicamente associados à gestão democrática das

escolas: eleição, colegialidade, participação na decisão” (LIMA, 2014, p. 1.067). Paro (2003) converge com o exposto, detalhando práticas indispensáveis à gestão democrática, quais sejam: eleição de diretores pela comunidade escolar; construção coletiva do projeto político pedagógico; criação de Grêmios estudantis; criação de espaço e tempo para discussões; criação de projetos que atendam a formação integral do aluno cidadão; participação da comunidade na implementação e avaliação dessas práticas.

Ao considerar os apontamentos de Lima (2014) e Paro (2003), a pesquisa contemplou, no tocante aos dispositivos de gestão escolar democrática, alguns dos espaços de participação da comunidade previstos no ordenamento legal, consubstanciado na construção coletiva do projeto político-pedagógico, no Conselho Escolar e na eleição de diretores, que também compõem uma das categorias de análise.

a) Construção coletiva do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico de uma escola se constitui numa carta de intenções de uma comunidade educativa para a educação de suas crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, Xavier e Szymanski (2015) destacam que o projeto de uma escola “se faz político por estar comprometido com a formação de cidadãos para uma sociedade” (XAVIER; SZYMANSKI, 2015, p. 64). De acordo com as autoras, é na dimensão pedagógica que a “politicidade escolar se concretiza”, visto que se fundamenta em finalidades e objetivos sociopolíticos.

A possibilidade de construção do projeto político-pedagógico subentende “relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 1998, p. 14). A autonomia escolar – administrativa, pedagógica, financeira – é aqui apreendida como direito de uma comunidade pensar, discutir, planejar, decidir, executar e responsabilizar-se por tudo o que acontece no dia a dia da escola. Para Comerlato (2013, p. 110), “autonomia, assim como participação, é algo construído diariamente pelo coletivo, e não resultado de atos e resoluções decretadas”. Logo, depreende-se que a construção do projeto político-pedagógico é um exercício de reflexão coletiva que objetiva resgatar a escola como espaço público, que preza pelo debate e pelo diálogo.

A construção de um projeto político-pedagógico orgânico dificilmente se dará de fora para dentro, pois do contrário fica sujeito a tornar-se letra morta, uma inovação

instituída para cumprir uma exigência legal. O projeto, para expressar a identidade político-pedagógica de um coletivo, precisa garantir vez e voz aos sujeitos da escola, fortalecendo-os para “enfrentar, também, descontinuidades políticas e administrativas” (TITTON; PACHECO, 2015, p. 150).

Oportunizar e garantir o envolvimento de toda a comunidade escolar nessa construção tem sido um desafio presente às instituições, especialmente aos seus diretores. É unir uma prática de democracia representativa com uma prática de democracia participativa, num contexto de gestão colegiada, onde seja possível compartilhar o mesmo poder de tomada e de implementação de decisões, convergindo interesses e equacionando conflitos. É a partir desse ponto de vista que a eleição de diretor ganha sentido, pois trata-se de eleger um gestor do projeto político-pedagógico.

b) Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um órgão com funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras (RIO GRANDE DO SUL, 1995, Art. 41), consiste em um – possivelmente o mais - importante instrumento para a desejada prática democrática.

Dentre seus compromissos e considerando sua dimensão pública, a ação do Conselho Escolar requer um processo coletivo de discussões, análises, posicionamentos e constatações vinculadas às suas funções, pontuadas por Pinheiro (2008):

a) deliberativas: com enfoque nos processos decisórios no que diz respeito aos encaminhamentos das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola; b) consultivas: associadas à emissão de pareceres para dirimir dúvidas concernentes às práticas e fazeres pedagógicos, administrativo-burocráticos e financeiras visando a qualificação do trabalho desenvolvido na/pela escola. c) normativas: agregadas à fixação de normas para o melhor direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras do estabelecimento de ensino. d) fiscalizadora/avaliativa: atreladas ao acompanhamento sistemático, bem como ao controle das ações desenvolvidas pela unidade educativa, com vistas a identificação de problemas e verificação da adequação das decisões (PINHEIRO, 2008, p. 20-21).

No caso gaúcho, todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual contam com Conselhos Escolares constituídos pela direção da escola e representantes eleitos

dos segmentos da comunidade escolar¹³. O Conselho Escolar compartilha com a equipe diretiva a administração da escola, constituindo-se também em Unidade Executora, responsável pelo recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Não obstante, Batista (2016) salienta que o Conselho Escolar - composto de forma plural – em uma dinâmica de trabalho coletivo com a equipe diretiva, tem a função de “incorporar às decisões que terão efeito sobre a organização e a gestão da escola pública a perspectiva de sua íntima conexão com o sistema global e os processos de democratização das estruturas sociais e de trabalho” (BATISTA, 2016, p. 138).

Outros colegiados, como o grêmio estudantil e associação de pais e mestres, também podem fortalecer a vivência democrática no chão da escola, dotados de certa autonomia e inseridos num contexto de cultura participativa. No entanto, como a legislação é pouco regulamentar em relação ao funcionamento desses colegiados, eles podem se apresentar e validar contextos pouco ou nada democráticos.

c) Eleição de Diretores

A eleição de diretores é um dos dispositivos que sustentam a gestão democrática do ensino público no Estado Rio Grande do Sul, contudo o processo democrático não se esgota nela, devendo contemplar a participação da comunidade.

Por si só, a eleição para provimento do cargo de diretor não significa o rompimento com o autoritarismo, o patrimonialismo e o clientelismo, mas justifica-se pelo caráter político da gestão escolar. Nessa perspectiva, Dourado (2000, p. 83) argumenta que “a administração escolar, por não se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se em ato político” demanda a participação da comunidade.

Battisti e Caetano (2015) concluem que “as vantagens de eleger o diretor estão relacionadas ao comprometimento deste com a comunidade que o elegeu” (BATTISTI; CAETANO, 2015, p. 127). Tal afirmação ganha respaldo nas palavras de Paro (2017, p. 25), quando este enfatiza que “não pode haver democracia plena sem pessoas

¹³ Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50 (cinquenta por cento) para membros do Magistério e servidores. (RIO GRANDE DO SUL, 2012)

democráticas para exercê-la”. Logo, espera-se que haja maior participação de todos os segmentos na gestão.

O exposto valida a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. O pertencimento a uma comunidade e as aprendizagens da vivência democrática qualificam os profissionais da educação para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no cotidiano da escola.

2.3. Desenvolvimento Profissional para a Gestão Escolar Democrática¹⁴

O relatório da OCDE, *Education at a Glance 2016* (OCDE, 2016, p. 455), disponibiliza uma fonte de dados e indicadores de referência sobre o estado da educação no mundo. Nessa publicação, há um texto específico designado “desenvolvimento profissional dos diretores” (tradução livre da autora) que trata das seguintes dimensões de formação: participação em redes profissionais, atividades de orientação ou acompanhamento, cursos, conferências ou visitas de observação, ou atividades de desenvolvimento profissional de outro tipo. É possível depreender que a ideia de formação expressa no relatório busca contemplar, de um lado, saberes práticos e experienciais, e, de outro, saberes técnicos e teóricos. Todavia, o desenvolvimento profissional dos diretores, em sua finalidade, pode estar afinado com uma gestão escolar democrática ou com modelos de cunho empresarial ou gerencialista, onde se perde a função de educador e passa-se a ser um gestor do conhecimento e do tempo, gerando a perda de autonomia no ambiente de trabalho.

Justamente, no contexto de uma sociedade democrática, em constante transformação, os movimentos pelo aumento da competência da escola exigem mais de sua gestão, impondo novos desafios aos diretores de escola. Dito isto, defendo a necessidade de discutirmos uma política de desenvolvimento profissional voltada ao diretor, no cotidiano da escola pública, tendo como premissa a gestão democrática. É possível uma gestão escolar democrática numa sociedade com uma democracia de baixa intensidade e frágil, que vem sofrendo inúmeros ataques? Talvez não seja! A escola não pode tudo. Mas, parafraseando Paulo Freire, é impossível qualquer transformação sem a

¹⁴ A partir das produções dos autores-chave, que versam sobre desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, elaborei um construto para análise e discussão sobre o desenvolvimento profissional para a/na gestão escolar democrática.

escola, portanto essa instituição pode algo. Na mesma medida em que reproduz as mazelas da sociedade, também pode transformá-la!

Sendo assim, entendo que há relação entre o processo de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática e a capacidade dos diretores na tomada de decisões de maneira que possam “realizar e fortalecer a gestão democrática da educação, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e a participação nos processos decisórios da educação e da escola” (BRASIL, MEC, 2009, p. 16).

Para Alarcão e Roldão (2008, p. 19), “uma concepção democrática e estratégias que valorizem a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem” são fundamentais para potencializar a capacidade de “gerar, gerir e partilhar conhecimento”, criando condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos os profissionais que atuam na escola.

Tal concepção ratifica que a formação inicial não é o fim, sendo indispensável e base da formação contínua. Silva e Sá (2017) supõem que a formação especializada após o início do mandato como diretor ganha maior importância na medida em que dialoga com o dia a dia da escola. Em contraponto, destacam que a “sobrecarga de responsabilidades durante o exercício do cargo” (SILVA; SÁ, 2017, p. 67) não é fácil de conciliar com as exigências da formação.

No âmbito da rede gaúcha, é preciso considerar que um dos requisitos para concorrer ao cargo de diretor, salvo as exceções expressas na legislação (RIO GRANDE DO SUL, 1995), é ter curso superior em educação, sem exigência de cursos de atualização ou especialização com ênfase na gestão das escolas. Sendo assim, a formação inicial dos diretores das escolas da rede estadual não se assenta na área específica de atuação na gestão, visto que os cursos de graduação na área da educação a tratam de forma mais genérica. No entanto, a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público/RS (RIO GRANDE DO SUL, 1995, Art. 9º, § 2º) faz referência à necessidade de frequência, antes da posse, a curso de gestão escolar de, no mínimo quarenta horas, promovido pela SEduc, abalizada parte do processo de indicação da direção da escola. Entretanto, o curso que tem sido oferecido pela SEduc em parceria com o TCE trata de aspectos bem específicos e, portanto, restritos do campo da gestão escolar. Ademais, no ano de 2017, a SEduc promoveu a oferta de um curso de extensão especialmente concebido pela UFRGS, mediante contrato, para formação em serviço dos diretores das escolas estaduais. Este curso será melhor situado adiante, no Capítulo 4, seção 4.3.

Contudo, torna-se fundamental a compreensão da complexidade da gestão escolar democrática, no sentido de problematizar e socializar práticas, não de prescrevê-las; é preciso refletir a democracia da/na escola. O desenvolvimento profissional do diretor está relacionado com as reais possibilidades de atuação nas escolas, qualificando-o para interagir de forma propositiva com as diretrizes da política educacional. Portanto, tal processo exige uma formação profissional com vistas à reflexão-ação-reflexão das suas práticas e de liderar um processo coletivo de mesmo sentido, em sua comunidade escolar e na articulação do sistema educacional. Souza (2008, p. 59) reafirma o exposto, propondo um ensino mais investigativo, voltado:

[...] a auxiliar os educadores a pensarem os problemas educacionais brasileiros contemporâneos e as suas interfaces e origens com a política e a cultura. A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional, quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural (SOUZA, 2008, p. 59).

Por conseguinte, ao diretor competem as questões administrativas mas, sobretudo, precisa apreender a escola em seus aspectos pedagógicos e culturais, articulando tais dimensões; logo, é indispensável considerar o desenvolvimento profissional do diretor de escola

um conhecimento profundo da nossa realidade educacional e social, portanto uma sólida formação teórica, um educador compromissado não com a burocracia escolar, mas muito mais com os interesses dos alunos, dos pais e ainda com os explorados que estão hoje fora da escola [...] (GADOTTI, 2000, p. 146).

Daí, o desafio de uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da escola e das políticas de educação, constatando a importância das aprendizagens que se fazem no contexto da prática gestora.

Discutir uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática requer levar em consideração o significado do que é ser diretor de escola e o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Lima (2011) salienta que “[...] por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa autonomia” (LIMA, 2011, p. 39).

Dessa forma as concepções acerca da organização da escola refletem em toda a dinâmica institucional, donde a atuação dos diretores é fundamental em busca de alternativas para o avanço das práticas democráticas na escola e na comunidade. Por isso, é relevante um processo de desenvolvimento profissional que abarque, nas palavras de Guskey e Sparks (2002), “conhecimento para a prática” – conhecimento que serve para organizar a prática, “conhecimento na prática” – o conhecimento está implícito na prática, na reflexão, na indagação e na narração dessa prática, e “conhecimento da prática” – investigação qualitativa.

Por compromisso com a prática da gestão democrática e com uma prática formativa que articule a formação contínua com a gestão escolar democrática, busquei dar consistência ao conceito de desenvolvimento profissional. Decorrente disso, procurei também produzir nesta dissertação uma pesquisa que, ainda exploratória, contribua para a formulação de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. Dei atenção particular à formação permanente na perspectiva da ação-reflexão e, especialmente, às mudanças na cultura e na estrutura do sistema educacional. Salário, carreira e condições de trabalho também importam!

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Como dito, nessa dissertação busco contribuir com elementos para uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, voltada aos diretores da rede estadual gaúcha. Portanto, o aporte do referencial teórico-conceitual - expresso na revisão de literatura -, as outras fontes de informação e de dados que foram agregados permitiram dar substância às análises.

Para a revisão de literatura, realizei rastreamento em repositórios digitais, especialmente no SCIELO, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no LUME e SABI da UFRGS, nos anais da ANPAE e da ANPED no que trata de publicações acerca da temática escolhida, identificando pontos de convergência que possibilitaram conhecer instrumentos de pesquisa e pensar sobre o processo de desenvolvimento profissional do diretor de escola e sua atuação na gestão escolar democrática. Assim, as palavras-chave foram utilizadas - ora isoladas, ora combinadas entre si: 'desenvolvimento profissional docente' - 'gestão escolar' - 'gestão democrática' - 'diretor de escola' - 'gestor escolar'. Dos resultados obtidos, tiveram preferência as publicações da última década - 2007/2017; outro recorte, após a leitura do resumo, da introdução e da conclusão, permitiu o estudo da literatura constante nas referências desta dissertação. Na sequência, a legislação educacional e as políticas de desenvolvimento profissional docente foram revisadas, depreendendo um construto para discussão no tocante às práticas de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

Nesta pesquisa exploratória, de abordagem quanti-qualitativa, a coleta de dados envolveu pesquisa documental e bibliográfica com vistas a refletir acerca dos achados desta investigação. O trabalho de natureza quantitativa contemplou análise estatística de dados secundários.

As fontes de dados compreendem:

- dados do Censo Escolar da Educação Básica referente aos anos de 2015, 2016 e 2017 - número de escolas e matrícula;
- programas de governo dos eleitos nos dois últimos pleitos no Estado do Rio Grande do Sul;
- publicações no site institucional da Secretaria Estadual de Educação - SEduc/RS;

- microdados referentes ao Questionário do Diretor e, de forma complementar, ao Questionário do Professor, ambos respondidos por ocasião da realização das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2015¹⁵.

Considerei, embasada em Santos (2009, p. 129), que “a articulação de técnicas quantitativas e qualitativas numa mesma pesquisa é uma tendência atual da pesquisa social”, visto que “os delineamentos metodológicos modernamente incorporam diferentes técnicas de coleta e análise de dados, integrando múltiplas estratégias”.

3.1. As Fontes e Respectivas Análises

A análise e o tratamento dos dados¹⁶ foram desenvolvidos em várias etapas. Inicialmente, foram examinados os dados do Censo Escolar Educação Básica (BRASIL, 2015, 2016, 2017) referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 - número de escolas e matrícula – contextualizando, de forma geral, a rede estadual gaúcha. Ainda, foi realizada a análise documental dos programas de governo das gestões de Tarso Genro e José Ivo Sartori e das informações contidas no site institucional da SEduc/RS que tratavam dos projetos em disputa e das ações destinadas ao fortalecimento da gestão democrática e o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas da rede.

No segundo momento, a análise estatística dos microdados referentes ao Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) foi processada tendo como recurso auxiliar o software *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*¹⁷ - versão 21.0. De acordo com as orientações constantes no Questionário do Diretor (BRASIL, 2015), o instrumento tem por objetivo “coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

¹⁶ Dados secundários, já acessíveis, de um período que compreende a realização do SEAP/RS (2014, 2015) e do SAEB (2015).

¹⁷ O SPSS é um software apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis. (Fonte: https://www.ibm.com/br-pt/marketplace/spss-modeler/purchase#product-header-top?S_PKG=&cm_mmc=Search_Google-Data+Science_Data+Science- -BR_BR- -spss_Phrase_&cm_mmca1=000023NN&cm_mmca2=10000400&mkwid=kenshoo_clickid_|1172|45&c_vosrc=ppc.google.spss&cvo_campaign=Data%20Science_Data%20Science-BR_BR&cvo_crid=193004412193&Matchtype=p)

do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada”. O questionário é composto por 111 (cento e onze) questões, organizadas em 8 (oito) blocos, a saber: Informações básicas; Características da equipe escolar; Políticas, ações e programas escolares; Visão sobre a merenda escolar; Visão sobre os problemas da escola e dificuldades de gestão; Recursos financeiros e livros didáticos; Violência na escola; Ensino Religioso.

A escolha do questionário levou em conta que disponibiliza informações coletadas diretamente com os diretores escolares, possibilitando um retrato e alguns apontamentos diagnósticos que podem contribuir com o planejamento de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. Além disso, é um banco de dados pouco usado, com informações que precisam ser mais expostas e discutidas – i.e., democratizadas.

Para a análise estatística, foram selecionadas 43 (quarenta e três) variáveis – Quadro II - que foram descritas por frequências absolutas e relativas. A análise dos questionários de 1.395 (mil, trezentos e noventa e cinco)¹⁸ diretores oportunizou delinear o perfil destes quanto às características sociodemográficas, formação e experiência profissional, aspectos vinculados à gestão e às condições de trabalho, relacionando-os. Cumpre ressaltar que compõem a população pesquisada os diretores das escolas estaduais que possuíam, em 2015, turmas de 5º. e 9º. anos com 20 (vinte) ou mais alunos, onde a aplicação da Prova Brasil (SAEB, 2015) se propôs censitária; ainda, de forma amostral, os diretores das escolas estaduais com turmas de 3º. ano do Ensino Médio com 10 (dez) alunos ou mais. Portanto, do total de diretores das escolas estaduais que tiveram suas respostas ao Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) analisadas, 34 (trinta e quatro) deles estavam à frente da direção de escolas onde a avaliação contemplou turmas de Ensino Médio. Quanto ao Questionário do Professor (BRASIL, 2015), cabe esclarecer que foi respondido pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries/anos avaliados nas escolas onde foram realizadas as avaliações do SAEB.

¹⁸ O número de diretores que responderam ao questionário corresponde a 54,2% da totalidade da rede estadual gaúcha em 2015.

Quadro II – Síntese das variáveis selecionadas

Categorias de análise		Indicadores
Características sociodemográficas,		Sexo Faixa etária Raça ¹⁹
Desenvolvimento profissional	Formação e experiência profissional	Escolaridade (até a graduação) Tipo de instituição que obteve diploma de Ensino Superior Forma de realização do Ensino Superior Curso de pós-graduação e área temática Tempo de trabalho como professor antes de se tornar diretor Tempo de exercício na função de diretor Tempo na direção da escola atual Tempo de trabalho na educação
	Condições de trabalho	Salário bruto enquanto diretor Exerce outra atividade profissional Carga horária de trabalho semanal como diretor Condições existentes para o exercício do cargo de diretor Problemas que dificultaram o funcionamento da escola
	Práticas de desenvolvimento profissional (DP) “escolarizadas” ²⁰	Organização de atividades de formação continuada na escola Quantidade de docente que participou das atividades de formação continuada organizadas na escola Participação em atividade de DP Impactos da participação em atividade de DP Gostaria de ter participado de mais atividades de DP Motivos que impediram a participação em atividades de DP
	Práticas de gestão escolar democrática	Provimento do cargo de diretor Reuniões do Conselho escolar Representação no Conselho Escolar Elaboração do projeto político-pedagógico Discussão de medidas com os professores

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Na intenção de explorar em densidade as relações encontradas, no momento seguinte, as análises referentes às práticas de gestão escolar democrática (BRASIL, 2015) foram comparadas aos dados da avaliação institucional do SEAP/RS, especificamente da Dimensão 1, Gestão Institucional, e seus indicadores²¹, agregando também um indicador da Dimensão 6 – Práticas pedagógicas e avaliação, com destaque para os aspectos positivos e as dificuldades apontadas pelas comunidades escolares.

¹⁹ O termo será utilizado aqui como conceito social. (SANTOS; PALOMARES; NORMANDO; QUINTÃO, 2015, p. 121).

²⁰ As questões do instrumento que se referem ao desenvolvimento profissional claramente o fazem com base nas práticas formativas “escolarizadas” e externas ao cotidiano da escola, diferentemente da abordagem nessa dissertação defendida, que não exclui tais práticas, mas que inclui outras dimensões igualmente importantes.

²¹ **Indicadores da Dimensão 1:** 1) Existência de planejamento e monitoramento de metas/ações de gestão democrática. 2) Existência de socialização das informações para todos os segmentos do Conselho Escolar. 3) Existência de atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas, conforme determina a Lei nº10.576/1995, alterada pelas Leis nº11.695/2001 e nº13.990/2012. 4) Existência de cooperação local: associação de moradores, clubes desportivos, fóruns, dentre outros, com vistas à qualificação da gestão. 5) Existência de busca e de participação nas redes de serviço de apoio, municipais e/ou estadual, com vistas a garantir a aprendizagem (saúde e assistência do escolar). 6) Existência de procedimentos institucionais específicos para mediação de conflitos que ocorrem no cotidiano da escola.

Também, de forma ilustrativa às análises, foram utilizadas as falas dos diretores registradas nas transcrições das entrevistas realizadas durante o processo de avaliação externa tocante ao SEAP/RS (UFRGS, 2015).

Assim, trabalhei com um conjunto relativamente abrangente e diverso de fontes – algumas delas pouco conhecidas ou cujos dados têm sido pouco publicados e debatidos. Noutra perspectiva, os procedimentos de coleta e análise dos dados também foi bastante variado e me permitiu importantes novas aprendizagens.

Os apontamentos diagnósticos, a partir das análises, me permitiram pensar sobre a indissociabilidade entre formação e condições adequadas de trabalho, referendando a importância de práticas reflexivas que estabeleçam relações com o cotidiano, fundamentais à ideia de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. Ainda, as análises foram provocativas ao confirmarem a existência de mecanismos formais de gestão escolar democrática; todavia, se mostraram insuficientes para discutir as práticas democráticas no cotidiano das instituições.

4. A REDE ESTADUAL GAÚCHA

Para retratar a rede de educação estadual do Rio Grande do Sul apresento seus números mais gerais - a matrícula inicial na Educação Básica e o número de estabelecimentos de ensino, conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2015, 2016 e 2017. A decisão de mostrar dados dos anos 2015, 2016 e 2017 tem dois motivos: o Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) uma das principais fontes de dados a seguir analisados é referente ao ano de 2015; e por atualidade os Censos de 2016 e 2017.

Tabela 1 - Matrícula Inicial na Rede Estadual Gaúcha e número de Estabelecimentos de Ensino - 2015, 2016, 2017

Ano	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Total	Est. de Ensino
2015	199	8.364	513.034	319.922	67.457	908.976	2571
2016	108	4.908	508.295	300.922	70.213	884.446	2557
2017	96	3.243	491.729	290.494	71.058	856.620	2534

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2015, 2016 e 2017.

Com a Tabela 1 observa-se que a matrícula inicial da rede estadual reduziu de um ano ao outro, em todas as etapas de oferta regular – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Analisando números da mesma base de dados no tocante às demais dependências administrativas, constata-se que no Rio Grande do Sul as redes municipais detêm a maioria das matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que também no total destas o Ensino Fundamental apresenta redução no número de alunos – 617.387 matrículas em 2015, 610.046 em 2016 e 607.938 em 2017 (MEC, INEP, 2015, 2016, 2017), de acordo com o perfil demográfico de taxas de natalidade decrescentes. Contudo, a rede estadual mantém expressiva participação na oferta desta etapa, devido a históricos fatores e o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n^o 9.394/96:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [...].

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição

Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, Art. 10 e 11).

Dentre as razões desse fenômeno, é importante destacar que no Brasil o artigo 150 da Constituição de 1934 responsabilizou os estados pela provisão da educação primária pública. De acordo com Kang (2011, 588), em alguns estados, como no Rio Grande do Sul,

houve descentralização em favor dos municípios [...]. Mesmo assim, as deficiências do financiamento apresentados por Melchior (1981), com parte significativa da receita tributária sob o poder do governo federal e sem repasses adequados para os níveis inferiores de governo, sugerem que o investimento em educação continuava a depender predominantemente dos governos estaduais (KANG, 2011, p. 588).

Comentando sobre a dinâmica na virada do século XXI, Farenzena e Mendes (2010) atentam para o fato de que o processo de municipalização destas etapas – Educação Infantil e Ensino Fundamental - tem sido mais lento no Rio Grande do Sul e que, embora “a rede estadual atenda mais matrículas na Educação Básica do que as redes municipais, são essas últimas as que mais têm crescido” (FARENZENA; MENDES, 2010, p. 282).

Quanto ao Ensino Médio, a redução do número de matrículas tem sido motivo de grande preocupação na sociedade e, particularmente problematizada por educadores e pesquisadores da área de política e gestão da educação, visto que compete ao Estado oferecê-lo com prioridade e que a população desta faixa etária não está em processo de redução. Já em 2006 a professora Nalú Farenzena apontava uma diminuição no número de matrículas no Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, com base em dados de 2004.

[...] fenômeno que deve receber atenção em termos explicativos, o que implica observar a evolução no número de concluintes do ensino fundamental, assim como as políticas de oferta de ensino médio público, em especial a localização das escolas, a oferta por turno de financiamento e a carência de programas suplementares de apoio ao acesso e permanência no ensino médio (FARENZENA, 2006, p. 99).

O número de estabelecimentos de ensino também teve um pequeno decréscimo no período, o que pode estar relacionado às políticas governamentais que caminham rumo ao corte de gastos públicos. Todavia, convém considerar que todo “gasto” em educação é um investimento necessário à garantia do direito subjetivo à educação de qualidade.

Na Tabela 2, em complemento aos dados das matrículas – Tabela 1 -, apresento os números referentes aos estabelecimentos de ensino do Rio Grande do Sul, por dependência administrativa e por etapa da Educação Básica (BRASIL, MEC/INEP, 2015, 2016, 2017).

Tabela 2 – Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul, por dependência administrativa e por etapa - 2015, 2016, 2017

Dependência	Ano	Creche	Pré- escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA Presencial	Total²²
Administrativa							
Federal	2015	02	02	03	06	23	-
	2016	02	02	03	06	22	-
	2017	02	01	04	03	22	-
Estadual	2015	08	394	2.334	1.081	599	-
	2016	06	253	2.317	1.083	597	-
	2017	05	04	1.930	957	599	-
Municipal	2015	1.555	3.475	3.288	24	397	-
	2016	1.637	3.645	3.233	23	386	-
	2017	1.657	1.378	2.097	24	378	-
Privada	2015	1.895	1.963	449	339	48	-
	2016	1.947	1.982	445	337	41	-
	2017	2.003	1.866	397	289	198	-

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2015, 2016 e 2017.

É possível observar que a Educação Infantil para crianças até três anos é principalmente oferecida em estabelecimentos privados, muitos desses oferecem vagas gratuitas ou subsidiadas, mediante convênio do Poder Público Municipal. A rede municipal, por sua vez, tem maior número de estabelecimentos com oferta de pré-escola e Ensino Fundamental, este último com decréscimo em todas as dependências administrativas – com exceção da federal – no período. Já o número de escolas municipais com Ensino Médio se manteve mas diminuiu nas demais redes, mantendo sua oferta mais significativa na rede estadual. A Educação de Jovens e Adultos presencial é oferecida principalmente em estabelecimentos estaduais e municipais; todavia, esta oferta quadruplicou na rede privada – o que pode estar indicando uma privatização dessa modalidade, mesmo que por meio de vagas financiadas com recursos públicos.

²² O Total Real de Escolas não corresponde ao somatório das etapas e/ou modalidades de ensino, pois o mesmo estabelecimento poderá oferecer mais de uma etapa e/ou modalidade. Portanto, o número de estabelecimentos é bem menor.

Conhecer e considerar os dados das matrículas e do número de escolas é importante para compreendermos um aspecto do contexto das escolas, i.e., das condições de trabalho dos profissionais da rede estadual - em especial dos diretores - no momento presente e na perspectiva da garantia do direito à educação e o dever do Estado, especificamente no tocante à Educação Básica.

Diante desse retrato, ainda que bastante superficial dado os limites e o foco dessa dissertação, situo a seguir os compromissos de políticas educacionais a que estiveram cingidos os eleitos para governar o estado. Considerando que a gestão educacional tem efeito na gestão escolar, enfatizo a importância dos diretores de escola na materialização destas políticas, constituindo um segmento dos servidores públicos que necessita e merece investimento em aspectos de formação continuada de assessoramento e supervisão técnica como de carreira, remuneração e condições de trabalho, elementos traduzidos em práticas de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

4.1. Governos Tarso e Sartori: Projetos em Disputa e Principais Políticas Educacionais

Os programas de governo dos dois últimos governadores gaúchos foram apreciados, considerando que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

O Programa de Governo da “Unidade Popular pelo Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2010) – PT, PSB, PCdoB, PR –, liderado pelo Governador Tarso Genro, no período de 2011 a 2014, assim expressa:

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. A democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem, independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento. Onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada – do Sistema de Ensino à sala de aula. Onde o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade seja garantido para que, em diálogo com os saberes populares, através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interdisciplinar, possa ser construído o conhecimento significativo, libertador, contextualizado, ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Do excerto citado, depreendo que o conceito de democracia tem centralidade na proposição e implementação da política educacional. No mesmo documento ainda há o registro dos “Eixos prioritários de programa para a educação”, a saber: assegurar uma educação de qualidade; democratização da educação para construção da qualidade na Educação Básica; valorização dos trabalhadores em educação e relação de respeito e diálogo com o CPERS Sindicato; qualificação dos espaços físicos, segurança nas escolas e criação de políticas que valorizem o esporte; acesso da comunidade escolar à tecnologia e à cultura; acesso e suporte à permanência e qualificação do Ensino Médio e Profissional; resgate, revitalização e consolidação da UERGS; e criação do PROUNI/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Entendendo a relevância de todos estes eixos, mas tendo em vista o diálogo com o problema proposto e os achados da pesquisa, foram analisados dois deles: (a) democratização da educação para construção da qualidade na Educação Básica; e (b) a valorização dos trabalhadores em educação e relação de respeito e diálogo com o CPERS Sindicato.

No eixo (a) são elencadas 5 (cinco) ações, das quais destaca-se a criação da Conferência Estadual de Educação para viabilizar a construção coletiva do Plano Estadual de Educação. A partir da ação de planejamento amplamente coletivo, o governo estadual – sendo conhecido o apoio do próprio governador Tarso Genro, dada sua experiência com a concepção de autoavaliação institucional e sistêmica quando Ministro da Educação - conseguiu imprimir no PEE/RS o Sistema Estadual de Avaliação Institucional, que juntamente com o Plano de Necessidade de Obras – PNO -, receberam especial investimento no campo educacional. O Plano de Necessidade de Obras contemplava uma concepção de escola referência, onde estrutura física e condições de trabalho eram prioridades como justifica Salerno (2017, p. 104): “não seriam possíveis avanços significativos no desempenho de alunos e de professores caso o espaço escolar não estivesse em condições de atender às necessidades apontadas pela comunidade escolar”. Outra proposta importante, ainda no eixo (a), apoiava a eleição direta por chapa de diretores e vice-diretores, que foi realizada com alteração na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público/RS pela Lei nº. 13.990, em 2012.

O eixo (b) compreende, entre outros aspectos, compromissos com a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, a criação de condições financeiras necessárias para o pagamento do Piso Salarial do Magistério e a formação continuada

em serviço. Já no ano de 2011, a falta de pagamento do piso salarial nacional do magistério e uma reformulação pedagógica no Ensino Médio foram pauta de uma greve do magistério público estadual, que totalizou 15 (quinze) dias. Quando do encerramento do governo, ao final de 2014, o Estado ainda não pagava o Piso Nacional do Magistério na forma como era reivindicado pelo sindicato da categoria, i.e., nenhum professor recebia menos do que o piso, mas para isso não foi respeitado o plano de carreira.

No pleito de 2014, em 2º turno, foi eleito José Ivo Sartori da coligação Novo Caminho para o Rio Grande – PMDB, PSD, PPS, PSB, PHS, PTdoB, PSL, PSDC, com 3.859.611 votos; seu opositor, Tarso Genro, totalizou 2.445.664 votos. Manteve-se, assim inalterada a tradição gaúcha de não reeleição dos seus governadores, o que obviamente tem tido implicações na política educacional em geral e como se pode observar também com a análise, ainda que bastante focada, do que segue.

No Programa de Governo para o período de 2015 a 2018, no capítulo intitulado “O desafio da expansão e da melhoria dos serviços públicos básicos”, há um subitem que aborda os desafios da educação estadual: melhorar a qualidade, a gestão e infraestrutura escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Nele consta que as dificuldades enfrentadas na educação são ocasionadas pelo “conflito permanente” e “desempenho qualitativamente insatisfatório” (idem, p. 18), citando os debates e embates acerca de temas educacionais, bem como os resultados ditos insatisfatórios do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Diante desses elementos, o Programa de Governo, propõe ações que contemplam a qualificação dos professores, o aprimoramento dos gestores e da gestão das escolas, o aperfeiçoamento do processo de “recrutamento” de professores, a adoção de estratégias pedagógicas compatíveis com as “deficiências diagnosticadas”; a melhoria das escolas e dos equipamentos, a avaliação permanente do desempenho dos alunos, “não apenas para medir os resultados, mas também para permitir o justo e emulador reconhecimento de professores e alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 22). Embora expresse a importância de empenhar esforços na melhoria da remuneração dos professores, é notória a ausência, entre as propostas do governo eleito, da questão do pagamento do piso salarial do magistério e da melhoria das condições de trabalho.

Em análise deste documento percebo uma subjacente intenção de responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos, sem ponderação sobre circunstâncias de (des) valorização de sua carreira e condições de trabalho. Não obstante, parece curioso que “conflitos” sejam “culpados” perante os tantos desafios

colocados às escolas estaduais. Outrossim, considero que a sociedade e, por consequência, a escola se consolidam como espaços contraditórios por excelência, portanto ricos e plurais.

Embora a intenção de alterar a Lei de Gestão democrática não tenha sido claramente expressa do Programa de Governo (Sartori, 2015-2018), no primeiro ano de gestão já foi publicada a chamada “Nova Lei de Gestão Democrática” que restringia “a participação da comunidade escolar à escolha dos diretores escolares, não podendo mais participar da escolha dos vice-diretores” (SCALABRIN, 2016, p. 11). Dentre as mudanças, os Conselhos Escolares perdem sua função executora, enfraquecendo “a autonomia e o controle social sobre as ações dos setores administrativo e financeiro das escolas” (SCALABRIN, 2016, p. 12). De imediato, o CPERS/Sindicato ajuizou ação direta de inconstitucionalidade contra as alterações realizadas, obtendo êxito.

No segundo semestre de 2017, os professores da rede estadual gaúcha permaneceram em greve por 94 (noventa e quatro) dias. Dentre as reivindicações da categoria, estavam a “garantia dos salários pagos em dia, até o último dia do mês conforme prevê a Constituição; garantia do pagamento do 13º salário [...] e abertura de uma Mesa de Negociação para discutir a recuperação das perdas inflacionárias” (CPERS, Boletins de Greve, nov/2017)²³. A greve foi deflagrada após os servidores do Executivo receberem R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) do salário referente ao mês de agosto/2017. Este foi “o menor repasse inicial desde 2015”, somando “21 parcelamentos e só 11 salários pagos em dia” (Rádio Gaúcha, set/2017)²⁴.

Com a intenção de cobrir a ausência de professores por licença médica e, ainda, substituir grevistas por voluntários – que não precisavam ter formação específica - o governo publicou a portaria nº 285/2017, que dispõe sobre a regulamentação do Serviço Voluntário no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Para se candidatar, o voluntário deve ser maior de 18 anos e apresentar “diploma de graduação de curso superior”. De acordo com a reportagem publicada pela Revista Nova Escola²⁵, dois dias após a publicação da portaria não havia sequer uma inscrição. Contudo, é evidente que a ação fere o princípio da valorização dos profissionais da educação e ignora os marcos legais e o plano de carreira.

²³ Link para acesso: <http://cpers.com.br/14-de-novembro/>

²⁴ Link para acesso: <http://www.radioguaiba.com.br/noticia/parcelamento-servidores-do-rs-ao-passar-fim-de-semana-sem-novas-parcelas-de-salario/>

²⁵ Reportagem disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9092/rs-abre-vagas-para-professores-de-ensino-fundamental-e-medio-salario-zero>. Acesso em: 07/12/2017.

Ao analisar os programas de governo já referidos e cotejando-os com seus contextos, percebe-se que a gestão das escolas e as formas de seleção dos diretores escolares têm sido alvo de disputa, seja no campo político ou no meio jurídico. Entretanto, depreendo que ambos os governos empenharam/empenham esforços na concretização das suas respectivas propostas, evidenciando projetos societários distintos e que elegem como interlocutores e influentes distintos atores sociais e do debate acadêmico sobre política educacional. Ainda, parece que é uma política governamental que a valorização do docente não esteja no centro das discussões, corroborando com precarização do trabalho, apesar dos dispositivos constitucionais e legais em contrário.

4.2. Programas/Ações de Desenvolvimento Profissional dos Diretores no Âmbito da Rede Estadual Gaúcha

Ao buscar os programas e/ou ações de desenvolvimento profissional destinados aos diretores das escolas gaúchas, a investigação contemplou o site institucional da Secretaria Estadual da Educação – Seduc/RS (<http://www.educacao.rs.gov.br/inicial>). Na aba “SERVIÇOS E INFORMAÇÕES” há um link denominado “Curso de Gestão”; conforme descrição no site, o curso é uma parceria entre a Secretaria da Educação, o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) e a Contadoria e Auditoria-Geral do Estado (CAGE), voltado aos diretores e vice-diretores que integram as equipes de gestão escolar. Ele é totalmente a distância, com duração de 30h e suas inscrições ficam permanentemente abertas. Não há menção dos temas abordados, no entanto, é possível inferir que o foco esteja na gestão financeira das escolas, tendo em conta as extensas atribuições dos diretores com a gestão dos diversificados recursos administrados pelas escolas. Depreende-se, também, que esse curso de qualificação para os diretores procura atender o previsto no Art. 19 da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (RIO GRANDE DO SUL, 1995, p. 6), o qual determina que o processo de indicação de diretores seja “feito mediante votação direta pela comunidade escolar e participação em curso de qualificação para a função”, promovido pela Seduc/RS.

Na falta de qualquer outra referência ou indicação, no site da Seduc/RS, de programas e ações direcionadas aos diretores das escola, a ferramenta de busca da própria página²⁶ foi utilizada. E, inserindo os termos “diretor” e “diretores”, foram

²⁶ Data de busca e tabulação das informações: 16/11/2017.

encontrados 1.686 (mil, seiscentos e oitenta e seis reais) resultados; a escolha contemplou os últimos 50 (cinquenta) resultados, os quais tratavam das ações do governo atual. Para acessar as ações do governo anterior, foi aplicado filtro no tocante à data – de 01/12/2013 a 31/12/2014, sendo selecionados os 50 (cinquenta) resultados mais recentes. Dos resultados abarcados em cada gestão, ganharam destaque e foram analisados todos que referiam à formação dos diretores.

Nos quadros que seguem, uma síntese do levantamento realizado, elencando as principais informações disponíveis.

Quadro III – Programas e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos diretores das escolas gaúchas – Gestão 2011-2014

Título e data da publicação	Principais informações registradas
21ª CRE reúne equipes diretivas de escolas - 26/11/2014	Na ocasião receberam orientações relativas ao Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP), Ensino Médio Politécnico, Autonomia Financeira e Recursos Humanos.
Trabalho coletivo com funções diferenciadas marca o último encontro do GT - 11/11/2014	O Grupo de Trabalho (GT) de Gestão do Programa Macromissionário da 21ª CRE é composto por diretoras e diretores das Escolas Estaduais da abrangência da 21ª CRE. Durante o encontro, foram abordados diversos assuntos, entre os quais a elaboração do Projeto político pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar; dinâmica de trabalho coletivo com funções e grupos diferenciados; e, avaliação do Programa Macromissionário.
Concluídas capacitações para diretores e secretários de escola - 30/10/2014	As assessoras da 13ª CRE prestaram informações e esclareceram dúvidas das equipes sobre o Quadro Organizacional da Escola (QOE), o Programa de Gerenciamento de Recursos Humanos (PGRH) e o sistema Informatização da Secretaria da Educação (ISE). “Esse sistema permite ver a escola como um todo e facilita o dia a dia da instituição de ensino”, destacou uma assessora, mencionando que, com os dados inseridos no sistema, quando há falta de professores e funcionários nas escolas, por exemplo, tanto a coordenadoria quanto a SEduc têm acesso a essas informações.
13ª CRE promove reunião com equipes diretivas da rede estadual - 14/10/2014	Os diretores das escolas estaduais de Bagé, Aceguá, Candiota, Hulha Negra, Caçapava do Sul, Dom Pedrito e Lavras do Sul participaram de reunião para discutir a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE). Outro assunto abordado no encontro foi a capacitação que será promovida este mês para os diretores e secretários de escola sobre o quadro organizacional das escolas estaduais e a Informatização da Secretaria da Educação (ISE). A equipe da 13ª CRE também explicou aos diretores como devem ser feita a inserção de metas no Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP).
4ª CRE realiza Formação de Gestores Pronatec-Tec 2014 - 06/10/2014	Estiveram presentes diretores, coordenadores pedagógicos, pais, professores, alunos, presidentes dos Conselhos Escolares e representantes dos Grêmios Estudantis das escolas localizadas na abrangência da 4ª CRE. Durante o encontro foram apresentadas todas as informações referentes aos cursos oferecidos.
Secretária-adjunta palestra para diretores de escolas da região de Pelotas - 02/10/2014	Eulalia falou sobre os desafios da educação pública no Rio Grande do Sul, no início do século XXI. Para Eulalia, garantir que a educação, um direito humano, seja assegurada para todos “é o desafio colocado para a implantação dos planos Nacional, estaduais e municipais de educação. A seguir falou sobre iniciativas que qualificaram a educação no Estado: recuperação da rede física, criação do Sistema estadual de Avaliação Participativa (Seap), realização de concurso para servidores de escola (já com novos

	cargos), até o final de 2014, promoção de 32 mil professores e de outras questões referentes à vida funcional dos professores.
--	--

Fonte: Site da SEduc/RS.

Nas 6 (seis) “notícias” relacionadas no Quadro III, as práticas de desenvolvimento profissional dos diretores abrangem as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas, ainda mencionam o processo dialógico, a dinâmica de trabalho coletivo nas escolas e a qualificação da rede – aspectos físicos, vida funcional, concursos. O conteúdo veiculado sugere uma maior ênfase na gestão democrática das escolas.

Quadro IV – Programas e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos diretores das escolas gaúchas – Gestão 2015-2018

Título e data da publicação	Principais informações registradas
Secretário Ronald entrega certificados do curso “Gestão para Educação de Qualidade” - 08/11/2017	O secretário Estadual de Educação, Ronald Krummenauer, entregou para os servidores os certificados de conclusão do curso “Gestão para Educação de Qualidade”. A qualificação realizada pelos funcionários teve duração de 40 horas com foco nas estratégias de gestão escolar. Objetivo: capacitar e aprimorar a gestão das escolas para promover a melhoria na aprendizagem dos alunos. De acordo com o secretário, é preciso destacar a importância do gerenciamento como um processo de promoção de uma educação de qualidade. A meta para 2018 é que diretores e professores das escolas públicas participem da capacitação.
23ª CRE realiza formação para diretores de escola - 11/10/2017	A 23ª CRE promoveu um encontro de formação para diretores, que reuniu representantes das 30 escolas estaduais. Os professores iniciaram o dia com a palestra “Mude sua Frequência, Mude sua Vida” mediada pelo psicoterapeuta Diego Amaral, em busca de apresentar novas reflexões sobre a gestão para os professores. A capacitação também trouxe à tona propostas sobre os planos de estudo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).
Novo aplicativo de celular vai integrar professores, pais e alunos da rede do Estado. Software permitirá agilidade no uso de dados - 23/08/2017	Representantes de 15 escolas estiveram reunidos para uma capacitação sobre o aplicativo Cortex, um sistema que informatiza dados e auxilia alunos, pais de estudantes, professores e diretores. O sistema possibilita que os professores, pelo aplicativo baixado no celular, façam a chamada de aula e registrem as avaliações individuais de alunos. Via online, eles poderão passar as informações para a diretoria (e até para a SEduc) e também aos pais dos alunos, que saberão se os filhos compareceram à escola. O projeto vai até setembro de 2018.
Secretário Ronald Krummenauer acompanha de perto capacitação dos diretores para uso de recursos do Bird - 20/07/2017	O secretário estadual de Educação, Ronald Krummenauer, tem acompanhado pessoalmente a capacitação de 301 diretores das escolas contempladas com R\$ 40,7 milhões, para obras de reforma e adequação física, por meio de financiamento feito pelo governo gaúcho junto ao Bird.
Profissionais da 4ª CRE recebem capacitação para uso da plataforma Geekie - 13/07/2017	Diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais de 28 escolas da 4ª CRE reuniram-se nesta semana com profissionais da empresa Geekie para receber informações sobre o funcionamento da plataforma adaptativa de estudos criadas para estudantes do Ensino Médio, que tem como objetivo oferecer espaços digitais e dar apoio/suporte ao trabalho de sala de aula apoiando práticas pedagógicas inovadoras.

Quanto às 5 (cinco) “notícias” que compõem o Quadro IV, também mostram conteúdos que envolvem as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas, assim como a adoção de tecnologias digitais. Há prevalência de um discurso fundamentado em estratégias gerenciais de gestão, considerando-as soluções para os problemas existentes no sistema educativo estadual.

A partir destas fontes, observo que as práticas de desenvolvimento profissional dos diretores parecem ter tido ênfases distintas em cada governo, fato que me permite indicar que se caracterizam mais como políticas de governo do que como políticas de Estado. A propósito,

Considera-se que políticas de governo são aquelas 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, 2011, p. 329).

É importante destacar que, em anos anteriores, diretores de escolas estaduais tiveram a possibilidade de participar dos programas oferecidos pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Estadual, como por exemplo, o Progestão²⁷ e a Escola de Gestores da Educação Básica²⁸, entre outros. No entanto, nessa dissertação não analiso tais políticas, visto que não são iniciativas da rede estadual gaúcha.

²⁷ O curso de especialização em gestão escolar é voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, em nível de pós-graduação lato sensu, na modalidade de educação a distância, com carga horária de 400 horas. A formação tem três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/14669-curso-de-especializacao-em-gestao-escolar>. Acesso: 17/11/2017.

²⁸ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso: 17/11/2017.

4.3. O Sistema Estadual de Avaliação Participativa - SEAP/RS e o Curso de Extensão “Gestão Democrática: Da Avaliação ao Planejamento Participativo nas Escolas Estaduais do RS”

Embora o site institucional da Secretaria Estadual de Educação/RS não tenha um espaço destinado ao registro do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul (SEAP/RS), é pertinente situá-lo no âmbito dessa dissertação visto que constitui uma fonte de dados importante e se materializa enquanto prática de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

O SEAP/RS foi criado pelo Decreto Estadual de nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011, constituindo-se em uma proposta de diagnóstico institucional, enquanto uma das ações do Governo do Estado nos anos de 2011-2014. De caráter participativo, o SEAP/RS tinha como uma de suas diretrizes a “Democratização e Qualidade do Ensino com Cidadania” (RIO GRANDE DO SUL, 2012) e esteve em vigência nos anos de 2012, 2013 e 2014. De acordo com Salerno (2017, p. 165), o “SEAP trouxe como potência a inovação: uma política com desenho metodológico participativo, democrático e articulado nos três níveis institucionais”.

A avaliação institucional foi realizada, nos anos citados, por professores, alunos, pais, funcionários e gestores das escolas da rede estadual. Foram avaliadas as escolas, as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e o órgão central da Secretaria de Estado da Educação (SEduc), na perspectiva de diagnóstico, planejamento e avaliação. O SEAP foi organizado em seis dimensões (RIO GRANDE DO SUL, 2012) que buscaram revelar as condições sob as quais funciona um nível institucional, seja ela a escola, a Coordenadoria ou a SEduc, perfazendo um total de 50 indicadores, com seus respectivos descritores. No ano de 2017, a plataforma referente ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS – contemplou a Dimensão 2 – Espaço físico da instituição – do SEAP/RS, apenas com questões de infraestrutura.

A partir da análise de cada uma das dimensões do SEAP/RS, foi possível verificar os aspectos positivos ou negativos, os avanços ou entraves que são percebidos como existentes no dia a dia da escola, CRE e SEduc. No entanto, “com a derrota eleitoral do campo que o instituiu, o sistema resultou em uma Política Pública de Governo” (SALERNO, 2017, p. 166), trazendo à tona – novamente - a fragmentação e descontinuidade da política educacional.

De acordo com o relatório produzido pela equipe de trabalho responsável pela pesquisa e avaliação dessa política, denominado “Análise Quantitativa e Qualitativa das Informações do SEAP 2012 e 2013” (UFRGS, 2014), entre as médias mais satisfatórias, as escolas destacaram os aspectos de planejamento e gestão adequados às exigências contemporâneas da educação escolarizada, fato que também ensejou a análise da Dimensão I – Gestão Institucional - nessa dissertação.

Com a finalização dos estudos, a equipe coordenadora do projeto "Análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do SEAP/RS"²⁹, atendendo a convite da Diretoria Pedagógica da SEduc, dispôs-se realizar um Curso de Extensão especialmente planejado para a formação continuada em exercício dos diretores das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. Intitulado “Gestão Democrática: da avaliação ao planejamento participativo nas Escolas Estaduais do RS”, o referido curso ocorreu no 1º semestre letivo de 2017.

Nesse sentido, o Curso de Extensão aproveitou experiências anteriores e os recentes estudos promovidos pelo grupo de pesquisa sobre o SEAP/RS, visando proporcionar aos diretores das escolas estaduais momentos de estudo, reflexão e ação sobre a gestão democrática.

Ao considerar que os processos de formação continuada possibilitam aos docentes gestores a aquisição e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos e habilidades para o exercício da atividade profissional, o curso teve etapas presenciais, com palestras e painéis, e etapas a distância, com o uso da plataforma Moodle³⁰, que é um ambiente virtual de aprendizagem interativa, buscando efetivar assim, uma melhora da qualidade da educação.

Todavia, apesar de redobrados esforços da Diretoria Pedagógica da SEduc e da equipe docente da UFRGS, no sentido de motivar e apoiar a participação de todos os 2.751 (dois mil, setecentos e cinquenta e um) diretores e de 60 (sessenta) profissionais que atuam nas 30 (trinta) Coordenadorias Regionais, diretamente na orientação e atendimento da gestão escolar, o Curso “Gestão Democrática: da avaliação institucional ao planejamento participativo nas escolas do Rio Grande do Sul” teve apenas 2.248 (dois mil, duzentos e quarenta e oito) inscritos nas 2.811 (duas mil, oitocentas e onze) vagas planejadas e daqueles tão somente 725 (setecentos e vinte e cinco) cursistas

²⁹ Realizada pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³⁰ <https://moodle.ufrgs.br/login/index.php>

lograram completar as 60 (sessenta) horas de atividades presenciais e a distância. As principais alegações para esta situação foram a falta de tempo pelo excesso de trabalho nas atividades próprias da gestão escolar e pelo acúmulo da função diretiva com outro(s) cargo(s) de magistério ou atividade noutro campo profissional, a par de problemas motivacionais relativamente à carreira e perspectivas de continuidade no campo profissional da educação. Não obstante, os comentários dos que realizaram o Curso foram maciçamente de satisfação quanto ao seu conteúdo e forma – conforme pude constatar ao participar de atividades finais e da reunião de avaliação da equipe docente.

5. OS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS GAÚCHAS

Neste capítulo, a análise dos dados disponíveis pelo documento Questionário do Diretor, respondido pelos diretores das escolas estaduais gaúchas na realização das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2015, permitiu melhor conhecer estes profissionais em suas características sociodemográficas, formação profissional, condições de trabalho e suas práticas de desenvolvimento profissional e de gestão escolar democrática; e, a partir destas, ensaiar um diagnóstico com elementos que possam auxiliar a formulação de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

Para tanto, foi realizada análise estatística das variáveis correspondentes às características sociodemográficas e ao desenvolvimento profissional (Quadro II, p. 45); em alguns casos, houve comparação com informações provenientes do Questionário do Professor³¹ (BRASIL, 2015) e, em outros, com falas de diretores estaduais - registradas nas transcrições das entrevistas (UFRGS, 2015) realizadas durante a pesquisa e avaliação externa do SEAP/RS - foram utilizadas de forma ilustrativa. No tocante às práticas de gestão escolar democrática, as variáveis do Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) foram cotejadas com os dados da autoavaliação institucional (UFRGS, 2014).

Cabe destacar, no entanto, que os conjuntos de respondentes são distintos uma vez que os dados do Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) abrangem, de forma censitária, as escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental e, de forma amostral, escolas de Ensino Médio nas quais a prova foi aplicada – i.e. escolas que possuem turmas de 5º. e 9º. anos com 20 (vinte) ou mais alunos e turmas de 3º. ano do Ensino Médio com 10 (dez) alunos ou mais; já os dados oriundos da autoavaliação institucional (UFRGS, 2014) incluem todos os estabelecimentos estaduais de Educação Básica e foram, em princípio, respondidos pelas respectivas comunidades escolares. É pertinente ainda esclarecer que foram consideradas apenas as respostas válidas – isto é, quando a questão foi respondida e não anulada por erro de preenchimento do instrumento – e que os resultados estão exibidos em gráficos e tabelas, predominantemente através de medida percentual.

³¹ Foram analisadas as respostas dadas pelos professores da rede estadual gaúcha. O Questionário do Professor (BRASIL, 2015) foi respondido por professores de Língua Portuguesa e Matemática (5º. e 9º. Série/ano) das escolas onde a avaliação foi aplicada.

Considerando os dados disponíveis e os objetivos desta pesquisa, estruturei este capítulo com os seguintes subtítulos: Quem são os diretores das escolas estaduais gaúchas?; Formação e experiência profissional; Condições de trabalho; Práticas de desenvolvimento profissional; Práticas de gestão escolar democrática; e, sintetizando-os concluo com O retrato possível.

5.1. Quem são os Diretores das Escolas Estaduais Gaúchas?

As variáveis escolhidas para descrever e analisar as características sociodemográficas dos diretores das escolas estaduais gaúchas foram sexo, faixa etária e raça.

Considerando somente as respostas válidas, obteve-se o resultado de 86,2% de diretores do sexo feminino e 13,8% de diretores do sexo masculino. Neste aspecto, cabe ressaltar que, conforme explicado na seção anterior, este conjunto de dados inclui apenas os diretores das escolas estaduais nas quais as provas do SAEB foram aplicadas em 2015. Ao contrastar as respostas dadas pelos diretores da rede estadual gaúcha com as dos professores da mesma rede – Tabela 3, nota-se que, embora a maioria expressiva das duas populações seja mulher, proporcionalmente, os homens ascendem mais ao cargo de gestão.

Tabela 3 – Distribuição de homens e mulheres, professores e diretores, nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul

Qual é o seu sexo?	Professores n = 5.486 (%)	Diretores n = 1.395 (%)
Masculino	392 (7)	192 (14)
Feminino	5.094 (93)	1.197 (86)

Fonte: Questionário do Diretor e Questionário do Professor (BRASIL, 2015).

De todo modo, tal dado tem sintonia com as pesquisas realizadas no Brasil, na última década, que apontam a feminização da docência e, por consequência, da gestão das escolas – Souza (2007), Pontes (2015), Oliveira e Waldhelm (2016). Ainda, as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016 (MEC/INEP, 2017)³² informam que 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino,

³²http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 01/12/2017.

enquanto 28,9% são do sexo masculino. As desigualdades encontradas nos remetem, também, à associação da docência às práticas e significados do universo feminino.

Outrossim, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Brasil, o percentual de mulheres era superior ao de homens, perfazendo um total de 51,5% (BRASIL, PNAD, 2015) no ano de 2015. Tal panorama se manteve na análise isolada das regiões do país, com exceção da região Norte, onde o percentual de homens foi maior. No caso específico do Estado do Rio Grande do Sul, a estimativa da população realizada pela Fundação de Economia e Estatística (FEE-RS), indicou que em 2015 51,33% da população eram mulheres, enquanto 48,67% eram homens (RIO GRANDE DO SUL, FEE, 2015).

Com relação à faixa etária, a maioria dos diretores possui mais de 40 (quarenta) anos – de 40 a 49 anos: 36,3%; de 50 a 54 anos: 30,5%; 55 anos ou mais: 23,4%. Na população analisada não há diretores com idade entre 25 e 29 anos. Também, entre os respondentes, 9,7% dos diretores têm entre 30 e 39 anos e apenas 0,1% com até 24 anos.

Nas pesquisas que analisam o perfil dos diretores escolares, a partir do questionário contextual do SAEB, é recorrente a predominância da faixa etária acima dos 40 anos, conforme Quadro V.

Quadro V – Dados estatísticos sobre a faixa etária dos diretores escolares

Autor/Ano de publicação	Ano de aplicação do questionário contextual do SAEB	Abrangência da pesquisa	Faixa etária
Souza (2007)	2003	Escolas públicas brasileiras	65% com 40 anos ou mais
Carvalho; Waldhelm; Alves; Koslinski (2012)	2009	Redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro	Mais de 80% dos diretores tem 40 anos ou mais
Vieira (2014)	2011	Escolas públicas brasileiras	A faixa de 40 a 49 anos é aquela com maior contingente de diretores = 38,1%
Pontes (2015)	2011	Escolas públicas do Distrito Federal	A faixa de 40 a 49 anos é aquela com maior contingente de diretores = 44,4%
Vidal; Vieira; Nogueira (2015)	2007 e 2013	Escolas públicas brasileiras	Maioria em 2007 e 2013 na faixa etária de 30 a 49 anos
Oliveira; Waldhelm (2016)	2013	Escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que atendem 5º ano	77,9% com 40 anos ou mais

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB.

Ao que parece, os dados apontam para uma tendência de envelhecimento dos diretores escolares. Também, a idade – possivelmente vinculada à experiência profissional - parece ser um dos fatores relevantes na ascensão dos profissionais da educação à função de diretor de escola.

No tocante à raça, 90,7% dos diretores se declararam brancos, 4,9% pardos, 2,3% pretos, 0,9% amarelos e 1,3% não declararam ou não sabem. As informações são representativas em comparação aos dados do censo demográfico (BRASIL, IBGE, 2010) para a totalidade da população gaúcha: 83,22% brancos, 5,57% pretos, 0,33% amarelos, 10,57% pardos e 0,31% indígenas.

Tabela 4 - Perfil sociodemográfico dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, segundo sexo, faixa etária, raça

Variáveis	n=1.395 n (%)
Qual é o seu sexo?	
Masculino	192 (13,8)
Feminino	1.197 (86,2)
Você poderia nos dizer a sua faixa etária?	
Até 24 anos	1 (0,1)
De 30 a 39 anos	134 (9,7)
De 40 a 49 anos	500 (36,3)
De 50 a 54 anos	420 (30,5)
55 anos ou mais	323 (23,4)
Como você se considera?	
Branco (a)	1.245 (90,7)
Pardo (a)	67 (4,9)
Preto (a)	32 (2,3)
Amarelo (a)	12 (0,9)
Não quero declarar	16 (1,2)
Não sei	1 (0,1)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Em síntese, as escolas da rede estadual gaúcha são dirigidas, majoritariamente, por mulheres, brancas, acima de 40 anos. Lamentavelmente, para este trabalho não foi possível buscar o perfil do conjunto dos profissionais da educação ou do magistério estadual em exercício para comparar com o dos diretores, ficando em aberto uma importante questão a respeito do perfil dos diretores em relação aos seus colegas, seja em relação a idade e raça ou a outros aspectos a seguir analisados.

5.2. Formação e Experiência Profissional

Para fins de análise da formação e da experiência profissional dos diretores, foram selecionadas as seguintes variáveis: escolaridade (até a graduação), forma de realização do Ensino Superior, tipo de instituição onde obteve o diploma de Ensino Superior, curso e área de pós-graduação, tempo de trabalho como professor antes de se tornar diretor, tempo de exercício na função de diretor, tempo na direção da escola atual e tempo de trabalho na educação.

Em relação à formação, a maioria dos diretores analisados – 98,9% - possui Ensino Superior completo e 0,9% concluíram o Ensino Médio com habilitação para o Magistério. De acordo com as respostas dadas, 0,3% possuem apenas Ensino Médio. A formação de docentes para atuar na Educação Básica, de acordo com o artigo 62 da LDBEN n.º. 9.394/96, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, [...], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62). Logo, dos diretores respondentes, apenas um pequeno percentual (n= 4) está fora da norma, o que pode estar vinculado ao atendimento de comunidades com demandas mais específicas, mas que dá visibilidade a uma possível dificuldade de formação em algumas localidades.

Castro (2009) em sua pesquisa sobre os diretores escolares do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de dados referentes ao ano de 2007, obtidos no Setor de Informática da SEduc/RS, constatou que 61,6% dos diretores possuíam formação em nível superior. Assim sendo, houve um crescimento significativo de diretores com formação em nível superior; contudo é preciso considerar que as fontes de dados são distintas e que uma (SEduc/RS, 2007) abrange a totalidade dos diretores das escolas estaduais gaúchas e outra (BRASIL, 2015) compreende apenas os diretores das escolas estaduais nas quais houve aplicação da Prova Brasil, suscitando estudos complementares.

Conforme mostra a Tabela 5, dos 98,9% dos diretores com formação superior, 26,3% deles são licenciados em Pedagogia, 17,3% em Letras e 10,8% em Matemática. Ainda, 1,5% possuem Curso Normal Superior, 35,4% cursaram outras licenciaturas e 7,6% cursos em outras áreas. Com efeito, o Censo da Educação Superior de 2016 (MEC/INEP, 2017) indica que a licenciatura com maior número de matrículas é o curso de Pedagogia. Outrossim, a Licenciatura em Pedagogia é exigida para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecidos na maior parte

das escolas estaduais. Isso talvez possa explicar, em parte, o número expressivo de diretores com esta formação específica.

Tabela 5 - Formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul: nível de escolaridade, tipo de instituição em que obteve o diploma de ensino superior e forma de realização do ensino superior

Variáveis	n=1.395 n (%)
Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?	
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	1 (0,1)
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	13 (0,9)
Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)	3 (0,2)
Ensino Superior - Pedagogia	362 (26,3)
Ensino Superior - Curso Normal Superior	20 (1,5)
Ensino Superior - Licenciatura em Matemática	149 (10,8)
Ensino Superior - Licenciatura em Letras	238 (17,3)
Ensino Superior - Outras Licenciaturas	487 (35,4)
Ensino Superior - Outras áreas	104 (7,6)
Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.	
Não concluiu o ensino superior	4 (0,3)
Privada	1.196 (86,3)
Pública Federal	160 (11,5)
Pública Estadual	20 (1,4)
Pública Municipal	6 (0,4)
De que forma você realizou o curso de ensino superior?	
Não concluiu o ensino superior	5 (0,4)
Presencial	1.285 (92,3)
Semipresencial	81 (5,8)
A distância	21 (1,5)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

No Quadro VI, os dados estatísticos obtidos acerca da formação dos diretores escolares em outras pesquisas com fonte secundária.

Quadro VI – Dados estatísticos sobre a formação dos diretores escolares

Autor/Ano de publicação	Fonte de dados	Abrangência da pesquisa	Formação			
			Ensino Superior	Licenciatura em Pedagogia	Outras licenciaturas	Outras áreas
Souza (2007)	Questionário do Diretor (SAEB, 2003)	Escolas públicas brasileiras	86,4%	38,8%	47,6%	-
Castro (2009)	Setor de Informática (SEduc/RS, 2007)	Escolas estaduais gaúchas	61,6%	25,8%	18,1% (Letras) 17,2%	-

					(Ciências Humanas)	
Souza; Gouveia (2010)	Questionário do Diretor (SAEB, 2007)	Escolas públicas brasileiras	-	36,4%	37,8%	-
Carvalho; Waldhelm; Alves; Koslinski (2012)	Questionário do Diretor (SAEB, 2009)	Redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro	Mais de 70,0%	-	-	-
Vieira; Vidal (2014)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas brasileiras	-	39,4%	35,1%	-
Pontes (2015)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas do Distrito Federal	98,4%	40,5%	42,5%	14,0%
Vidal; Vieira; Nogueira (2015)	Questionários do Diretor (SAEB, 2007 e 2013)	Escolas públicas brasileiras	-	Predominou em 2007 e 2013, com crescimento de 11,5% no período	2007 - 34,8% 2013 - 42,4%	-
Oliveira; Waldhelm (2016)	Questionário do Diretor (SAEB, 2013)	Escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que atendem ao 5º ano	93,6%	48,8% (Pedagogia e Normal Superior)	36,6%	8,3%

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB e SEduc/RS.

Nas pesquisas citadas no Quadro VI, a Licenciatura em Pedagogia também é o curso superior que prevalece na formação dos diretores de escola. Ainda, é possível observar um percentual alto de profissionais com Ensino Superior; todavia, ainda existem diretores sem formação mínima exigida pela legislação à frente de escolas públicas brasileiras.

No tocante ao tipo de instituição em que os diretores realizaram seu curso superior, 86,3% dos diretores responderam que obtiveram o diploma em instituições privadas e 11,5% em instituições públicas federais. Apenas 1,4% concluíram o Ensino Superior em instituições públicas estaduais e 0,4% em instituições públicas municipais. Dos respondentes, 0,3% não concluíram o Ensino Superior. De acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2016) a sua oferta no País é predominantemente privada sendo que, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em instituições de Ensino Superior

privadas; no Rio Grande do Sul, em cursos presenciais, há 2,8 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública (MEC/INEP, 2016, p.6), o que permite notar que o Estado tem uma proporção de alunos na rede privada maior que a média nacional (média nacional = 2,5).

A forma de realização do curso superior que prevalece entre os diretores escolares é a presencial, totalizando 92,3%; em contrapartida a 5,8% na forma semipresencial e 1,5% a distância. Com efeito, o Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2016) sinaliza que um predomínio licenciaturas entre os cursos de graduação a distância. De outra parte, em debates e manifestações públicas como as últimas Conferência Nacional de Educação e Conferência Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, é relevante o posicionamento em defesa da formação inicial de professores de Educação Básica na modalidade presencial. Inclusive, no Plano Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2015) ficou estabelecida a Estratégia 15.3 que objetiva

Constituir e implementar, sob a responsabilidade dos órgãos gestores dos sistemas estadual e municipais – administradores e normativos, no prazo de um a três anos a partir da vigência do PEERS, o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, com a proposição de formular políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação dentro da carga horária dos professores, elaboradas em planos específicos, ***que assegurem preferencialmente a formação inicial presencial***, admitindo-se formas de educação à distância para a formação continuada, atendendo também os profissionais sem formação pedagógica que atuam na rede pública, certificando complementação à formação anterior (RIO GRANDE DO SUL/PEERS, 2015, Meta 15) (Grifo da autora).

Logo, esta é uma questão importante da política de formação de professores e que merece consideração, especialmente na distinção da proposta entre a formação inicial e a continuada, em serviço, em que todos os profissionais devem ter momentos de estudo, individual e coletivo, na escola em que trabalham, além de oportunidades de eventos formativos nas universidades e promovidos pelas secretarias de educação.

Por conseguinte, Ferreira (2017, p. 137) salienta que “a qualidade da educação passa, obrigatoriamente, pela qualidade da formação docente” e, ainda, que “a efetivação da qualidade na formação dos profissionais do magistério assume, para si, a perspectiva do direito público subjetivo” (idem, p. 139). Sendo assim, o autor manifesta-se “favorável ao oferecimento de cursos de licenciatura pelas universidades, na modalidade presencial” (FERREIRA, 2017, p. 155), enquanto também destaca que a forma de realização do Ensino Superior, por si só, não impacta na qualidade da

formação, preponderando o que é ofertado (conteúdo), em que condições e com quais resultados.

Na Tabela 6, tem-se uma síntese das informações referentes aos estudos de pós-graduação dos diretores.

Tabela 6 - Curso de pós-graduação e área temática, referentes à formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variáveis	n=1.395 n (%)
Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	
Não fiz ou não completei curso de PG	250 (18,0)
Atualização/Aperfeiçoamento (mín. de 180h)	59 (4,3)
Especialização (mínimo de 360 horas)	1.034 (74,5)
Mestrado	38 (2,7)
Doutorado	7 (0,5)
Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	
Não fez ou não completou curso de PG	263 (18,9)
Educação, ênfase alfabetização	44 (3,2)
Educação, ênfase linguística e/ou letramento	61 (4,4)
Educação, ênfase educação matemática	64 (4,6)
Educação - outras ênfases	908 (65,4)
Outras áreas que não a Educação	48 (3,5)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

É importante notar que no instrumento de coleta dos dados consultados, o Questionário do Diretor (SAEB, 2015), mesmo sendo específico para os profissionais em exercício da principal função de gestão escolar, não consta a opção de um curso de pós-graduação nesta área de conhecimento. Assim, quando questionados quanto aos estudos de pós-graduação, 74,5% dos diretores indicaram ter concluído curso de especialização, 4,3% cursos de atualização ou aperfeiçoamento, 2,7% mestrado, 0,5% doutorado e 18% não realizaram. Ao comparar tais dados com as respostas dos diretores da rede municipal de Porto Alegre, constatou-se que 81% (n= 38/47) informou ter curso de especialização e 15% (n= 7/47) concluído curso de mestrado. A propósito, em eventual comparação, há que considerar as condições de contexto: além de da óbvia diferença de oportunidades na capital e no interior do estado, há é importante notar a diferença de estímulo na legislação das respectivas carreiras, pois enquanto na rede estadual o certificado de cursos de especialização é o máximo valorizado na carreira do magistério municipal de Porto Alegre como de muitos outros municípios do Rio Grande

do Sul, os graus de mestre e doutor são considerados para o posicionamento nos escalões superiores e/ou em avaliações de mérito.

Quadro VII - Estrutura da carreira do magistério público estadual do Rio Grande do SUL

Níveis	Titulação
Nível 1	2º grau em três séries
Nível 2	2º grau com quatro séries ou três com estudos adicionais
Nível 3	Grau superior, licenciatura de curta duração
Nível 4	Grau superior, licenciatura de curta duração com estudos adicionais.
Nível 5	Curso superior, licenciatura plena
Nível 6	Pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado ou doutorado

Fonte: Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1974).

O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei Nº 6.672/ 1974) mantém a mesma estrutura desde a década de 70, com nomenclaturas obsoletas e a indicação de tipos de formação que hoje não existem mais. Também não faz distinção na progressão quanto às possibilidades de pós-graduação, ou seja, não valoriza a pós-graduação *stricto sensu*, fato que pode desmotivar o investimento na formação e favorecer que os profissionais da educação que obtenham o título de mestre ou doutor rompam o vínculo com a rede estadual. É notória a necessidade de atualização da referida legislação, todavia educadores e sindicato temem que alterações no Estatuto possam eliminar direitos e benefícios da categoria. Outrossim, que esta problemática deva ser considerada no diagnóstico subsidiário da formulação de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

Também, contrastando os dados da rede estadual gaúcha, provenientes do questionário contextual do SAEB (BRASIL, 2015), com outras pesquisas referentes aos diretores de escola – Quadro VIII – nota-se que o percentual de profissionais com curso de especialização é maior no Estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2015) e que a quantidade de diretores com mestrado e doutorado se mantém inexpressiva em todas as redes analisadas. Tal constatação pode estar relacionada aos planos de carreira que preveem acréscimos salariais mais significativos, proporcionalmente, para a especialização do que para mestrado e doutorado. Ademais, sabe-se que devido à sua recente e ainda limitada oferta a pós-graduação *stricto sensu* em educação historicamente priorizou candidatos que já estivessem no magistério da Educação Superior; é recente a oferta de mestrados profissionais e incipientes os projetos de doutorado profissional na área de educação, que seriam vocacionados para a qualificação do pessoal atuante na Educação Básica.

Cabe salientar, especialmente no caso gaúcho, a importante diferença no percentual de diretores com pós-graduação. Castro (2009) indica, de acordo com a base de dados anteriormente situada, que apenas 34,0% dos diretores escolares tinham, em 2007, estudos de pós-graduação concluídos; decorridos 8 (oito) anos, noutra fonte de dados secundária (BRASIL, 2015) obtém-se a informação de que 82,0% dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul possuem estudos de pós-graduação, apontando um notável crescimento de 48 (quarenta e oito) pontos percentuais.

Quadro VIII – Dados estatísticos sobre os estudos de pós-graduação dos diretores de escola

Autor/Ano de publicação	Fonte de dados	Abrangência da pesquisa	Diretores com estudos de pós-graduação				
			Pós-graduação ³³	A	E	ME	DO
Souza (2007)	Questionário do Diretor (SAEB, 2003)	Escolas públicas brasileiras	53%	-	-	-	-
Castro (2009)	Setor de Informática (SEduc/RS, 2007)	Escolas estaduais gaúchas	34%	-	-	-	-
Souza; Gouveia (2010)	Questionário do Diretor (SAEB, 2007)	Escolas públicas brasileiras	63,5%	-	-	-	-
Vieira; Vidal (2014)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas brasileiras	-	-	66,7%	1,8%	0,2%
Pontes (2015)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas do Distrito Federal	-	88,5%	-	-	-

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB.

O PNE (2014-2024) e o PEERS (2015-2025), no tocante à meta 16, preveem até o seu último ano vigência a formação de 50% e 80%, respectivamente, de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação. Se analisarmos isoladamente os diretores da rede estadual gaúcha, o percentual estaria próximo da meta estabelecida; contudo, estudos complementares são necessários para observar se tal realidade se reflete no conjunto de professores das redes municipal e estadual, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

Em relação à área dos cursos de pós-graduação, a educação foi a ênfase assinalada pela grande maioria dos diretores – 4,6% com ênfase em educação

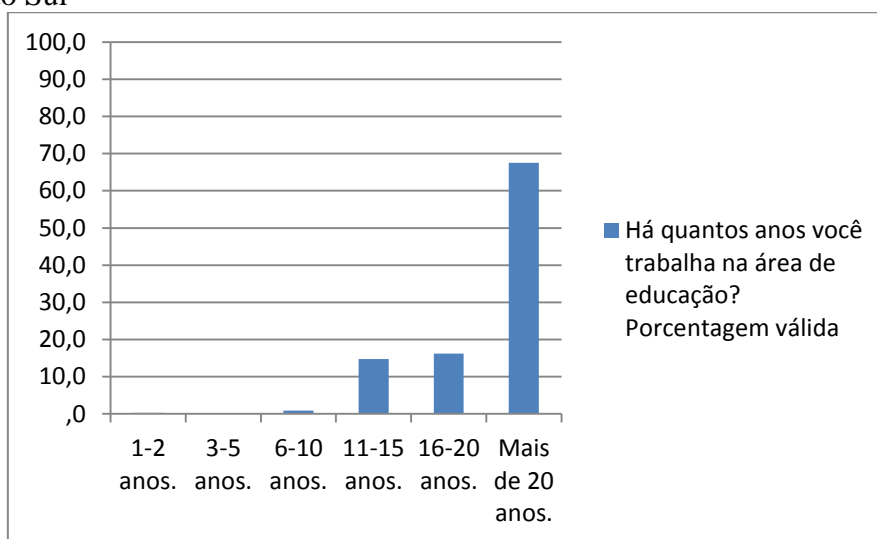
³³ Estudos de pós-graduação: atualização (A), especialização (E), mestrado (ME), doutorado (DO).

matemática, 4,4% em linguística e letramento, 3,2% em alfabetização e 65,4% em outras áreas da educação. Dentre as outras áreas da educação, provavelmente estão os cursos voltados à gestão da escola e à coordenação pedagógica. Contudo, como mencionei pouco antes, surpreende um questionário destinado aos diretores não explicitar alternativas que contemplem tais opções. As funções de um diretor, tanto de natureza administrativa e financeira quanto pedagógica, exigem conhecimentos além das disciplinas do currículo, pois é desejável uma postura de comprometimento com a educação pública e, portanto, o enfrentamento dos desafios com autonomia e inovação frente ao sistema educacional, o que supõe o investimento em uma formação voltada à gestão das escolas. Também, 3,5% dos diretores responderam que realizaram os estudos de pós-graduação em outras áreas.

Em se tratando da experiência profissional dos diretores – Gráfico I, 98,5% trabalham na educação há pelos menos 11 anos – 67,5% mais de 20 anos, 16,2% de 16 a 20 anos, 14,8% de 11 a 15 anos -, revelando inserção na área. Também, 0,9% dos diretores atuam de 6 a 10 anos na educação, 0,3% de 1 a 2 anos e 0,2% de 3 a 5 anos.

É presumível, considerando que os diretores com mais de 40 anos têm prevalência e que a maior parte atua na educação há pelo menos 11 anos, que os profissionais mais velhos, com maior experiência, estejam assumindo esse cargo. Contudo, nota-se um interesse na função, mesmo com a crescente compreensão das dificuldades do trabalho de gestão. Ao que parece, esse interesse pode estar ligado à possibilidade de incremento no salário.

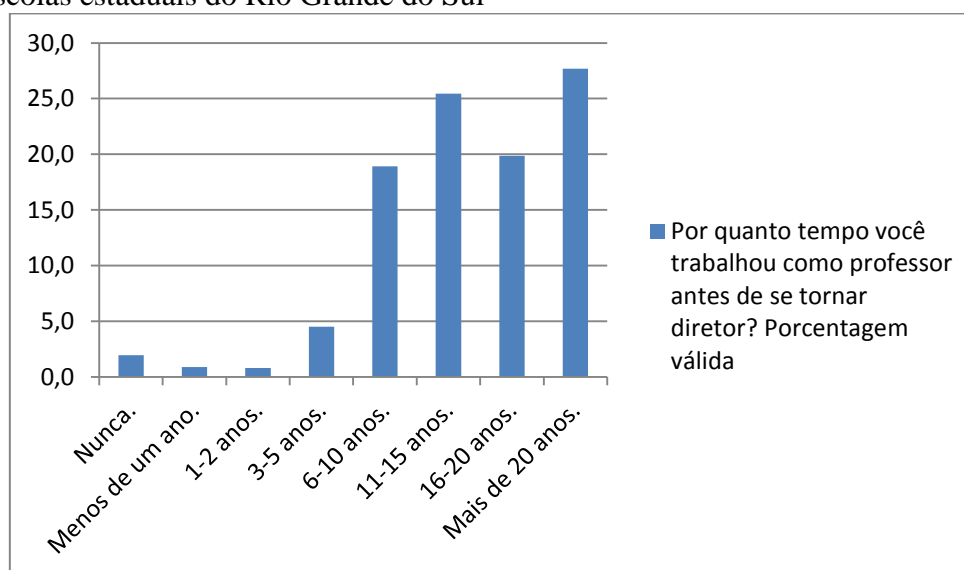
Gráfico I - Tempo de trabalho na educação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

As informações atinentes ao tempo de trabalho como professor antes de se tornar diretor – Gráfico II – mostram que um percentual importante dos diretores – 27,7% - informou que trabalhou como professor mais de 20 (vinte) anos antes de assumir a direção da escola, dado que ratifica a disposição de profissionais mais experientes em assumir as funções de gestão. A eleição de tais profissionais possivelmente leva em conta o conhecimento da escola, a relação com a sua comunidade, os saberes do cotidiano pedagógico e administrativo, bem como o acúmulo de experiências durante a trajetória na educação.

Gráfico II - Tempo de trabalho como professor antes de se tornar diretor, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



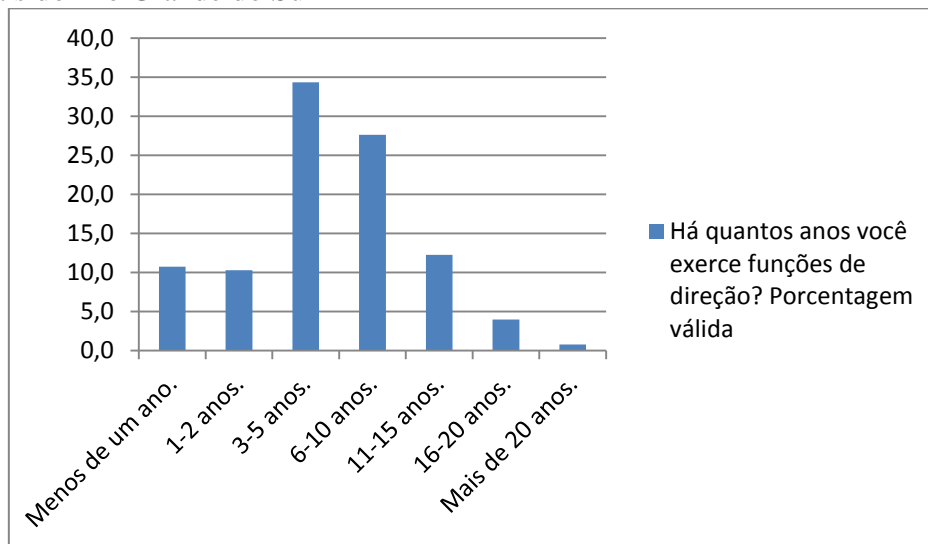
Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

De acordo com o Gráfico II nota-se, também, que outro grupo expressivo – 25,4% - assumiu a direção das escolas tendo de 11 a 15 anos de docência. Além disso, 19,9% atuaram como professor de 16 a 20 anos, 18,9% de 6 a 10 anos, 4,5% de 3 a 5 anos, 0,9% 1 ano, 0,8% de 1 a 2 anos, 2% nunca. Os casos nos quais o profissional assumiu a direção sem ter tido experiência na docência indicam que podem corresponder ao conjunto de servidores técnicos ou administrativos eleitos para o cargo. Ainda, causa estranhamento o índice de professores, com experiência na docência inferior a 3 anos, visto que na normativa atual (RIO GRANDE DO SUL, 1995) não ter completado o estágio probatório é um dos impeditivos para candidatura e exercício da função.

Quanto ao tempo de exercício na função de direção – Gráfico III - entende-se que engloba não só a figura de diretor, mas também a de vice-diretor e a de coordenador

pedagógico, conforme a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (RIO GRANDE DO SUL, 1995). No entanto, no Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) não há nenhuma nota de esclarecimento e tampouco orientação no tocante à questão.

Gráfico III - Tempo de exercício na função de direção, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



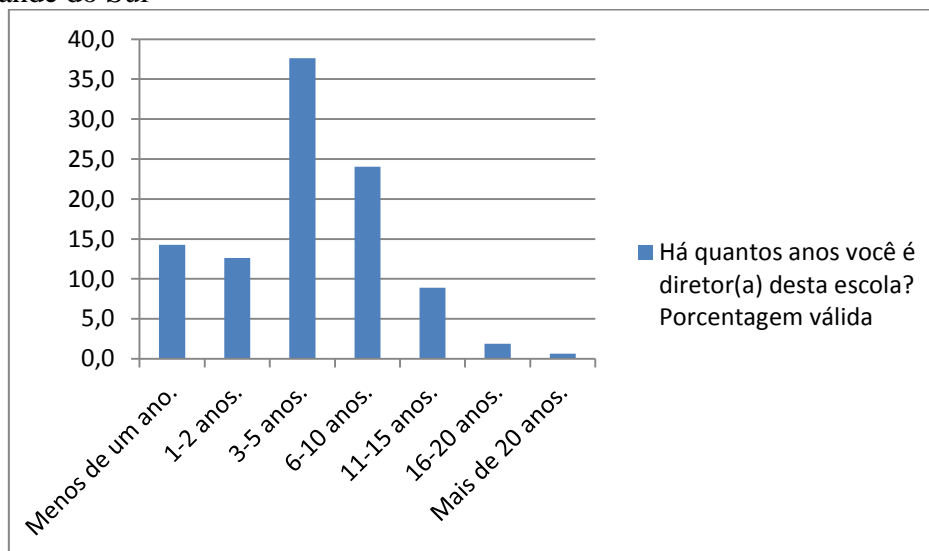
Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Dos respondentes, 34,3% informaram que exercem tais funções já por um período de 3 a 5 anos. Considerando que o ano de 2015, no qual o questionário foi respondido, correspondia ao último ano – do total de 3 anos - de mandato das direções eleitas na rede estadual, é possível dizer que o percentual aponta que muitos dos diretores está em sua primeira experiência de direção na escola estadual mas não a maioria. A saber, 27,6% dos profissionais exercem função de direção de 6 a 10 anos, 12,2% de 11 a 15 anos, 4% de 16 a 20 anos e 0,8% mais de 20 anos, compondo um bloco importante – 44,6% - que se mantém na gestão das escolas há pelos menos 2 mandatos de 3 anos. As informações parecem indicar uma tendência a administrações mais longas ou, em alguma medida, o desejo dos profissionais em se manter na equipe gestora das escolas. Consoante, 10,7% do total estão a menos de 1 ano e 10,3% de 1 a 2 anos, o que sugere significativa ocorrência de vacância do cargo de diretor antes do término do tempo previsto na legislação.

Ao responderem sobre há quantos anos eram diretores da escola em que estavam no ano de 2015 – Gráfico IV, 37,6% informou o período de 3 a 5 anos, 24,1% de 6 a 10 anos, 14,3% menos de 1 ano, 12,6% de 1 a 2 anos, 8,9% de 11 a 15 anos, 1,9% de 16 a

20 anos e 0,7% mais de 20 anos. Contudo, 11,5% estão diretores da mesma escola há pelo menos 10 anos.

Gráfico IV - Tempo na direção da escola atual, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

A partir dos dados sobre formação e experiência profissional, observa-se que os diretores têm uma experiência relevante na área educacional e é possível inferir uma inclinação à permanência no quadro funcional da gestão das escolas. Os dados também demonstram uma disposição dos diretores em vivenciar outras funções escolares antes de assumirem o cargo. Corroboram com essa análise as pesquisas referidas no Quadro IX.

Quadro IX – Dados estatísticos sobre a experiência profissional dos diretores de escola

Autor/Ano de publicação	Fonte de dados	Abrangência da pesquisa	Experiência profissional	
			Tempo de trabalho na educação	Tempo de exercício na função de diretor
Souza (2007)	Questionário do Diretor (SAEB, 2003)	Escolas públicas brasileiras	Mais de 10 anos – 85,0%	-
Souza; Gouveia (2010)	Questionário do Diretor (SAEB, 2007)	Escolas públicas brasileiras	Mais de 20 anos - 69,5%	De 3 a 5 anos - 31,3%
Carvalho; Waldhelm; Alves; Koslinski (2012)	Questionário do Diretor (SAEB, 2009)	Redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro	Mais de 10 anos – 75,0%	Mais da metade dos diretores respondentes exerce a função há menos de 10 anos
Vieira;	Questionário	Escolas		

Vidal (2014)	do Diretor (SAEB, 2011)	públicas brasileiras	Mais de 10 anos - 86,5%	De 2 a 5 anos - 29,3%,
Pontes (2015)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas do Distrito Federal	-	Mais de 20 anos - 35,7%
Vidal; Vieira; Nogueira (2015)	Questionários do Diretor (SAEB, 2007 e 2013)	Escolas públicas brasileiras	De 11 a 15 anos - aumentou de 16,0% (2007) para 19,9% (013_) Mais de 15 anos - caiu de 70,4% (2007) para 67,4% (2013)	Menos de 10 anos (2007) - 82,6% Menos de 10 anos (2013) - 91,4%
Oliveira; Waldhelm (2016)	Questionário do Diretor (SAEB, 2013)	Escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que atendem ao 5º ano	Mais de 10 anos - 91,9%	Menos de 10 anos - 81,9%

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB.

Isso posto, é pertinente retomar Cunha (2014) ao discorrer sobre a formação de professores e dar ênfase à importância da potencialização da experiência profissional, qualificando as aprendizagens que são também coletivas e que ocorrem no local de trabalho. A escola, como locus de formação dos profissionais da educação, contribui para a “construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (GARCIA, 2009, p. 7).

A experiência profissional do diretor de escola, por si só, pode não ser suficiente para garantir uma gestão escolar democrática, mas é um requisito para tal, reconhecido pela atual lei de educação brasileira (BRASIL, 1996). Ainda, os dados ratificam a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional que invista nos profissionais da educação desde a sua inserção na rede, de maneira a garantir espaços formativos que contribuam para qualificar suas práticas democráticas, seja no exercício da docência ou na direção das instituições.

5.3. Condições de Trabalho

Entendendo que baixos salários podem levar a acúmulo de jornadas de trabalho e que fatores intra e extraescolares interferem na qualidade da gestão da instituição, a análise das condições de trabalho dos diretores das escolas gaúchas levou em conta as

variáveis do Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) referentes a: o salário bruto enquanto diretor, o exercício de outra atividade concomitantemente, a carga horária de trabalho semanal na função, as condições existentes para o exercício do cargo e os problemas que dificultaram o funcionamento da escola ao longo do ano em tela.

No que diz respeito ao salário bruto enquanto diretor, Souza (2007) e Correa (2010) já indicavam a não diferenciação do salário entre homens e mulheres docentes, quando considerado o nível de formação e o tempo de serviço. No entanto, Souza e Gouveia (2010) atentam para o fato de uma possível desigualdade salarial na carreira estar vinculada à função de dirigente.

A Tabela 7 dá visibilidade ao salário bruto³⁴, com adicionais existentes, dos diretores respondentes ao questionário.

Tabela 7 - Salário bruto como diretor, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Como diretor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver)	
Até R\$ 688,00	7 (0,5)
Entre R\$ 688,01 e R\$ 1.182,00	22 (1,6)
Entre R\$ 1.182,01 e R\$ 1.575,00	67 (4,8)
Entre R\$ 1.575,01 e R\$ 1.970,00	111 (8,0)
Entre R\$ 1.970,01 e R\$ 2.364,00	155 (11,2)
Entre R\$ 2.364,01 e R\$ 2.758,00	125 (9,0)
Entre R\$ 2.758,01 e R\$ 3.152,00	257 (18,6)
Entre R\$ 3.152,01 e R\$ 3.940,00	308 (22,3)
Entre R\$ 3.940,01 e R\$ 5.516,00	281 (20,3)
Entre R\$ 5.516,01 e R\$ 7.880,00	44 (3,2)
R\$ 7.880,01 ou mais	6 (0,4)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Chama a atenção o fato de termos diretores na rede estadual do Rio Grande do Sul que recebem salário bruto de até R\$ 688,00. Mesmo que o Estado não cumpra o determinado na Lei do Piso Salarial do Magistério (BRASIL, 2008), há outras referências como o salário mínimo nacional e salário mínimo regional que historicamente balizam as remunerações recebidas pelo funcionalismo. Ainda, há previsão legal de gratificação³⁵ pelo exercício da função de diretor e Gratificação de

³⁴ Não há orientação aos professores e diretores quanto ao preenchimento dos questionários contextuais (SAEB, 2015), portanto não é possível saber se os professores responderam de acordo com o seu salário na rede ou incluíram na resposta os salários recebidos em outras instituições nas quais desempenham mesma função. Também o tratamento analítico, nessa pesquisa, não considerou o valor da hora trabalhada, ficando em aberto essa importante questão.

³⁵ Tabela de valores referentes à gratificação de direção/RS disponível em: <http://cpers.com.br/gratificacoes-de-direcao-marco2010/>.

Gestão de Estabelecimento Relativamente Autônomo (RIO GRANDE DO SUL, 2003) que, conforme estudo realizado por Marques, Andrade e Moreira (s/d)³⁶ juntos podem corresponder ao valor máximo de R\$ 995,04 adicionais. Assim, pode-se estar diante de falta de entendimento da questão pelo respondente ou outra situação peculiar que merece investigação, ainda que se considere a existência de diretores que trabalhem apenas 20h semanais – o que também carece de problematização.

Não obstante, pode-se constatar que 61,2% dos diretores recebem salários entre R\$ 2.758,01 e R\$ 5.516,00. Por inferência, o salário efetivamente pago a maioria dos diretores é baixo, visto que o salário-base para docentes com formação de nível médio para o ano de 2015 correspondia R\$ 1.917,78³⁷. É preciso considerar, também, que para concorrer ao cargo de diretor é requisito ter concluído curso superior; além disso, os dados do próprio questionário revelam que 74,5% possuem curso de especialização, logo deve ter sido incorporado aos seus salários o posicionamento no nível mais elevado da carreira. Cabe ponderar que os docentes da rede estadual recebem, conjuntamente, incrementos ao salário referentes ao tempo de serviço – o que também seria ponderável haja vista ao tempo de serviço que declaram.

Conforme o Relatório de Observação nº 5 *As Desigualdades na Escolarização no Brasil* (CDES, 2014), o rendimento médio do professor foi equivalente a 51,7% do rendimento médio obtido pelos demais profissionais com nível superior completo. Também, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que no Brasil e no Rio Grande do Sul, em 2013, a renda média real foi maior para os níveis de escolaridade mais altos; no entanto, o valor pago ao professor por hora trabalhada correspondia a R\$ 18,00 enquanto outros profissionais com curso superior recebiam R\$29,00 e os profissionais da saúde R\$35,00.

Na Tabela 8, o cotejamento das informações dadas pelos diretores da rede estadual gaúcha com as respostas dos professores³⁸ da mesma rede, referentes ao salário bruto com adicionais.

³⁶ Disponível em: <http://profemarli.com/remuneracao-dos-diretores-de-escola>. Acesso em: 06/12/2017.

³⁷ Informação veiculada no site do Ministério da Educação sobre o Piso Nacional do Magistério. Acesso em: 06/12/2017.

³⁸ Professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, 5º. e 9º. ano, respondentes ao questionário contextual do SAEB/2015.

Tabela 8 - Salário bruto como diretor da rede estadual gaúcha X Salário bruto como professor da rede estadual gaúcha

Variável	n=1.395 n (%)	n = 5.450 n (%)
Salário bruto (com adicionais, se houver)	Diretores	Professores
Até R\$ 688,00	7 (0,5)	38 (0,7)
Entre R\$ 688,01 e R\$ 1.182,00	22 (1,6)	493 (9,0)
Entre R\$ 1.182,01 e R\$ 1.575,00	67 (4,8)	929 (17,0)
Entre R\$ 1.575,01 e R\$ 1.970,00	111 (8,0)	881 (16,1)
Entre R\$ 1.970,01 e R\$ 2.364,00	155 (11,2)	1.026 (18,9)
Entre R\$ 2.364,01 e R\$ 2.758,00	125 (9,0)	594 (10,9)
Entre R\$ 2.758,01 e R\$ 3.152,00	257 (18,6)	591 (10,9)
Entre R\$ 3.152,01 e R\$ 3.940,00	308 (22,3)	524 (9,6)
Entre R\$ 3.940,01 e R\$ 5.516,00	281 (20,3)	314 (5,8)
Entre R\$ 5.516,01 e R\$ 7.880,00	44 (3,2)	55 (1,0)
R\$ 7.880,01 ou mais	6 (0,4)	5 (0,1)

Fonte: Questionários do Diretor e do Professor (BRASIL, 2015).

Diante de todo o exposto e, especialmente da Tabela 8, é provável que muitos docentes manifestem interesse em participar da gestão das escolas devido às condições salariais da carreira; depreende-se, portanto, que pode não estar sendo primordial a compreensão do caráter político e o compromisso com a educação pública inerente à função de diretor. Assim, é preciso refletir sobre como e em que medida as condições de trabalho são equacionadas perante os fins da educação e as especificidades do processo administrativo-financeiro-pedagógico da escola. As tensões vividas podem impactar na relação democrática como evidencia a fala de uma diretora da rede, por ocasião da realização de entrevistas referentes à avaliação externa do SEAP/RS:

[...] mas deixa eu contar que esse ano foi atípico, por causa dessas greves, gestão, esse ano parece que nós envelhecemos uns 15 anos. Salário, corte de salário (SEAP/RS, 2015, D37).

Ainda, se compararmos as respostas dos diretores estaduais gaúchos com as dos diretores da rede municipal de Porto Alegre – Tabela 9, as diferenças entre o salário bruto denunciam uma desigualdade importante entre as duas carreiras e, mais importante, internamente na rede estadual.

Tabela 9 - Salário bruto como diretor da rede estadual gaúcha X Salário bruto como diretor da rede municipal de Porto Alegre

Variável	n=1.395 n (%)	n = 47 n (%)
Como diretor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver)	Rede estadual gaúcha	Rede municipal de Porto Alegre
Até R\$ 688,00	7 (0,5)	0 (0,0)
Entre R\$ 688,01 e R\$ 1.182,00	22 (1,6)	0 (0,0)
Entre R\$ 1.182,01 e R\$ 1.575,00	67 (4,8)	0 (0,0)
Entre R\$ 1.575,01 e R\$ 1.970,00	111 (8,0)	0 (0,0)
Entre R\$ 1.970,01 e R\$ 2.364,00	155 (11,2)	0 (0,0)
Entre R\$ 2.364,01 e R\$ 2.758,00	125 (9,0)	0 (0,0)
Entre R\$ 2.758,01 e R\$ 3.152,00	257 (18,6)	0 (0,0)
Entre R\$ 3.152,01 e R\$ 3.940,00	308 (22,3)	1 (2,1)
Entre R\$ 3.940,01 e R\$ 5.516,00	281 (20,3)	6 (12,8)
Entre R\$ 5.516,01 e R\$ 7.880,00	44 (3,2)	23 (49,0)
R\$ 7.880,01 ou mais	6 (0,4)	17 (36,1)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Avançar na valorização e no reconhecimento dos trabalhadores em educação é fundamental e, nesse sentido, a meta 17 do PNE (2014-2024) prevê a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas com as outras categorias, através de estratégias que contemplam a implantação do piso salarial e o estabelecimento de programas e ações que garantam oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos professores e demais trabalhadores da educação.

De forma complementar, a Tabela 10 evidencia que 20,1% dos diretores exercem outra atividade remunerada além da direção das escolas. Isso confirma a necessidade de maior valorização profissional dos educadores pois, como colocam Gatti e Barreto (2009), remuneração e carreira precisam corresponder à formação exigida e às responsabilidades sociais implicadas neste trabalho.

Tabela 10 - Exercício de outra atividade, além da direção, pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Além da direção desta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	
Sim, na área de educação	280 (20,1)
Sim, fora da área de educação	91 (6,5)
Não	1.021 (73,3)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Na Tabela 11, as respostas dadas à pergunta referente à carga horária semanal sinalizam uma iminente sobrecarga de trabalho, com 15% dos diretores trabalhando mais de 40 horas, confirmando o percentual expressivo da Tabela 7.

Tabela 11 - Carga horária de trabalho semanal como diretor, dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola?	
Mais de 40h	209 (15,0)
40h	1.029 (74,0)
De 20 a 39h	146 (10,5)
Menos de 20h	6 (0,4)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

É pertinente reiterar a importância de prever ao diretor uma jornada de trabalho integral, de 40 horas semanais, respeitadas as especificidades do trabalho docente – conforme expresso na Lei do Piso Salarial do Magistério (BRASIL, 2008) –, igualmente, do diretor de escola. Nesse sentido, Jacomini e Penna (2016, p. 190) alertam sobre a precarização das condições de trabalho do magistério, “posto que a ausência da jornada de tempo integral e as múltiplas jornadas a que o professor se submete podem, por vezes, comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem”.

Ainda, o indicador de esforço docente³⁹ (MEC/INEP, 2016) aponta que 53,7% dos professores da rede estadual gaúcha encontram-se distribuídos entre os níveis 4 (39%), 5 (11,1%) e 6 (3,6%), ou seja, atuam em dois ou mais turnos, em duas ou mais escolas, em duas ou mais etapas, atendendo de 50 a 400 alunos. As jornadas acumuladas são explicadas principalmente pela busca de renda condigna.

Quando questionados sobre as condições existentes para o exercício do cargo de diretor na escola, surpreendentemente – dado o contexto da rede constante no Capítulo 4 -, 938 (novecentos e trinta e oito) diretores responderam que não há interferência de fatores externos à escola em sua gestão. Ademais, um número significativo de diretores manifestou ter apoio de instâncias superiores, trocar experiências com diretores de outras escolas e ter apoio da comunidade a sua gestão. Ou seja, condições comumente consideradas importantes e positivas para a realização de um trabalho de qualidade e recompensador.

³⁹ O indicador de esforço docente agrega os seguintes dados do Censo Escolar: número de escolas em que o professor leciona; número de turnos de trabalho; números de alunos para quem dá aula e o número de etapas de ensino. Segundo a nota técnica do Inep, o objetivo é medir o esforço despendido pelo docente no seu trabalho. Para isso, foram estabelecidos seis níveis, de forma que, quanto mais alto o nível, maior o esforço do professor.

Tabela 12 - Condições existentes para o exercício do cargo de diretor, pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variáveis	n=1.395 n (%)
Há interferência de atores externos em sua gestão?	
Sim	444 (32,1)
Não	938 (67,9)
Há apoio de instâncias superiores?	
Sim	1.165 (84,1)
Não	221 (15,9)
Há troca de informações com diretores de outras escolas?	
Sim	1.230 (88,7)
Não	156 (11,3)
Há apoio da comunidade a sua gestão?	
Sim	1.319 (95,2)
Não	66 (4,8)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Pelas respostas dadas, os diretores possuem condições favoráveis ao exercício do cargo e às práticas de desenvolvimento profissional, em sua dimensão interinstitucional e coletiva.

A Tabela 13 apresenta uma síntese acerca dos problemas que dificultaram o funcionamento da escola.

Tabela 13 - O funcionamento da escola foi dificultado por alguns dos seguintes problemas? De acordo com os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variáveis	n=1.395 n (%)
Insuficiência de recursos financeiros	
Não	155 (11,2)
Sim, pouco	381 (27,4)
Sim, moderadamente	442 (31,8)
Sim, muito	411 (29,6)
Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	
Não	619 (44,5)
Sim, pouco	407 (29,3)
Sim, moderadamente	268 (19,3)
Sim, muito	97 (0,7)
Carência de pessoal administrativo	
Não	519 (37,4)
Sim, pouco	398 (28,7)
Sim, moderadamente	266 (19,2)
Sim, muito	204 (14,7)
Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)	
Não	554 (40,0)
Sim, pouco	367 (26,5)
Sim, moderadamente	254 (18,3)

Sim, muito	211 (15,2)
Falta de recursos pedagógicos	
Não	458 (33,0)
Sim, pouco	516 (37,1)
Sim, moderadamente	323 (23,3)
Sim, muito	92 (6,6)
Interrupção das atividades escolares	
Não	716 (51,6)
Sim, pouco	453 (32,6)
Sim, moderadamente	174 (12,5)
Sim, muito	45 (3,2)
Alto índice de faltas por parte dos professores	
Não	652 (46,9)
Sim, pouco	438 (31,5)
Sim, moderadamente	214 (15,4)
Sim, muito	85 (6,1)
Alto índice de faltas por parte dos alunos	
Não	465 (33,4)
Sim, pouco	498 (35,8)
Sim, moderadamente	313 (22,5)
Sim, muito	115 (8,3)
Alta rotatividade do corpo docente	
Não	843 (60,7)
Sim, pouco	371 (26,7)
Sim, moderadamente	122 (8,8)
Sim, muito	52 (3,7)
Indisciplina por parte dos alunos	
Não	350 (25,2)
Sim, pouco	583 (42,0)
Sim, moderadamente	299 (21,5)
Sim, muito	156 (11,2)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Dentre os problemas sugeridos, os diretores apontaram que a insuficiência de recursos financeiros dificultou, moderadamente, o funcionamento da escola. A falta de recursos pedagógicos, o alto índice de faltas por parte dos alunos, bem como a indisciplina desses, pouco dificultaram o andamento das instituições. Os demais problemas elencados, em conformidade com as respostas dos diretores, não constituíram dificuldades relevantes no cotidiano escolar.

A percepção dos diretores quanto às dificuldades enfrentadas nos provoca a pensarmos qual a ênfase da gestão das escolas; se há prevalência dos aspectos financeiros em detrimento de outras demandas igualmente importantes à qualidade da educação pública. No entanto, é preciso dar-nos conta da precariedade de muitos espaços escolares da rede estadual gaúcha, bem como da insuficiência de materiais necessários a um trabalho pedagógico de melhor qualidade, o que por certo deve preocupar os profissionais que ora estão à frente da gestão.

No Quadro X, os dados estatísticos sobre as condições de trabalho dos diretores, a partir de pesquisas com fonte de dados secundária.

Quadro X – Dados estatísticos sobre as condições de trabalho dos diretores de escola

Autor/Ano de publicação	Fonte de dados	Abrangência da pesquisa	Condições de trabalho			
			Salário bruto como diretor	Exercício de outra atividade, além da direção	Carga horária de trabalho semanal como diretor	Condições existentes para o exercício do cargo de diretor
Souza (2007)	Questionário do Diretor (SAEB, 2003)	Escolas públicas brasileiras	-	-	-	97,7% (recebem apoio de instância superiores) 96,9% (recebem apoio da comunidade) 95,0% (trocam informações com outros diretores)
Souza; Gouveia (2010)	Questionário do Diretor (SAEB, 2007)	Escolas públicas brasileiras	R\$ 1.873,08 (renda média)	-	-	-
Carvalho; Waldhelm; Alves; Koslinski (2012)	Questionário do Diretor (SAEB, 2009)	Redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro	Município de Duque de Caxias = mais de 75% dos diretores com valor acima de R\$ 2.325,00.	-	-	-
Vieira; Vidal (2014)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas brasileiras	16,7% (de 5 a 7 salários mínimos) 11,5% (de 7 a 10 salários mínimos) 11,8% (até 3 salários mínimos)	70,3% (dedicação exclusiva ao trabalho como diretor) 20,4% (exercem outras atividades na área de educação) 6,3% (desenvolvem	65,5% (até 40 horas semanais) 25,7% (mais de 40 horas semanais)	-

				atividades laborais fora da área de educação)		
Pontes (2015)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas do Distrito Federal	-	90,6% (exercem exclusivamente o cargo de diretor)	-	-
Vidal; Vieira; Nogueira (2015)	Questionários do Diretor (SAEB, 2007 e 2013)	Escolas públicas brasileiras	-	A maioria trabalha exclusivamente na direção 23,1% (2007) e 20,8% (2013) desenvolvem outras atividades na área da educação	63,1% (2007) e 63,5% (2013) (até 40 h/s) 30,3% (2007) e 30,7% (2013) (mais de 40 h/s) 2,6% (2007) e 0,3% (2013) (até 20 h/s ou menos de 20 h/s)	90% (contam com o apoio da comunidade e trocam informações com diretores) 87,8% (têm apoio de instâncias superiores) 36,1% (revelam que há interferências externas em sua gestão)
Oliveira; Waldhelm (2016)	Questionário do Diretor (SAEB, 2013)	Escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, que atendem ao 5º ano	52,9% (Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 6.780,00)	-	-	-

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB.

Observando as informações constantes do Quadro X e comparando-as com os resultados da rede estadual gaúcha (BRASIL, 2015), nota-se que não há discrepância. Em geral, nas redes analisadas a maioria dos diretores encontra-se na mesma faixa salarial, embora em anos diferentes. Em alguma medida, o dado pode evidenciar a não reposição salarial dos referidos profissionais, fato que, possivelmente, diminui o poder aquisitivo ao longo do período, i.e. tende ao empobrecimento e à desvalorização profissional. Nas pesquisas mencionadas, a maioria dos diretores dedica-se exclusivamente ao cargo, não sofre interferências de atores externos na gestão, recebe apoio de instâncias superiores e da comunidade, assim como trocam informações com seus pares. Com exceção da questão salarial, as demais dimensões apontam um contexto favorável para práticas de desenvolvimento profissional voltadas à gestão

escolar democrática, onde a participação – seja de instâncias superiores, da comunidade ou de outros diretores - e o envolvimento com as demandas locais parece presente.

5.4. Práticas de Desenvolvimento Profissional

No tocante às práticas de desenvolvimento profissional, o Questionário do Diretor (SAEB, 2015) restringe suas questões a práticas formativas “escolarizadas” e externas ao ambiente escolar. Todavia, convém reiterar que a concepção dessa dissertação não exclui tais práticas, mas inclui outras dimensões igualmente essenciais ao desenvolvimento profissional dos diretores.

Nessa seção, a análise compreendeu as variáveis que compõem o bloco referente ao desenvolvimento profissional no instrumento já citado (BRASIL, 2015), agregando duas outras questões de blocos distintos e pertinentes à discussão aqui proposta: participação em atividades de desenvolvimento profissional e seus impactos, desejo de participação em mais atividades e motivos que impediram tal feito e organização de atividades de formação continuada na escola.

Com relação a ter participado ou não de atividades de desenvolvimento profissional nos dois últimos anos, a ampla maioria dos diretores (84,4%) respondeu positivamente. Vidal, Vieira e Nogueira (2015), em sua pesquisa, constataram que a maioria dos diretores das escolas públicas brasileiras participou recentemente de formação continuada (BRASIL, 2007 e 2013), mas o percentual daqueles que a realizaram reduziu de 2007 para 2013. Essa informação suscita outras indagações no tocante à oferta, qualidade da formação ou, ainda, da possível sobrecarga de trabalho dos diretores, que acabam optando por não realizar cursos e participar de atividades não obrigatórias – haja vista aos dados amealhados no curso de extensão promovido pela UFRGS em 2017, já comentados.

A Tabela 14 mostra a avaliação dos diretores gaúchos quanto ao impacto de tais participações no exercício da função.

Tabela 14 - Avaliação do impacto da participação em atividades de desenvolvimento profissional na gestão, pelos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor?	
Não participei.	212 (15,2)
Sim, e não houve impacto.	82 (5,9)
Sim, e houve um pequeno impacto.	231 (16,6)
Sim, e houve um impacto moderado.	593 (42,5)
Sim, e houve um grande impacto.	276 (19,9)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Considerando a avaliação dos diretores, pode-se dizer que a participação em atividades de desenvolvimento profissional teve impacto (78%), de pequeno a grande, na gestão de escolas. Essa informação pode ser um indicativo de que o conteúdo dos cursos realizados dialoga, em alguma medida, com os problemas concretos encontrados nas escolas, visto que os diretores percebem certa repercussão.

Do total de respondentes, 86,8% manifestaram que gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. Dentre os motivos que impediram a participação em mais atividades desse cunho - nos últimos dois anos - as opções contemplavam a dimensão financeira, o conflito com o horário de trabalho, a indisponibilidade de tempo e a ausência de oferta na área de interesse. A Tabela 15 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 15 - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? De acordo com os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variáveis	n=1.395 n (%)
O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	
Não gostaria de ter participado	113 (8,4)
Não	458 (34,1)
Sim	774 (57,5)
Houve conflito com o meu horário de trabalho.	
Não gostaria de ter participado	69 (5,1)
Não	303 (22,4)
Sim	980 (72,5)
Não tinha disponibilidade de tempo.	
Não gostaria de ter participado	71 (5,3)
Não	284 (21,0)
Sim	997 (73,7)
Não houve oferta na minha área de interesse.	
Não gostaria de ter participado	76 (5,7)
Não	822 (61,1)

As respostas suscitam que a não participação em atividades de desenvolvimento profissional está vinculada às condições de trabalho antes caracterizadas, visto que demandariam investimento financeiro e tempo de estudo e aprendizagem.

No que concerne à formação continuada na escola, 92,2% dos diretores alegaram que, nos últimos dois anos, organizaram atividades de atualização, treinamento e/ou capacitação; 7,8% disseram não ter organizado alguma atividade com esse fim. Ainda, 84,6% responderam que quase todos ou todos os professores participaram das atividades realizadas. É importante atentar que, se o diretor organizou apenas uma atividade de formação continuada no período, ele pode responder positivamente à questão. As questões do questionário (BRASIL, 2015) não fornecem outros elementos de ordem qualitativa, como conteúdo das atividades e sua periodicidade; também não contemplam a participação dos demais profissionais da educação nas atividades propostas pela escola.

5.5. Práticas de Gestão Escolar Democrática

Para analisar as práticas de gestão escolar democrática na rede estadual do Rio Grande do Sul, o Questionário do Diretor (BRASIL, 2015), através da estatística descritiva, permitiu um delineamento em relação ao provimento do cargo de diretor, às reuniões e representação do Conselho Escolar, à elaboração do projeto político-pedagógico e à discussão de medidas com os professores. Tais informações foram cotejadas com os dados da avaliação institucional do SEAP/RS (UFRGS, 2014), particularmente do Instrumento 22 (UFRGS, 2014), nos sete indicadores da dimensão Gestão Institucional e em um indicador da dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação. Estes possibilitaram ampliar o diagnóstico concernente aos aspectos positivos e dificuldades encontradas pela comunidade escolar, bem como suas respectivas justificativas. Também, de forma ilustrativa às questões discutidas, foram registradas falas dos diretores da rede provenientes das transcrições das entrevistas realizadas durante o ano de 2015, oportunidade em que ocorria a pesquisa e avaliação externa tocante ao SEAP/RS.

A Tabela 16 exhibe a síntese das respostas dos diretores quanto ao provimento do cargo.

Tabela 16 - Provimento do cargo de diretor dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Provimento do cargo de diretor	
Concurso público apenas	9 (0,6)
Eleição apenas	1.074 (77,3)
Indicação apenas	141 (10,1)
Processo seletivo apenas	4 (0,3)
Processo seletivo e Eleição	74 (5,3)
Processo seletivo e Indicação	27 (1,9)
Outra forma	61 (4,4)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Como já mencionado, as escolas da rede estadual gaúcha possuem diretores eleitos num processo regulamentado em legislação específica. Contudo, 22,7% informaram que o provimento do seu cargo se deu de outra maneira, que não exclusivamente por eleição. Uma hipótese é que os respondentes tenham confundido o ingresso na carreira, como servidor público, com a designação para o cargo de diretor ou, também, os termos utilizados não são do conhecimento dos diretores⁴⁰. Ainda, algumas escolas podem não ter tido candidatos no processo eleitoral ou tiveram a vacância do cargo pelos motivos previstos na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (RIO GRANDE DO SUL, 1995), acarretando na indicação da Secretaria Estadual de Educação.

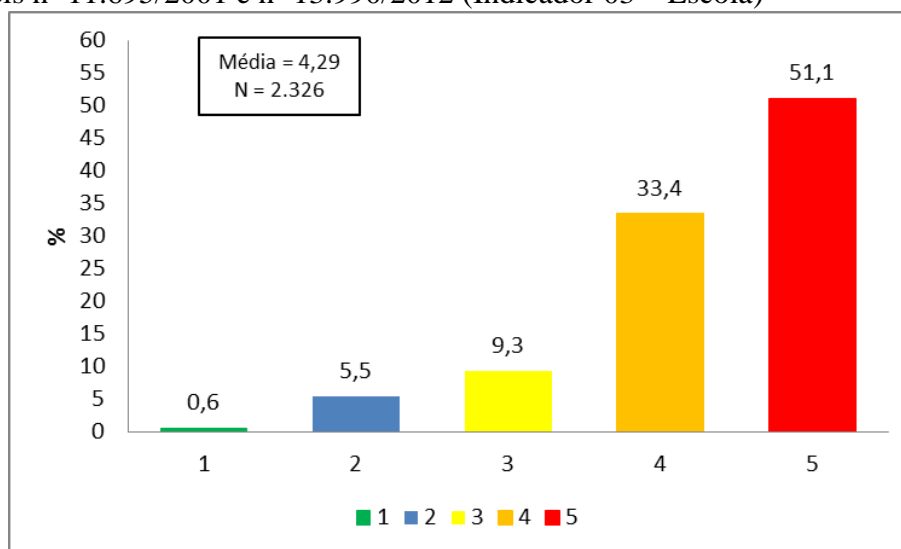
Em referência ao Conselho Escolar, 95,8% dos diretores responderam que o órgão se reuniu três vezes ou mais ao longo do ano de 2015. Considerando as funções do Conselho Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 1995), especialmente aquelas atreladas à gestão financeira, há a exigência de reuniões quadrienais para construção do Plano de Aplicação Financeira e posterior aprovação da prestação de contas. Logo, se os membros do Conselho Escolar participaram apenas das decisões relativas aos valores recebidos pelas instituições, o que é exigência legal para qualquer movimentação de verbas, teriam realizado estas três reuniões anuais e não houve reuniões dedicadas a outras pautas?

É importante perguntar-nos se os Conselhos participam efetivamente do cotidiano da escola, discutindo e decidindo também sobre os aspectos pedagógicos e administrativos. Nesse sentido, a avaliação institucional do SEAP/RS (UFRGS, 2014),

⁴⁰ Não há nenhum esclarecimento referente aos termos e/ou conceitos utilizados nas questões do referido instrumento (SAEB, 2015), comprometendo a qualidade das respostas dadas.

no Indicador 03 – Quanto à atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas, conforme determina a Lei da Gestão nº 10.576/1995, alterada pelas Leis nº 11.695/2001 e nº 13.990/2012 -, obteve pontuação média de 4,29 numa escala de 1 a 5⁴¹. O Gráfico V apresenta a média das pontuações, demonstrando que provavelmente existe atuação efetiva de todos os segmentos do Conselho Escolar, todavia não é possível avaliar se o colegiado dialoga e, de fato, representa a comunidade escolar em seus interesses e demandas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos.

Gráfico V - Quanto à atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas conforme determina a Lei da Gestão nº 10.576/1995, alterada pelas Leis nº 11.695/2001 e nº 13.990/2012 (Indicador 03 – Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

A fala de uma diretora da rede, na entrevista vinculada à pesquisa e avaliação externa do SEAP/RS, evidencia que o processo de autoavaliação institucional incrementou a participação da comunidade no cotidiano da escola:

... eu acho que um crescimento que a escola teve foi a abertura para os pais. O Conselho e o CPM estão cada vez mais ativos na escola, eles estão se sentindo cada vez mais donos da escola porque a gente diz a escola é de vocês também. Então eles estão bem preocupados com a escola (UFRGS, 2015, D20).

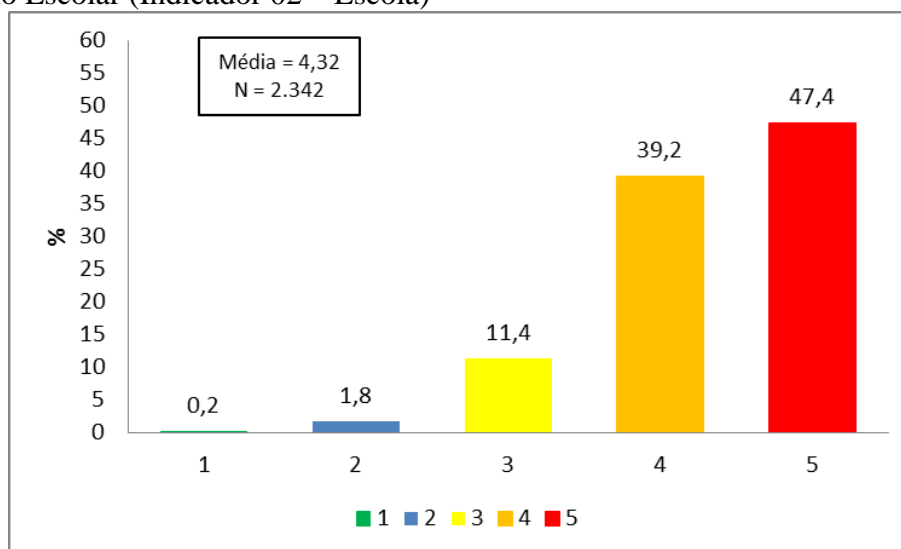
Com relação a quem participa do Conselho Escolar, no Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) 91,5% dos diretores responderam que são os professores, funcionários,

⁴¹ Valor 1: situação crítica; valor 2: situação precária; valor 3: situação boa; valor 4: situação muito boa; e, valor 5: situação excelente (SEAP/RS, 2014).

alunos e pais/responsáveis. A composição do Conselho igualmente está disciplinada na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (RIO GRANDE DO SUL, 1995), que prevê a participação paritária de todos os segmentos da comunidade escolar.

Quanto à socialização das informações para todos os segmentos do Conselho Escolar, o Indicador 02 (UFRGS, 2014) – Gráfico VI – sugere que os conhecimentos são compartilhados, ainda que não sejam dados elementos para discutir as possibilidades de participação e decisão frente às questões comunicadas.

Gráfico VI - Quanto à socialização das informações para todos os segmentos do Conselho Escolar (Indicador 02 – Escola)

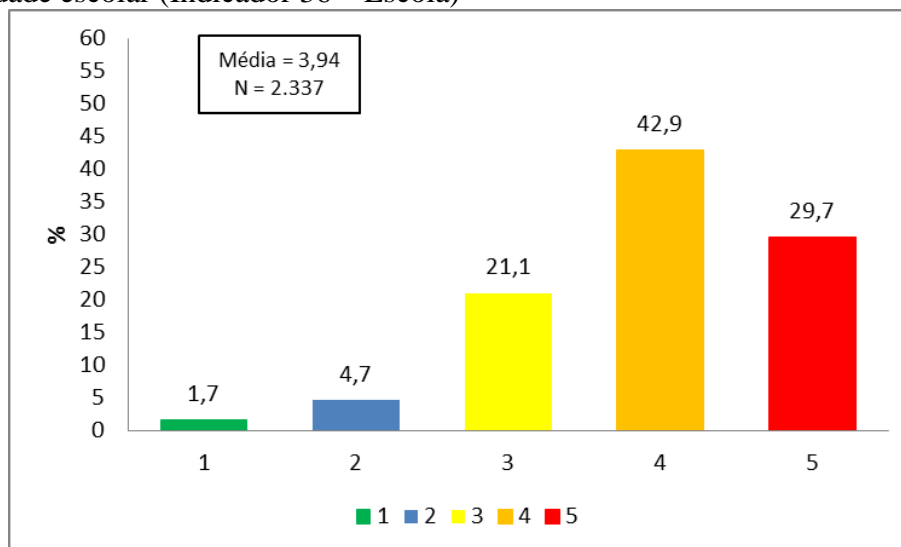


Fonte: UFRGS, 2014.

No tocante à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, 50,7% dos diretores, no Questionário do Diretor (BRASIL, 2015), disseram ter elaborado um modelo próprio, a partir de discussões com a comunidade; 35,5% responderam ter utilizado um modelo pronto, realizando adaptações a partir das contribuições da comunidade escolar. Portanto, a maioria – 86,2% - dos diretores busca ouvir os segmentos da comunidade na realização do planejamento escolar.

O Indicador 36 (UFRGS, 2014) obteve média 3,94, sugerindo uma situação entre boa e muito boa quanto à construção e conhecimento do projeto político-pedagógico por toda a comunidade escolar.

Gráfico VII – Quanto ao projeto político-pedagógico construído e conhecido por toda a comunidade escolar (Indicador 36 – Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

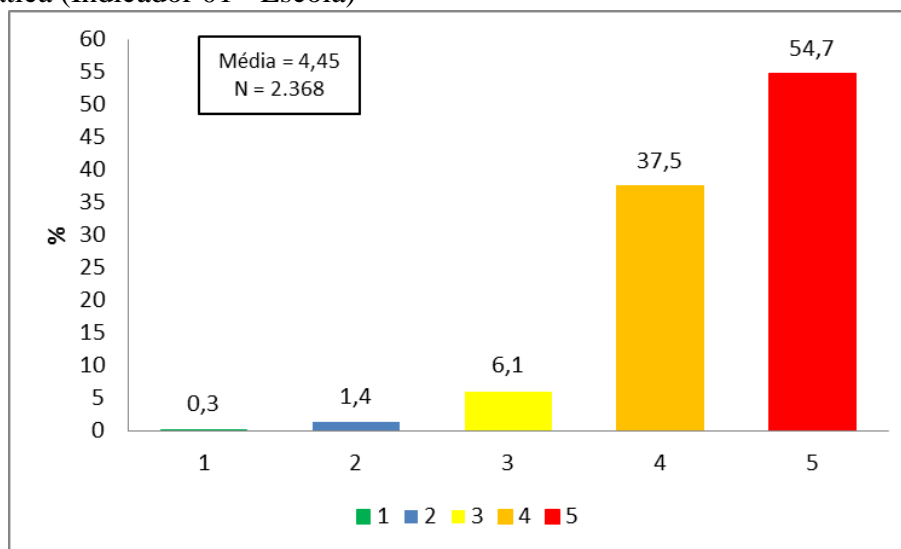
O projeto político-pedagógico precisa significar mais do que um papel guardado na gaveta, por isso, embora o processo de elaboração e implantação seja complexo, é preciso pensar em estratégias que garantam a participação de todos e o acompanhamento das ações. Uma das diretores da rede, entrevistadas no período de pesquisa e avaliação externa do SEAP/RS, traduz em sua fala o sentido atribuído por ela às questões referentes ao planejamento coletivo da instituição e que ratificam as análises:

... também nos demos conta de que temos uma caminhada e que não podemos abandonar o que nós temos construído, a nossa caminhada, o nosso protagonismo, enquanto construção de proposta, que não é fácil de segurar, porque remamos muito, muito contra a correnteza, muito, muito. Tiveram governos que vieram com tudo para terminar e nós fomos resistindo, então são várias coisas e o SEAP converge com a proposta da escola, é aquilo que nós acreditamos, é a construção do coletivo, de todos os segmentos participarem, mas nós temos falhas, temos lacunas, porém na verdade, ele fortalece. Então, por um lado ele fortalece, mas por outro lado, também, nós não precisamos simplesmente trocar, “agora vamos fazer o institucional”, não sei, acho que é dual (UFRGS, 2015, D03).

Nessa perspectiva, o diretor tem papel relevante na articulação desse movimento, que pode configurar-se num tempo/espço de formação continuada. Portanto, o projeto político-pedagógico, resultado da reflexão e participação da comunidade escolar, torna-se dispositivo indispensável à construção da identidade e da autonomia da instituição como dos profissionais que nela atuam.

A avaliação institucional do SEAP/RS (UFRGS, 2014), no seu Indicador 01 representado no Gráfico VIII, corrobora com o dado obtido na análise da variável referente à elaboração do projeto político-pedagógico, visto que a comunidade parece perceber o planejamento escolar e o monitoramento sistemático das ações e metas da gestão democrática. A média do Indicador 01 foi de 4,45, indicando uma situação muito boa.

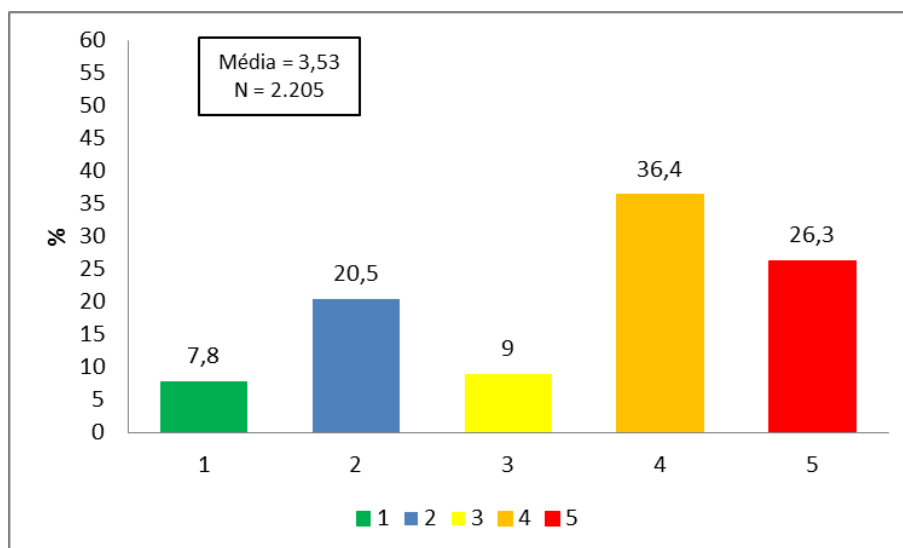
Gráfico VIII – Quanto ao planejamento e monitoramento de metas/ações de gestão democrática (Indicador 01 - Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

O Indicador 04 (UFRGS, 2014) - Gráfico IX - configurou a menor média de pontuação entre os sete indicadores da dimensão Gestão Institucional. Ainda assim, a avaliação quanto à cooperação da escola com associação de moradores, clubes desportivos e fóruns, com vistas à qualificação da gestão, apontou uma situação identificada entre boa e muito boa. Todavia, dentre as justificativas, pondera-se que em algumas realidades escolares não existe cooperação de/com nenhuma entidade ou associação, revelando pouca inserção e diálogo com a comunidade local.

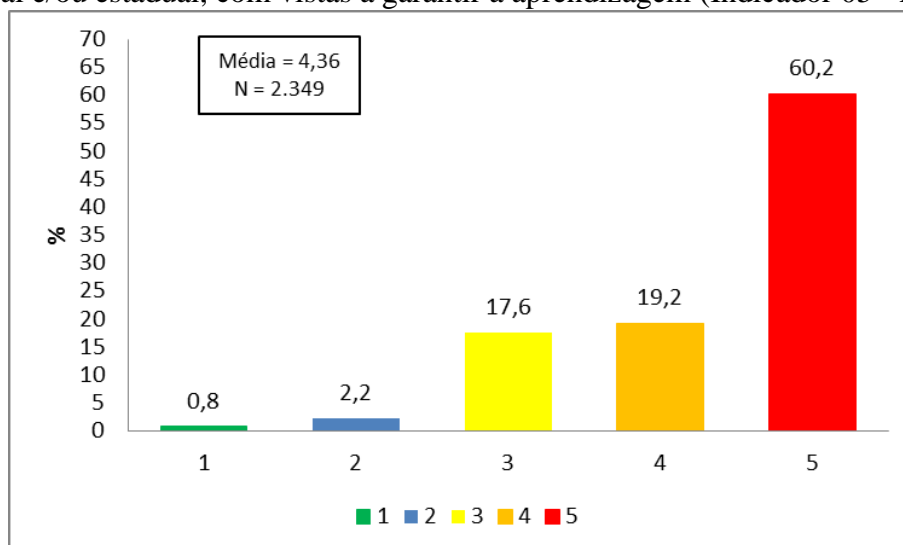
Gráfico IX – Quanto à cooperação da escola com associação de moradores, clubes desportivos, fóruns, dentre outros, com vistas à qualificação da gestão (Indicador 04 - Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

Quanto à busca e participação da escola nas redes de serviços de apoio, objetivando garantir a aprendizagem – Indicador 05, Gráfico X –, a média de pontuação (UFRGS, 2014) foi de 4,36, expondo uma situação muito boa no que tange, especialmente, ao atendimento de saúde e assistência aos estudantes, materializados na parceria efetivas com os postos de saúde nas proximidades das escolas. Ter uma rede de apoio consolidada contribui para uma escola mais inclusiva, que preza pela promoção da equidade.

Gráfico X- Quanto à busca e participação da escola nas redes de serviço e apoio, municipal e/ou estadual, com vistas a garantir a aprendizagem (Indicador 05 - Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

Ainda na perspectiva da garantia da aprendizagem dos alunos, o Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) questiona sobre a frequência com que os professores participam das discussões referentes a ações a serem implementadas com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem. As respostas – Tabela 17 - mostram que 60,2% dos diretores discutem tais medidas com o corpo docente frequentemente; também, 31,3% o fazem sempre ou quase sempre.

Tabela 17 - Frequência com que os professores discutem medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, de acordo com os diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

Variável	n=1.395 n (%)
Nesta escola, indique com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.	
Nunca	5 (0,4)
Algumas vezes	113 (8,1)
Frequentemente	837 (60,2)
Sempre ou quase sempre	436 (31,3)

Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Ao explorar o Questionário do Professor (BRASIL, 2015), pode-se perceber que as respostas dadas às questões referentes às práticas dos diretores ratificam a participação docente no cotidiano da escola – Tabela 18.

Tabela 6 – Frequência da participação de diretor e docentes na gestão da escola

Variáveis	n (%)
Frequência com que o(a) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	
n=5.435	
Nunca	442 (8,1)
Algumas vezes	1.601 (29,5)
Frequentemente	1.976 (36,3)
Sempre ou quase sempre	1.416 (26,1)
Frequência com que o(a) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	
n=5.428	
Nunca	202 (3,7)
Algumas vezes	993 (18,2)
Frequentemente	2.039 (37,6)
Sempre ou quase sempre	2.194 (40,5)
Frequência com que o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	
n=5.412	

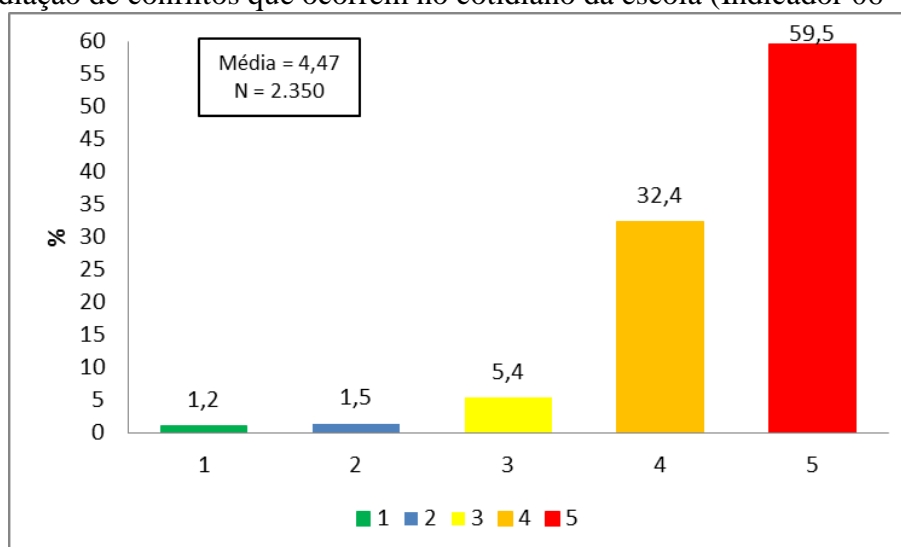
Nunca	332 (6,1)
Algumas vezes	1.091 (20,2)
Frequentemente	1.788 (33,0)
Sempre ou quase sempre	2.201 (40,7)
Frequência com que o(a) professor(a) participa das decisões relacionadas com seu trabalho.	n=5.412
Nunca	153 (2,8)
Algumas vezes	763 (14,0)
Frequentemente	1.552 (28,6)
Sempre ou quase sempre	2.962 (54,6)

Fonte: Questionário do Professor (BRASIL, 2015).

A participação efetiva, não só do corpo docente, mas de todos os segmentos da comunidade escolar, nas discussões acerca dos temas e problemas do cotidiano da escola, dá legitimidade às decisões tomadas e qualifica também as vivências democráticas tão necessárias ao exercício da cidadania.

Confirma, também, a hipótese de participação, o Indicador 06 (UFRGS, 2014) – Gráfico XI - que, com média de pontuação 4,47, denota que a comunidade escolar intermedeia, com vistas a resolução dos conflitos inerentes ao ambiente escolar.

Gráfico XI – Quanto a regras de convivência ou a mecanismos institucionais específicos para mediação de conflitos que ocorrem no cotidiano da escola (Indicador 06 - Escola)



Fonte: UFRGS, 2014.

No entanto, apesar do retrato positivo, uma diretora da rede, na entrevista voltada à avaliação externa do SEAP/RS, sugere que ainda há obstáculos a superar:

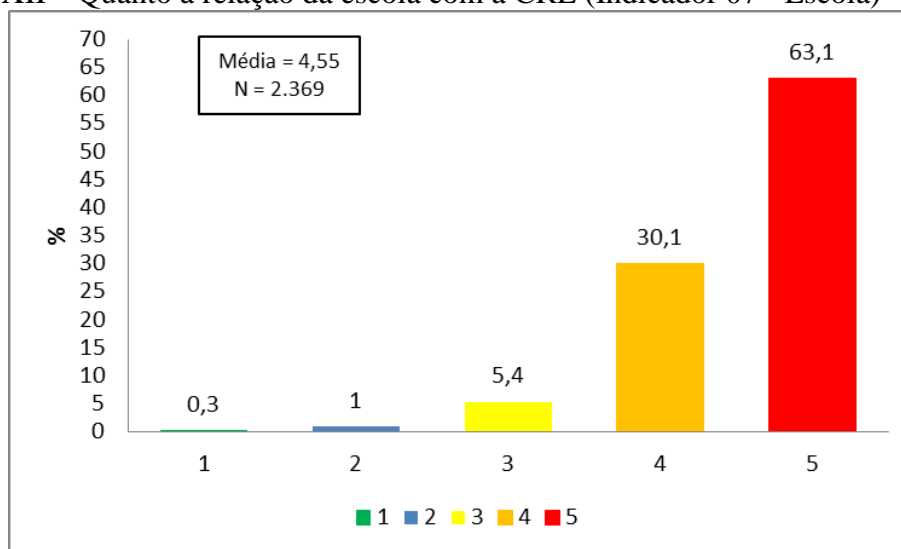
... A minha frustração é, tu não conseguir que eles trabalhem em equipe, em grupo, eles não conseguem. Porque assim, tu marca reunião da natureza, são sempre os 3 que vem, os outros 5 nunca apareceram, um tá no particular, um

tá no município, outra tá na outra escola, e aí eles nunca vão trabalhar. Já tentei montar o horário, por exemplo, só que eu tenho de várias escolas aqui, o ideal é que o contrato ou o nomeado fique tudo na mesma escola, aí tu consegue, mas não esta diversidade que eu tenho, eu tenho professor que vem aqui pra 5 horas, pra tapar buraco, sobrou 5 h aqui, 5 lá no outro canto da cidade, dá uma dó deles. E aí eles acabam muitos bons desistem, porque gastam muito em passagem, transporte, isso é um problema. (UFRGS, 2015, D34).

Além das condições de trabalho dos diretores, o esforço docente frente às demandas da profissão e a jornada de trabalho ampliada dos demais profissionais da educação também implicam no envolvimento da comunidade. A diretora (D34) parece reconhecer a importância das discussões e tomadas de decisão coletivas, mas se depara com dificuldades que transcendem a autonomia da escola e a possibilidade de uma boa gestão.

O último indicador da dimensão Gestão Institucional trata da relação da escola com a Coordenadoria Regional de Educação – Gráfico XII; a média de pontuação 4,55 sugere comunicação efetiva e apoio às demandas que emergem no dia a dia das instituições. Corroborando com esse dado, a análise realizada quanto às condições existentes para o cargo de diretor (Tabela 10, p. 80), onde as respostas indicaram apoio das instâncias superiores à gestão das escolas.

Gráfico XII – Quanto à relação da escola com a CRE (Indicador 07 - Escola)

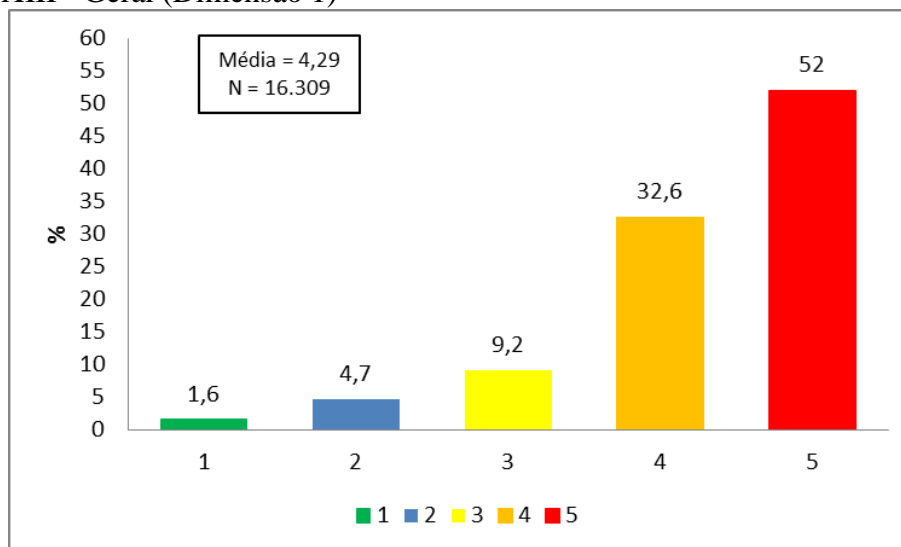


Fonte: UFRGS, 2014.

O Gráfico XIII (UFRGS, 2014) apresenta a pontuação média geral da dimensão Gestão Institucional – 4,29, consolidando-se como uma das dimensões melhor avaliadas. Cabe mencionar que houve um crescimento significativo na média da

pontuação obtida nessa dimensão, considerando as avaliações institucionais dos anos de 2012⁴², 2013⁴³ e 2014. Tal fato pode estar relacionado com o planejamento das escolas a partir dos resultados da referida avaliação.

Gráfico XIII - Geral (Dimensão 1)



Fonte: UFRGS, 2014.

Em 2014, os aspectos mais positivos destacados pelas comunidades escolares foram a realização sistemática de encontros e reuniões, o envolvimento efetivo de todos os segmentos nas ações institucionais, as formas de comunicação internas ou externas, a gestão da escola aberta a parcerias e o envolvimento das escolas em atividades culturais (UFRGS, 2014). Em contrapartida, as maiores dificuldades encontradas dizem respeito à falta de recursos humanos, à grande demanda de trabalho, às dificuldades de comunicação, ao insuficiente compromisso de profissionais, de alunos ou de representantes de segmentos, à insuficiente autonomia da escola, às condições precárias do espaço físico, à cooperação restrita à realização de eventos.

É interessante observar que as dificuldades referendadas são externas à ação do diretor e/ou da equipe diretiva e, portanto, demandam soluções discutidas e geridas por um coletivo e, também, pelo sistema educacional. Logo, fica latente a necessidade de políticas públicas que dialoguem com o cotidiano da escola, promovendo a qualificação dos espaços e processos educativos. No entanto, pode-se problematizar o quanto os diretores se percebem como sujeitos implicados na materialização de tais políticas e o quanto reflexivos são no que se refere as suas próprias práticas na gestão das escolas.

⁴² Média geral da dimensão Gestão Institucional no ano de 2012: 3,88 (SEAP/RS, 2012).

⁴³ Média geral da dimensão Gestão Institucional no ano de 2013: 3,97 (SEAP/RS, 2013).

Na análise realizada nessa seção, convém salientar que o Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) favoreceu o retrato positivo frente aos dispositivos de gestão escolar democrática, pois não confrontou os diretores e tampouco problematizou suas práticas, já institucionalizadas em função do regramento legal existente no âmbito da rede estadual gaúcha.

No entanto, o Quadro XI apresenta uma síntese dos dados estatísticos apresentados em pesquisas no tocante às práticas de gestão escolar democrática, que quando comparados com as informações sobre a rede estadual do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2015; UFRGS, 2014), sugerem, no caso gaúcho, maior inserção de mecanismos democráticos nas instituições.

Quadro XI – Dados estatísticos sobre práticas de gestão escolar democrática

Autor/Ano de publicação	Fonte de dados	Abrangência da pesquisa	Práticas de gestão escolar democrática			
			Provimento do cargo de diretor	Reuniões do Conselho Escolar (CE)	Representação do Conselho Escolar	Elaboração do projeto político-pedagógico (PPP)
Souza (2007)	Questionário do Diretor (SAEB, 2003)	Escolas públicas brasileiras	45,5% (indicação) 27,5% (eleição) 15,5% (seleção com eleição)	67,8% (CE ativo) 15% (CE ausente)	87% das escolas estaduais permitem a presença dos estudantes no CE	54,8%. (construíram o PPP coletivamente) Menos de 11% não possuem PPP
Souza; Gouveia (2010)	Questionário do Diretor (SAEB, 2007)	Escolas públicas brasileiras	27,83% (eleição) 20,81% (indicação de políticos)	-	-	-
Carvalho; Waldhelm; Alves; Koslinski (2012)	Questionário do Diretor (SAEB, 2009)	Redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro	Mais de 70% - indicação (de técnicos, políticos ou outras)	-	-	Em mais de 90% o PPP foi elaborado pelo menos com conhecimento do diretor 60% das escolas cumpriram o preceito legal
Vieira; Vidal (2014)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas brasileiras	42,8% (eleição e seleção combinada com	65,9% (CE reúne três vezes ou	-	40,7% PPP concebido por professores, pais, outros servidores, estudantes e

			eleição) 45,9% indicação	mais /ano) 9,3% (CE ausente)		direção
Pontes (2015)	Questionário do Diretor (SAEB, 2011)	Escolas públicas do Distrito Federal	60,7% (processo seletivo e eleitoral) 37,09% (indicação de técnicos)	-	-	-
Vidal; Vieira; Nogueira (2015)	Questionários do Diretor (SAEB, 2007 e 2013)	Escolas públicas brasileiras	43,0% (2007) e 45,6% (2013) (indicações)	-	-	-

Fonte: Pesquisas - acima referenciadas - a partir dos questionários contextuais do SAEB.

Embora os números, sejam da rede estadual gaúcha ou das redes constantes no Quadro XI, expressem percentuais pequenos de ausência de Conselhos Escolares e de projetos políticos-pedagógicos, a informação chama a atenção pelo não cumprimento da exigência legal e, também, pela possível despreocupação com esses importantes instrumentos da organização escolar.

Não obstante, a eleição dos diretores, a participação no Conselho Escolar e a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico – entre outras práticas - são processos de construção da democracia. Nesse sentido, Batista salienta que

o conselho escolar, como instrumento da gestão democrática das escolas públicas, é uma construção “sem fim”, que se faz a cada dia, a cada gestão da escola e do município, a cada novo confronto entre os atores que exercem influência na construção das políticas públicas para a gestão democrática da educação, por fim, a cada nova negociação (BATISTA, 2014, p. 85).

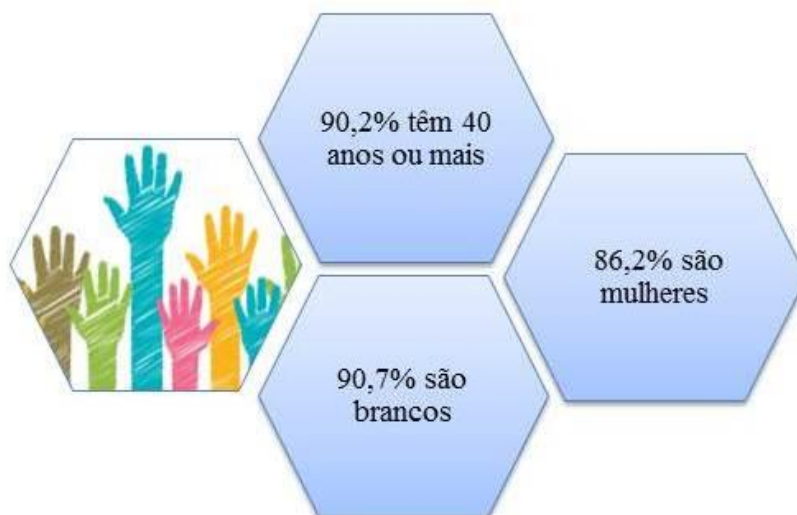
Os espaços e processos de discussão e tomada de decisão coletivas são conquistas importantes “tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção” (PERONI, 2012, p. 26).

5.6. O Retrato Possível

Investigar o perfil, a formação e experiência profissional, as práticas de desenvolvimento profissional e de gestão escolar democrática dos diretores da rede estadual gaúcha, através do Questionário do Diretor (BRASIL, 2015), possibilitou a construção de um retrato do coletivo e do seu contexto de formação e trabalho. Um retrato possível, a partir de informações disponíveis, que provoca algumas reflexões e suscita pesquisas futuras para desvelamento de pontos emblemáticos.

Se fossemos representar através de uma figura humana a população pesquisada nessa dissertação, em síntese, teríamos a imagem de uma mulher, branca, com mais de 40 (quarenta) anos. Essas informações – Figura II – referendam ora as características da população gaúcha – predominantemente branca - ora dos profissionais que atuam na Educação Básica brasileira – mulheres brancas em sua maioria. Considerando que as atividades profissionais iniciam por volta dos 20 (vinte) anos de idade, aos 40 (quarenta) há um acúmulo de saberes experienciais que podem contribuir para a ascensão ao cargo de diretor.

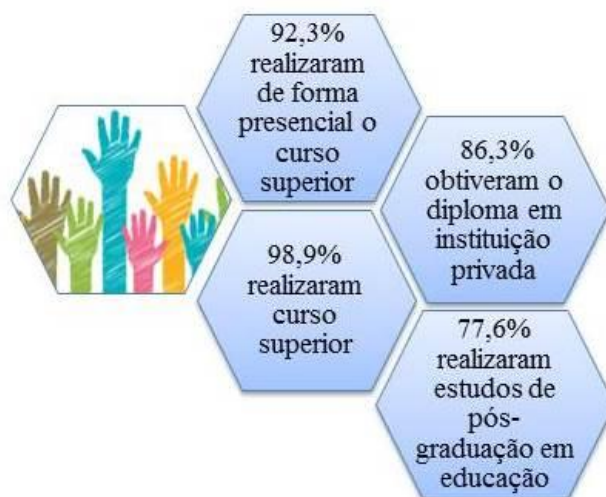
Figura II - Características sociodemográficas dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Os diretores das escolas da rede estadual gaúcha constituem uma categoria profissionalizada, visto que há um número expressivo com graduação e pós-graduação – Figura III.

Figura III – Formação dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

É latente a necessidade de estudos complementares e posteriores sobre as variáveis analisadas para acompanhar e melhor delinear os processos formativos existentes, vislumbrando a qualificação desses e a proposição de novos, vinculados à progressão na carreira.

Para a grande maioria das escolas estaduais gaúchas, parece haver um padrão que legitima a experiência profissional na educação – Figura IV – como elemento importante para assumir a função de diretor. Cabe reiterar a importância da experiência docente, dado o caráter político-pedagógico da prática do diretor; experiência essa também referendada na LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 67), que a reconhece como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. Portanto, uma dimensão que precisa ser considerada na proposição de uma política pública voltada à educação.

Figura IV - Experiência profissional dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

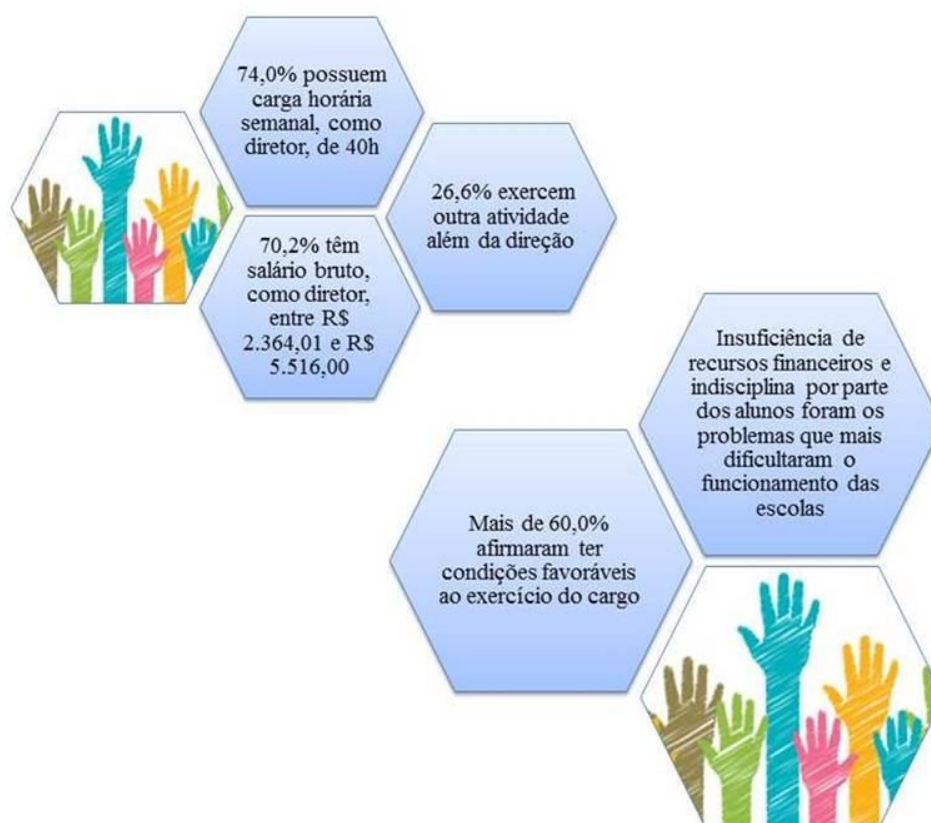


Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

A experiência é desejável, mas não suficiente para garantir processos mais democráticos na gestão das instituições. Por isso, é fundamental atentarmos para a necessidade de mudança na postura profissional, aperfeiçoando práticas e refletindo coletivamente.

Não obstante, as condições de trabalho dos diretores de escola – Figura V – se mostram favoráveis ao exercício do cargo e evidenciam que a função exige tempo integral dos que a assumem. Ainda, de acordo com os diretores, os problemas que mais dificultaram o funcionamento da escola foram a insuficiência de recursos financeiros e a indisciplina por parte dos alunos.

Figura V - Condições de trabalho dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

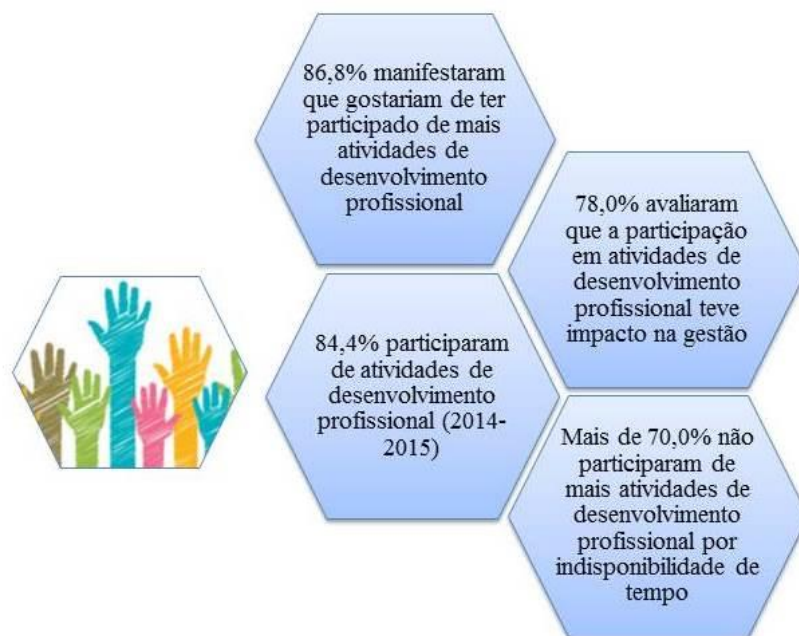


Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Contudo, piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal e garantia de condições adequadas de trabalho não podem estar desvinculadas da compreensão sobre a importância dos profissionais da educação para o projeto de desenvolvimento social e econômico. Cabe considerar também que, além das condições de trabalho dos diretores, o esforço docente frente às demandas da profissão e a jornada de trabalho ampliada dos demais profissionais da educação estão igualmente implicados com restrições para o envolvimento da e com a comunidade.

Quanto às práticas de desenvolvimento profissional – Figura VI –, a grande maioria dos diretores participa de tais atividades e dizem perceber seus impactos na gestão das escolas. Um percentual também significativo manifesta vontade e/ou necessidade de ter participado de mais atividades formativas e que, no entanto, não o fizeram pela indisponibilidade de tempo.

Figura VI - Práticas de desenvolvimento profissional dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul

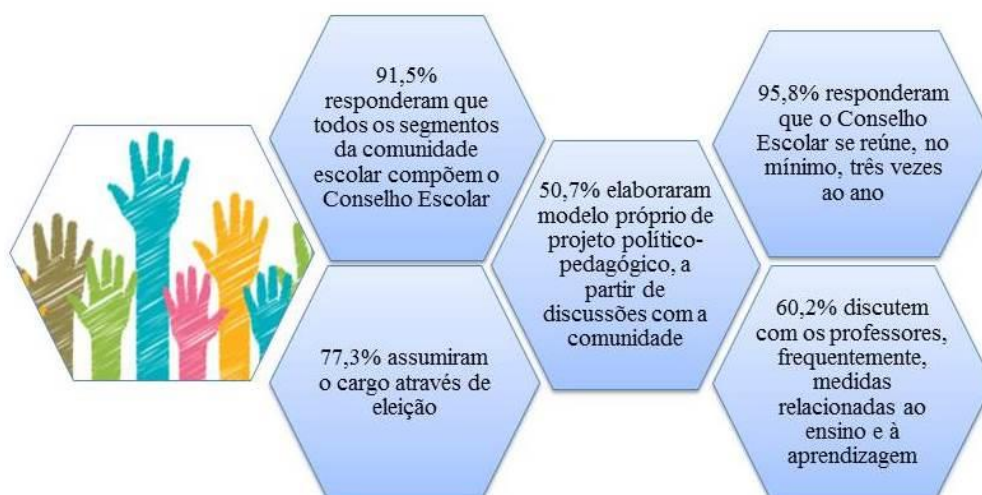


Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

A dimensão “tempo” parece importar para as práticas voltadas ao desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, seja pelo reconhecimento de que as mudanças de práxis - na perspectiva de agentes de formação e de transformação de educação –, com vistas ao trabalho coletivo, exigem tempo, seja pela impossibilidade de experimentar outras atividades formativas devido à sobrecarga de trabalho.

No tocante às práticas de gestão escolar democrática – Figura VII -, nota-se a existência de dispositivos de gestão escolar democrática na rede estadual gaúcha, fato que pode corroborar para a ampliação de vivências mais democráticas no cotidiano das escolas. Os dados do SEAP/RS (UFRGS, 2014) confirmaram o diagnóstico positivo da gestão, o que também denota relevância no aprofundamento dos estudos sobre o tema em pesquisas de natureza quanti-qualitativa, especialmente focadas nas práticas propriamente ditas.

Figura VII - Práticas de gestão escolar democrática dos diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul



Fonte: Questionário do Diretor (BRASIL, 2015).

Embora seja uma exigência legal (BRASIL, 1996, Art. 14), a participação da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico é também uma conquista gradual que exige condições para o exercício da democracia na escola.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico afirma a disposição para dialogar e o compromisso com um processo de participação efetiva da comunidade na definição dos rumos da escola. É o conhecimento da realidade ganhando novas perspectivas a partir da discussão e proposição de encaminhamentos frente às demandas postas.

Contudo, “o gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários” (PARO, 2008, p. 130). De acordo com Paro (2008), é necessário romper com a rotinização e burocratização no dia a dia das escolas, visto que em nada contribuem para a realização dos fins educativos.

O retrato possível dos diretores da rede estadual gaúcha delinea um perfil e mostra que há o cumprimento do ordenamento legal referente à gestão democrática das escolas. No entanto, essa pesquisa não permite afirmar que as práticas educativas prezem, de fato, pela democracia – nem avançar na problematização de que noção de democracia estaria subjacente.

É preciso olhar com criticidade os dados obtidos, pois muitas vezes a causa do mau ensino, da má gestão, da escassez ou do mau uso dos recursos é associada à má formação dos profissionais da educação; contudo, é primordial discutir as responsabilidades compartilhadas no sistema educacional que, através das políticas públicas, deve garantir o direito subjetivo à educação de qualidade. E, é nesse sentido que as políticas públicas devem envolver explicitamente diversidade de atores e estar mais articuladas com as necessidades e demandas dos diretores escolares e suas comunidades institucionais.

Passo, então, ao Capítulo 6 no qual serão apresentadas as considerações finais, com conclusões e reflexões acerca dos principais elementos em face da literatura e das problemáticas atuais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação busquei investigar o perfil dos diretores escolares da rede estadual do Rio Grande do Sul, analisando um conjunto relativamente abrangente e diverso de fontes que podem se constituir em elementos para a construção de um diagnóstico quanto ao perfil sociodemográfico, formação e experiência profissional, condições de trabalho, práticas de gestão escolar democrática e práticas de desenvolvimento profissional. Elementos esses que podem contribuir para a concepção de uma política institucional de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

Ao que sugere o momento político que vivemos no país, a democracia ainda é uma construção a ser feita também no cotidiano das instituições educacionais. É preciso, sobretudo, a compreensão da sociedade sobre a importância dos professores para a realização do projeto econômico e social. Nesse sentido, cabe destacar a responsabilidade socioprofissional dos diretores, ratificando as potencialidades e competências, enquanto profissionais comprometidos com a educação de qualidade, voltada à construção da cidadania.

Os diretores são atores-chave no processo de gestão da escola, na criação de condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento integral do educando com vistas ao exercício da cidadania, finalidade última da Educação Básica. E, os questionários contextuais do SAEB, em especial, constituem uma fonte de dados que propicia um estudo exploratório e analítico do perfil desses profissionais.

O Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) é longo, composto por 111 (cento e onze) questões de múltipla escolha e não possui glossário nem qualquer orientação ou esclarecimento referente aos termos nelas utilizados. Considerando as inúmeras demandas no cotidiano dos diretores frente à gestão das escolas, é possível que a leitura do questionário ocorra de forma aligeirada ou, ainda, que estes tenham ajuda de outros profissionais da equipe para tal, podendo comprometer a fidedignidade das informações obtidas.

Também, em algumas questões, o respondente ao Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) pode ter sido induzido ao erro como, por exemplo, na questão sobre o provimento do cargo de diretor (p. 89). No caso gaúcho, 12,5% dos diretores assinalaram respostas incompatíveis com o provimento do cargo na rede – 0,6% concurso público apenas, 0,3% processo seletivo apenas, 5,3% processo seletivo e

eleição, 1,9% processo seletivo e indicação, 4,4% outra forma (que não essas elencadas, excluindo igualmente apenas indicação e apenas eleição). O termo “provimento” pode não ser do conhecimento dos diretores ou estes podem ter confundido o provimento do cargo com o ingresso no quadro de carreira do magistério público estadual. Souza (2007, p. 243) no estudo a partir dos questionários contextuais do SAEB referentes ao ano de 2003, já alertava que algumas respostas incorretas podem ter sido dadas pela forma como a pergunta foi apresentada, com várias alternativas, incluindo termos combinados entre si.

Não obstante, ao responder o questionário, o diretor pode indagar-se sobre os desdobramentos micropolíticos a partir das suas respostas, visto que o instrumento tem relação com a autoridade e é ação uma institucional. Numa situação de instabilidade política, tais preocupações tem uma racionalidade e podem gerar desconfiança, interferindo na qualidade das respostas, afastando o questionário de um exercício democrático.

Tecidas essas considerações, é pertinente ressaltar que, embora tenhamos pesquisas realizadas tendo como fonte principal os dados do Questionário do Diretor (SAEB), não há estudos publicados sobre a rede estadual gaúcha. Sobre a edição de 2015 (BRASIL, 2015), também não há pesquisas de outras redes. Portanto, na perspectiva de fornecer uma contribuição ao campo, essa pesquisa apresentou os dados (BRASIL, 2015) sobre os diretores de escola da rede estadual gaúcha. Ademais, a análise contemplou 43 (quarenta e três) questões do Questionário do Diretor, algumas delas ainda não investigadas no âmbito nacional.

Na expressiva maioria das dimensões analisadas nessa dissertação, o retrato é positivo: formação condizente com a legislação; tempo considerável de trabalho seja na educação ou na direção de escola; jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais; condições favoráveis para o exercício do cargo; participação em atividades de desenvolvimento profissional; e, existência e funcionamento de dispositivos de gestão escolar democrática. O SEAP/RS (UFRGS, 2014), assim como as respostas dadas pelos professores da rede ao seu respectivo questionário contextual (BRASIL, 2015), confirma o panorama favorável.

Em contrapartida, as dimensões que se apresentam como dificuldades ou que apontam uma situação mais crítica dizem respeito ao salário, à falta de tempo para participar de mais atividades de desenvolvimento profissional, à insuficiência de recursos financeiros e à indisciplina por parte dos alunos. Em relatório da pesquisa e

avaliação externa do SEAP/RS (UFRGS, 2014, p. 91), a “maior taxa de precariedade e falta de condições refere-se à infraestrutura física das instituições”. Os dados do Questionário do Diretor (BRASIL, 2015) e as informações constantes na autoavaliação institucional (UFRGS, 2014) parecem dar visibilidade às respostas mais positivas quando os diretores e a própria equipe escolar são os responsáveis pelas demandas, dentro da escola; as questões que envolviam responsabilidade da mantenedora compunham os extratos mais baixos, como no caso do SEAP/RS.

Ao considerar os dados (BRASIL, 2015; UFRGS, 2014), observei que as escolas cumprem a legislação, especialmente no tocante à gestão democrática (RIO GRANDE DO SUL, 1995). Contudo, isso não significa que as instituições são, necessariamente, democráticas, como conclui Amaral (2008):

Os mecanismos que sustentam a gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul desvelam aspectos que precisam avançar, pois a eleição para diretor não significa o rompimento com o autoritarismo, o patrimonialismo e o clientelismo. O funcionamento do Conselho Escolar não garante a participação real da comunidade escolar e a superação de políticas de manipulação e favorecimento. A autonomia administrativa, pedagógica e financeira não garante o atendimento às demandas da população. No entanto, a legislação construída deve ser vista como um importante instrumento indutor de mudanças nas práticas escolares, concebidas como um processo em pleno desenvolvimento (AMARAL, 2008, p. 268).

Gestão escolar democrática e participação são termos, nas palavras de Lima (2001, p. 69) onipresentes “nos discursos político, normativo e pedagógico” e, ao que parece, também nos dados estatísticos. No entanto, cabe discutirmos se os diretores das escolas estaduais gaúchas, assim como os professores, realmente pensam que a democracia permeia o cotidiano da escola e a vivenciam. Ou, ainda, se as circunstâncias do mundo do trabalho e da política educacional, com avaliações institucionais sendo publicizadas e usadas, muitas vezes para progressão na carreira, não interferem na qualidade das respostas dos respondentes – mesmo que inconscientemente -, denunciando a pouca autonomia da escola e seus profissionais.

É pertinente refletirmos, sobretudo, a contradição em face da literatura que, ao longo dos anos, vem mostrando a gestão hierárquica presente nas escolas públicas brasileiras, a ausência da participação dos pais – por exemplo - nas tomadas de decisão, o desprestígio da profissão e condições inadequadas de trabalho, tempo insuficiente para planejamento e estudo dentro da carga horária de trabalho, sucateamento das escolas, o alto índice de esforço docente, dentre tantas outras problemáticas. Além disso, os

depoimentos cotidianos das comunidades escolares, especialmente dos diretores e professores, revelam um cenário complexo, não tão positivo quanto os números aqui indicam (UFRGS, 2014; BRASIL, 2015).

Outrossim, manchetes jornalísticas como “Em 10 anos, indicadores da educação do Rio Grande do Sul despencaram”⁴⁴ (2017), “Estudo destaca deficiência na educação do Rio Grande do Sul”⁴⁵ (2017), “Governo gaúcho corta mais de 2 mil turmas nas escolas estaduais”⁴⁶ (2017) e “Investimentos do Rio Grande do Sul em educação são insuficientes”⁴⁷ (2017), do mesmo modo, corroboram com diferença de opinião entre os dados e a produção, seja ela acadêmica ou jornalística. Lima (2017), em entrevista ao Jornal do Comércio e ao Sul21, reitera que “não há educação que não seja política” e, portanto, falar da escola pública é pensá-la integrada a uma rede pública, onde os entes federados possuem obrigações que precisam ser concretizadas (LIMA, Jornal do Comércio, 2017). No entanto,

há um combate entre projetos políticos diferentes, um combate entre concepções democráticas diferentes e um combate, hoje, de uma escola que se pretende apresentar neutra, que não discute política, como se ela não fosse política, como se em cada sala de aula não houvesse relações de poder, não houvesse opções sobre valores e visões de mundo, e isso que é política (LIMA, Sul21, 2017).

Essa pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, com procedimentos de coleta e análise dos dados bastantes variados, me possibilitou importantes novas aprendizagens. Entretanto, não me permitiu adentrar as escolas e conhecer seus trabalhos na intenção de compreender as especificidades de cada comunidade, visto que “a escola é democrática se praticar a democracia internamente” (LIMA, Sul21, 2017).

Com todas as vicissitudes, com todas as lutas históricas da rede estadual do Rio Grande do Sul, essa pesquisa mostra o lado positivo, com a implementação de medidas democratizantes nas escolas. Todavia, só pesquisas qualitativas, em profundidade, podem fornecer mais subsídios para análise substancial da estrutura, processos e práticas das escolas. Ademais, para essa dissertação não foi possível buscar o perfil dos

⁴⁴ Disponível em: <http://agenda2020.com.br/2017/04/em-10-anos-indicadores-da-educacao-rio-grande-sul-despencaram/>. Acesso em: 30/01/2017.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%20/2017/7/623697/Estudo-destaca-deficiencia-na-educacao-do-Rio-Grande-do-Sul>. Acesso em: 30/01/2017.

⁴⁶ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/06/governo-gaucha-corta-mais-de-2-mil-turmas-nas-escolas-estaduais-cjcnh10tm01tl01kemtczgr5i.html>. Acesso em: 30/01/2017.

⁴⁷ Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/conteudo/2017/04/geral/555325-investimentos-do-rio-grande-do-sul-em-educacao-sao-insuficientes.html>. Acesso em: 30/01/2017.

profissionais da educação ou do magistério estadual, em exercício, para cotejar com o dos diretores, ficando em aberto uma importante questão a respeito do perfil dos diretores em relação aos seus colegas.

Por fim, é necessário discutir uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática que considere o diretor um líder colegiado e, também um preposto do Estado na escola. Pensar um processo formativo que inicialmente deve ser presencial, mas que no encadeamento contemple a especificidade pedagógica e sua dimensão democrática, exigindo que a escola se constitua no lócus da formação continuada, onde o planejamento e a busca de soluções ocorram de modo participativo. A dimensão coletiva, através da articulação e compartilhamento de ações administrativas e pedagógicas, permite ao diretor experimentar uma liderança democrática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. A gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (1985-2001). **RBP**, v. 24, n. 2, p. 249-271, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19254/11176>. Acesso em: 16/05/2018.
- BATISTA, Neusa Chaves. O Conselho Escolar como instrumento da gestão democrática da escola pública: uma construção “sem fim”. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 71-88, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/51028/31747>. Acesso em: 16/04/2018.
- BATISTA, Neusa Chaves. Conselhos escolares: gestão democrática, gerencialismo e justiça escolar. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre: Evangraf: Escola de Gestores da Educação Básica, 2016.
- BATTISTI, Catiana; CAETANO, Maria Raquel. Eleição das equipes diretivas das escolas públicas: os limites e as possibilidades da eleição de diretores. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional: Faccat**, Taquara, v. 12, n. 1, jan. /jun. 2015. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/download/224/192>. Acesso em: 16/04/2018.
- BITTENCOURT, A. J. A.; FLORES, M. L. R. Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar. In: SILVA, M. B. G.; FLORES, M. L. R. (orgs.). **Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 247-265.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16/04/2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16/04/2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério**. Resolução CNE/CP nº 2. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7043

[1-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.](#)

Acesso em: 16/04/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.** Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016. Brasília, DF: 2016. Disponível em:

http://prograd.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/resolucao_cne_ces_02_2016.pdf. Acesso em: 16/04/2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16/7/2008 - **Piso Salarial Profissional Nacional**, Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 16/04/2018.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar.** Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escgest/es_diretr.pdf. Acesso em: 16/04/2018.

BRASIL. MEC. INEP. (2017). **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas, 1–20. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 15/12/2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultados finais do Censo da Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 14/12/2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultados finais do Censo da Educação Básica.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 14/12/2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultados finais do Censo da Educação Básica.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 09/02/2018.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14/12/2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior.** Brasília, 2016. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 13/02/2018.

BRASIL. MEC. INEP. SAEB. **Questionário do Diretor.** 2015. Brasília: MEC/INEP/SAEB, 2015. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2015/questionario_diretor_2015.pdf. Acesso em: 03/06/2017.

BRASIL. MEC. INEP. SAEB. **Questionário do Professor**. 2015. Brasília: MEC/INEP/SAEB, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2015/questionario_professor_2015.pdf. Acesso em: 03/06/2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação [PNE], 2014**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06/02/2018.

BRASIL. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Decreto no. 8.752, de 9 de maio de 2016. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 16/04/2018.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **CONAE/2014**: Documento final. 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 09/03/2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Indicadores Educacionais, 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2014, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL, IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de Indicadores 2015/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p. PNAD, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 16/04/2018.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Aveiro: INAFOP, 2000.

CARVALHO, Cynthia Paes de; WALDHELM, Andrea Paula de Souza; ALVES, Fátima; KOSLINSKI, Mariane. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. **ANPAE, III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação**. Espanha: 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CynthiaPaesDeCarvalho_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 31/01/2018.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 114-121, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5509/4006>. Acesso em 16/04/2018.

CDES. Relatório de Observação nº 5. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. 60 p. Disponível em:

http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf. Acesso em: 16/04/2018.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71281/000879226.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

CORREA, V. S. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.pgge.ufpr.br/teses/M10_correa.pdf. Acesso em: 16/04/2018.

CPERS. **Boletins de Greve**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://cpers.com.br/14-de-novembro/>. Acesso em: 31/01/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação**, Campinas, Nov./2014, vol.19, no.3, p. 789-802. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. DIREITO À EDUCAÇÃO: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 24/02/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. Dossiê Temático: Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17 p. 67-97 jul. /dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4527/4328>. Acesso em: 16/04/2018.

FARENZENA, Nalú; MENDES, Alessandra de Oliveira. CAPACIDADE DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL: uma exploração a partir dos efeitos redistributivos do FUNDEF e do FUNDEB. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.265-286, Jan/Jun 2010. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/farenzena-mendes.pdf>. Acesso em: 09/02/2018.

FARENZENA, Nalú. Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul: divisão de responsabilidades e financiamento. **RBPAAE** – v.22, n.1, p. 85-107, jan. /jun. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18723/10946>. Acesso em: 15/12/2017.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/170336>. Acesso em: 16/04/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Transcrição. CONAE, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/335133-Gestao-democratica-da-educacao-com-participacao-popular-no-planejamento-e-na-organizacao-da-educacao-nacional-moacir-gadotti.html>. Acesso em: 14/12/2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 3ª ed. Cortez, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. (Coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Edições Octaedro, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências Da Educação**, n. 8, p. 7–22, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1109/ICCSIT.2009.5234982>. Acesso em: 16/05/2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto/Pt: Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06/02/2018.

GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. **Paper presented at the Annualmeeting of the American Educational Research Association**: 2002. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464112.pdf>. Acesso em 16/04/2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Um Nueva Formación Permanente Del Profesorado Para Um Nuevo Desarrollo Profesional Y Coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP**, v.1, n.1, p. 31-42, maio, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Pro. posições, v. 27, n. 2 (80), maio/ago. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200177&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2018.

KANG, Thomas H. Descentralização e Financiamento da Educação Brasileira: Uma Análise Comparativa, 1930-1964. **Revista Estudos Econômicos**, Vol 41, Nº 3 - Jul-Set 2011, 573-598. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612011000300004. Acesso em: 09/02/2018.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 03/06/2017.

LIMA, Licínio. Quando me falam em escola neutra, eu fico arrepiado, porque ela é mais ideológica do que a outra. Entrevista. **Sul21**. 17/04/2017. Disponível em:

<https://www.sul21.com.br/jornal/quando-falam-em-escola-neutra-eu-fico-arrepiado-porque-ela-e-mais-ideologica-que-outra/>. Acesso em: 13/02/2018.

LIMA, Licínio. Não há educação que não seja política. Entrevista. **Jornal do Comércio**. 12/04/2017. Disponível em:

http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2017/04/geral/556931-nao-ha-educacao-que-nao-seja-politica--diz-licinio-lima.html. Acesso em: 13/02/2018.

LUCE; MEDEIROS, Maria Beatriz; Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALGLAIVE, Gérard. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 53-60.

MARQUES, Albertina Gioconda de Moraes; ANDRADE, Gislaíne Rodrigues de; MOREIRA, Marilan de Carvalho. **Remuneração do diretor de escola na rede**

pública estadual de educação do RS. Porto Alegre: s/d. Disponível em: <http://profemarli.com/remuneracao-dos-diretores-de-escola>. Acesso em: 31/01/2018.

MARQUES, Albertina Gioconda de Moraes. **A recondução dos diretores na gestão democrática do Rio Grande do Sul:** (des) caminhos na construção da agenda pública. São Leopoldo: UNISINOS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6218/Albertina+Gioconda+de+Moraes+Marques_.pdf;jsessionid=9E4EB2210ABAF945EA81C136A30573E4?sequence=1. Acesso em: 16/04/2018.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. Gestão democrática e escolha do diretor de escola. In: LUCE, Maria Beatriz ; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de (orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 51-63.

NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lúcia Guimarães. **Projeto Político Pedagógico: Uma Prática Educativa em Construção.** 2001. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso –TCC. Centro de Ciências Humanas e Educação-CCHE da UNAMA, 2001. Disponível em: <http://www.unama.br/institucional/centros/CCHE/Publicacoes/index.html>. Acesso em: 22/04/2016.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. Entrevista. **Revista Nova Escola, Gestão Escolar.** 01/09/2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 14/12/2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, Ahead of print, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 16/04/2018.

OECD. **Education at a Glance 2016:** OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf. Acesso em: 15/12/2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **37ª. Reunião da ANPEd,** 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4213.pdf>. Acesso em: 31/01/2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out. /dez.

2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000400824&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas De Governo À Política De Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 99-107.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. 2002. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>. Acesso em: 14/12/2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set. /dez. 2010.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2ª. Edição. São Paulo: Ática, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª. Edição. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Vitor Paro**: entrevista. Vídeo, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZgYyqg0WnQ>. Acesso em: 31/01/2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2>. Acesso em: 16/04/2018.

PINHEIRO, Geralda Clecia Bezerra. **A dimensão política do Conselho Escolar no modelo de gestão democrática da escola pública do Ceará**. Dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Planejamento de Políticas Públicas. Fortaleza:

Universidade Estadual do Ceará, 2008. Disponível em:
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp097942.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

PONTES, Deysiane Farias. Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do Distrito Federal. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4355.pdf>. Acesso em: 03/06/2017.

RIO GRANDE DO SUL/ FEE. Fundação de Economia e Estatística. **Estimativas populacionais**. Porto Alegre, 2015. Disponível em:
<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/populacao/estimativas-populacionais/>. Acesso em: 31/01/2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995** (atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 1995. Disponível em:
http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acesso em: 03/08/2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 12.028, de 18 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a gratificação pelo exercício de direção de estabelecimento de ensino de que trata o artigo 96, parágrafo único, da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001. Porto Alegre, 2003. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.028.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação [PEERS], 2014**. Lei n. 14.705, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Porto Alegre, RS. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/Members/gabriela/plano-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 10/05/2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Governo**: José Ivo Sartori. O novo caminho para o Rio Grande. Porto Alegre, 2014. Disponível em:
http://estaticog1.globo.com/2015/10/13/proposta_governo1404480703100.pdf. Acesso em: 31/01/2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Governo**: Tarso Genro. Rio Grande do Sul, do Brasil, do mundo. Porto Alegre, 2010. Disponível em:
<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf>. Acesso em: 31/01/2018.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP/RS)**. Cadernos de Avaliação nº 2. Orientações para a elaboração da avaliação institucional da escola. Porto Alegre: Seduc/RS, 2012. Disponível em:
http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_caderno_2_escola_20121009.pdf. Acesso em: 08/06/2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**, Lei nº. 6.672/1974. Porto Alegre, 1974. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf. Acesso em: 12/12/2017.

SALERNO, Guilene. **Avaliação Institucional participativa**: (re) formulação de uma política pública educacional. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168839?show=full>. Acesso em: 12/03/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio do Volume 1 - **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa** / Boaventura de Sousa Santos, (Orgs). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. **Raça versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press J Orthod. May-June, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>. Acesso em: 04/04/2016.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan. /jun. 2009, p. 120-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07.pdf>. Acesso em: 24/02/2017.

SCALABRIN, Ionara Soveral. Gestão democrática do ensino e eleição de diretores. In: **Anais XI Reunião Científica da ANPED-SUL**, Curitiba: 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_IONARA-SOVERAL-SCALABRIN.pdf. Acesso em: 10/09/2017.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação Superior**: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128899/000975925.pdf?sequence=1>. Acesso em 10/02/2018.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio Isidro Martins. O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. **Espaço do Currículo**, v.10, n.1, p. 62-81, Jan/Abr de 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/33555/17432>. Acesso em: 03/06/2017.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 8. Anais VIII ANPED-Sul**. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/860/936>. Acesso em: 10/04/2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **RBPAAE**, v.24, n.1, p. 51-60, jan. /abr., 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19238/11164>. Acesso em: 23/01/2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p. 123-140, dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 08/09/2016.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acesso em: 10/02/2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, Editora UFPR, 2010. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/20471/13749>. Acesso em: 12/08/2017.

TERIGI, Flavia. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, p. 137-147, 2009.

TITTON, Maria Beatriz. Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação Em Revista**, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0102-4698151374>. Acesso em: 15/12/2017.

UFRGS. **4º Relatório Parcial acerca da análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do Sistema Estadual de Avaliação Participativa – SEAP** (Doc. 24). Maria Beatriz Luce (coordenadora geral) – Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_relatorio_avaliacao_escola.pdf. Acesso em: 10/04/2018.

UFRGS. Diretores das escolas estaduais gaúchas: transcrição de entrevistas concedidas à **Pesquisa acerca da análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do Sistema Estadual de Avaliação Participativa**. Maria Beatriz Luce (coordenadora geral). Porto Alegre: UFRGS, 2015. [A transcrição das entrevistas encontra-se junto à Coordenação Geral da Pesquisa. Acesso restrito.]

UFRGS. Microdados do Instrumento Escola. In: **Pesquisa acerca da análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do Sistema Estadual de Avaliação Participativa**. Maria Beatriz Luce (coordenadora geral). Porto Alegre, 2014. [Os microdados encontram-se junto à Coordenação Geral da Pesquisa. Acesso restrito.]

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. Perfil dos diretores de escolas públicas brasileiras: tendências e aproximações. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, VI**. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Imprece, 2015. Disponível em: http://www.nave.ufc.br/vi_ciae/views/documentos/VI%20CONGRESSO%20INTERNACIONAL%20EM%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20EDUCACIONAL_29%20UTUBRO%202015.pdf. Acesso em: 16/04/2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. Dialogia. DOI: 10.5585/dialogia.N19.4984: 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314819918_Perfil_e_Formacao_de_Gestores_Escolares_no_Brasil. Acesso em: 31/01/2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. ° 67 (2015), p. 19-38. OEI/CAEU: 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 16/04/2018.

VIEIRA, Sofia Lerche Vieira. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE; MEDEIROS, Maria Beatriz; Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

XAVIER, Rosineide Barbosa; SZYMANSKI, Heloisa. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 61-78, jan. /abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/04/2018.

Páginas (sites) consultadas:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

<http://www.lume.ufrgs.br/>

<https://sabi.ufrgs.br/F?RN=202410470>

<http://www.anpae.org.br/website/>

<http://www.anped.org.br/>

<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/14669-curso-de-especializacao-em-gestao-escolar>

<http://www.radioguaiba.com.br/noticia/parcelamento-servidores-do-rs-ao-passar-fim-de-semana-sem-novas-parcelas-de-salario/>

<https://novaescola.org.br/conteudo/9092/rs-abre-vagas-para-professores-de-ensino-fundamental-e-medio-salario-zero>.

<http://cpers.com.br/14-de-novembro/>

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf.

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 14/12/2017.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Visitado em dez/2016, jan/fev/2017

<http://www.scielo.org/php/index.php> Visitado em 2016 e 2017.

<https://www.sul21.com.br/jornal/tarso-genro-em-dois-anos-ja-construimos-uma-marca-de-governo/>

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>

<http://cpers.com.br/gratificacoes-de-direcao-marco2010/>.

<http://profemarli.com/remuneracao-dos-diretores-de-escola>. Acesso em: 06/12/2017.

ANEXOS

a. Questionário do Diretor, disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 06/02/2018.



Ministério de
Educação



SAEB 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica



PLANO DE
Educação

QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.
1. QUAL É O SEU SEXO?

- A** Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- A** Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A** Branco(a).
B Pardo(a).
C Preto(a).
D Amarelo(a).
E Indígena.
F Não quero declarar.
G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
B Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).
C Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
D Ensino Superior - Pedagogia.
E Ensino Superior - Curso Normal Superior.
F Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior - Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior - Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE(ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Há menos de 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO O MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação - outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A** Sim, na área de educação.
B Sim, fora da área de educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

- A** Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEQUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/ eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar
28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.
33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

**Comando das
Questões 34 a 36**
VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?
34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- A Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- C Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- E Outro critério.
- F Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- A Preferência dos professores.
- B Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- C Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E Manutenção do professor com a mesma turma.
- F Revezamento dos professores entre as(os) séries/anos.
- G Sorteio das turmas entre os professores.
- H Atribuição pela direção da escola.
- I Outro critério.
- J Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- A Não há ação, embora exista o problema.
- B Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D Sim, com resultados satisfatórios.
- E Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

- A Não.
- B Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- A Nunca.
- B Algumas vezes.
- C Frequentemente.
- D Sempre ou quase sempre.

Comando das
Questões 45 a 49**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Comando das
Questões 50 a 55**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEQUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A Não possui sala de recursos.
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
- C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEQUINTE ASPECTOS:

	Inad. / Insuf.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
63. Quantidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
64. Qualidade dos alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
65. Espaço físico para cozinhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
66. Disponibilidade de funcionários.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEQUINTE PROBLEMAS?

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
69. Carência de pessoal administrativo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
71. Falta de recursos pedagógicos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
72. Interrupção das atividades escolares.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Comando das Questões 77 a 80	CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:		
	Sim.	Não.	
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
78. Há apoio de instâncias superiores?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	

RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostáramos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.			
	Sim.	Não.	
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

A Não sei

B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.

C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.

D Foi escolhido por órgãos externos à escola.

E Foi escolhido de outra maneira.

Comando das Questões 87 a 89	NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES:		
	Sim.	Não.	Não sei
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
88. Faltaram livros para os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostáramos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.			
	Sim.	Não.	
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
92. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	

Comando das
Questões: 100 a 108**NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:**

	Sim.	Não.
100. Violência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
101. Os malefícios do uso de drogas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
102. Racismo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
103. Machismo e homofobia.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
104. Bullying.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
106. Desigualdades sociais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
107. Diversidade religiosa.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
108. Meio ambiente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.Comando das
Questões: 109 a 111**NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:**

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
110. Segue uma religião específica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

b. Questionário do Professor, disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 06/02/2018.



Ministério de
Educação



SAEB 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica



QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Senhor(a) Professor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Atenção: Antes de preencher ao questionário, verifique no cabeçalho do Cartão-Resposta a turma, ano/série e disciplina que você deverá utilizar como referência. Caso você tenha recebido mais de um Cartão-Resposta, atente-se que os dados do cabeçalho são diferentes e por isso você deverá preenchê-los por completo.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

1. QUAL É O SEU SEXO?

- A Masculino.
- B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- A Até 24 anos.
- B De 25 a 29 anos.
- C De 30 a 39 anos.
- D De 40 a 49 anos.
- E De 50 a 54 anos.
- F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A Branco(a).
- B Pardo(a).
- C Preto(a).
- D Amarelo(a).
- E Indígena.
- F Não quero declarar.
- G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- D Ensino Superior – Pedagogia.
- E Ensino Superior – Curso Normal Superior.
- F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- G Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- H Ensino Superior – Outras Licenciaturas.
- I Ensino Superior – Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE AS SINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A Há menos de 2 anos.
- B De 2 a 7 anos.
- C De 8 a 14 anos.
- D De 15 a 20 anos.
- E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A Não conclui o Ensino Superior.
- B Privada.
- C Pública Federal.
- D Pública Estadual.
- E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A Não conclui o Ensino Superior.
- B Presencial.
- C Semipresencial.
- D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
- B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- C Especialização (mínimo de 360 horas).
- D Mestrado.
- E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A Não fez ou não completou curso de pós-graduação.
- B Educação, enfatizando alfabetização.
- C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- D Educação, enfatizando educação matemática.
- E Educação - outras ênfases.
- F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A Até R\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A Sim, na área de educação.
- B Sim, fora da área de educação.
- C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A Até R\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

- A Meu primeiro ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- A Estatutário.
- B CLT.
- C Prestador de serviço por contrato temporário.
- D Prestador de serviço sem contrato.
- E Outra.

17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das Questões 21 a 24

DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTES TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR(A)?

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

Comando das Questões 26 a 32 CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE SUA NECESSIDADE E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos e específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VO CÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das Questões 34 a 37 SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTES MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

HÁBITOS DE LETURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

Comando das Questões 38 a 43 EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler sites na Internet.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

Comando das Questões 44 a 50 GOSTARÍAMOS DE SABER QUIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativos.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (datashow/ projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. Internet.	A	B	C	D

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.

51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe nesta escola.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

Comando das Questões 53 a 57 NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69 NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82: NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO A(AO(S)):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
76. Meio social em que o aluno vive.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
79. Baixa autoestima dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELAS ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, carvetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

- A Sim.
- B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- B Sim, menos da metade da turma tem.
- C Sim, metade da turma tem.
- D Sim, a maioria tem.
- E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

- A Não utilizo livros didáticos.
- B Ruim.
- C Razoável.
- D Boa.
- E Ótima.

USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das Questões
102 a 104

PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos de 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

- A Língua Portuguesa.
- B Matemática.
- C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

- A Menos de 20%.
- B De 20% a menos de 40%.
- C De 40% a menos de 60%.
- D De 60% a menos de 80%.
- E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.

Comando das Questões:
107 a 113

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F

SE VOCÊ É PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 114 A 119.
SE VOCÊ É PROFESSOR DE MATEMÁTICA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 120 A 125.

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Comando das Questões:
114 a 119

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizagem.	A	B	C	D	E	F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

Comando das Questões:
120 a 125

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F

c. Indicadores (Escola) SEAP/RS 2014, disponível em:

http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_caderno_2_escola_20141008.pdf.

Acesso em: 06/02/2018.

DIMENSÃO 1 – GESTÃO INSTITUCIONAL

Indicador 01 - Quanto ao planejamento e monitoramento de metas/ações de gestão democrática.

Indicador 02 - Quanto à socialização das informações para todos os segmentos do Conselho Escolar.

Indicador 03 - Quanto à atuação efetiva do Conselho Escolar nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas, conforme determina a Lei da Gestão nº10.576/1995, alterada pelas Leis nº11.695/2001 e nº13.990/2012.

Indicador 04 - Quanto à cooperação da escola com associação de moradores, clubes desportivos, fóruns, dentre outros, com vistas à qualificação da gestão.

Indicador 05 - Quanto à busca e participação nas redes de serviço de apoio, municipais e/ou estadual, com vistas a garantir a aprendizagem (saúde e assistência do escolar).

Indicador 06 - Quanto a regras de convivência ou a mecanismos institucionais específicos para mediação de conflitos que ocorrem no cotidiano da escola.

Indicador 07 - Quanto à relação da escola com a CRE.

DIMENSÃO 2 – ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO

Indicador 08 - Quanto às condições adequadas nas instalações gerais (salas de aula, salas dos setores, espaço cultural, sanitários, quadra de esporte, biblioteca, laboratórios, cozinha, refeitório, dentre outros) com espaço físico que atenda as necessidades de uso.

Indicador 09 - Quanto à manutenção predial (pintura, reposição de vidros, telhado, pisos, dentre outros) e aos projetos complementares (elétrico, hidráulico, plano de prevenção contra incêndio – PPCI, dentre outros).

Indicador 10 - Quanto às condições adequadas no pátio escolar, área coberta e área verde constituindo-se em espaços de convivência dos alunos na Escola.

Indicador 11 - Quanto às condições adequadas nas salas de aula e salas dos setores: tamanho, aeração, iluminação, higiene, acústica e mobiliário, conforme normas existentes.

Indicador 12 - Quanto às condições adequadas nos sanitários: local (com aeração, iluminação, higiene e acesso), capacidade de atendimento, aparelhos e instalações hidrossanitárias

completas (azulejos, vasos, pia, descarga), conforme normas existentes.

Indicador 13 - Quanto às condições adequadas na biblioteca: sala própria com espaço para leitura e consulta (com aeração, iluminação natural, higiene, acústica e acesso); mobiliário e acervo suficiente e atualizado; e atendimento nos turnos.

Indicador 14 - Quanto às condições adequadas na cozinha e despensa: local (com aeração, iluminação e higiene), equipamentos (fogão, geladeira, freezer, batedeira e liquidificador), utensílios (panelas, pratos, talheres e copos) e limpeza da caixa d'água de acordo com as normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Indicador 15 - Quanto às condições adequadas no refeitório: local (com aeração, iluminação, higiene, acústica e acesso) e mobiliário.

Indicador 16 - Quanto às condições adequadas no laboratório de informática: local (com aeração, iluminação, higiene, acústica e acesso), tamanho, mobiliário, equipamentos e acesso à Internet.

Indicador 17 - Quanto às condições adequadas no laboratório de Ciências: local (com aeração, iluminação, higiene, acústica e acesso), tamanho e equipamentos.

Indicador 18 - Quanto às condições no laboratório de aprendizagem: local adequado (com aeração, iluminação, higiene, acústica e acesso), tamanho, materiais pedagógicos e equipamentos.

Indicador 19 - Quanto às condições adequadas do espaço para prática de esporte e lazer.

Indicador 20 - Quanto à acessibilidade plena: rampa, corrimão, banheiro adaptado, piso podotátil, alargamento de portas, acesso às dependências da escola, conforme estabelece a Lei Federal nº10.098/2000.

DIMENSÃO 3 – ORGANIZAÇÃO E AMBIENTE DE TRABALHO

Indicador 21 - Quanto à suficiência de professores na escola.

Indicador 22 - Quanto à assiduidade dos professores da escola.

Indicador 23 - Quanto à suficiência de funcionários na escola.

Indicador 24 - Quanto à assiduidade dos funcionários da escola.

Indicador 25 - Quanto à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Indicador 26 - Quanto ao clima favorável de trabalho: pertencimento ao coletivo de trabalho, boas relações interpessoais, práticas solidárias e participação.

Indicador 27 - Quanto às práticas de sustentabilidade (separação do lixo, reciclagem, reaproveitamento, horta escolar, entre outros) na escola e em sala de aula.

DIMENSÃO 4 – POLÍTICAS PARA ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NA ESCOLA

Indicador 28 - Quanto à discussão e encaminhamentos da comunidade escolar para reduzir a reprovação e melhorar a taxa de permanência dos alunos, inclusive dos alunos trabalhadores.

Indicador 29 - Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou Sala de Recursos Multifuncional.

Indicador 30 - Quanto às condições adequadas da alimentação escolar.

Indicador 31 - Quanto às condições adequadas do transporte escolar (higiene, segurança, assentos e horários).

DIMENSÃO 5 – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Indicador 32 - Quanto à formação de nível superior dos professores.

Indicador 33 - Quanto às ações de formação continuada na escola.

Indicador 34 - Quanto à participação dos profissionais da escola nas ações de formação continuada promovidas pela SEDUC e CRE.

Indicador 35 - Quanto à socialização e utilização dos aportes teóricos e metodológicos das ações de formação continuada promovidas pela SEDUC e CRE nas práticas pedagógicas e administrativas.

DIMENSÃO 6 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO

Indicador 36 - Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) construído e conhecido por toda a comunidade escolar.

Indicador 37 - Quanto aos planos de trabalho e de aula articulados ao Plano de Estudos e ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

Indicador 38 - Quanto ao clima favorável à aprendizagem em sala de aula/turmas: boas relações interpessoais, práticas solidárias, pertencimento ao coletivo, diálogo permanente entre professor/aluno e entre aluno/aluno.

Indicador 39 - Quanto à suficiência de material didático-pedagógico para todas as áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares.

Indicador 40 - Quanto ao plano didático de apoio a alunos com defasagem de aprendizagem e proposta de correção de fluxo.

Indicador 41 - Quanto às práticas pedagógicas interdisciplinares, incluindo projetos de estímulo à leitura e à escrita, dirigidos a professores e alunos.

Indicador 42 - Quanto às práticas voltadas à inclusão das diversidades (social, cultural, ideológica, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, pessoas com deficiências, estudantes trabalhadores).

Indicador 43 - Quanto às atividades culturais e desportivas articuladas ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Indicador 44 - Quanto ao estímulo à participação dos alunos nas instituições e fóruns da escola (conselho escolar, grêmio estudantil, assembleias) e/ ou fóruns externos (movimentos sociais, entre outros).

Indicador 45 - Quanto ao plano de trabalho específico e estratégias diferenciadas para os estudos de recuperação.

Indicador 46 - Quanto às práticas de ensino inovadoras e criativas voltadas à investigação e à pesquisa.

Indicador 47 - Quanto ao estímulo à prática da autoavaliação.

Indicador 48 - Quanto à participação dos alunos na avaliação da aprendizagem: pré-conselhos, conselhos de classe participativos, assembleias.

Indicador 49 - Quanto a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Indicador 50 - Quanto às práticas de interpretação e de uso dos indicadores oficiais de avaliação (SEAP, SAEB e IDEB) e dos resultados específicos da Escola para estimular ou superar os resultados.