

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LÍLIA MENDES LOBATO

GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão
Educativa (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA

São Luís

2022

LÍLIA MENDES LOBATO

GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar Albuquerque.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

São Luís

2022

Lobato, Lília Mendes.

Gestão escolar e aprendizagem: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) adotada em uma Unidade Plena do IEMA / Lília Mendes Lobato. – São Luís, 2022.

170 fls.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar Albuquerque.

1.Gestão escolar. 2.Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E). 3.Aprendizagem.
I.Título.

CDU: 37.07:004(812.1)

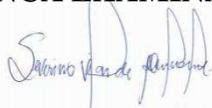
LÍLIA MENDES LOBATO

GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 14/09/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Vilar Albuquerque (Orientador)

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Profa. Dra. Francisca das Chagas Lima

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico este estudo ao meu orientador prof. Dr. Severino e à minha avó Maria Rita (*in memoriam*), pela inspiração constante.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Albuquerque, sempre exigente, porém sensível às minhas dificuldades. Por ter sido o meu maior incentivador nessa caminhada: muito obrigada!

Aos professores do PPGE-UEMA, pelos ensinamentos recebidos.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente – GEPGEFOP, pelas discussões enriquecedoras.

À Ananda, secretária do PPGE-UEMA, pela dedicação e disponibilidade.

Aos meus filhos, Bruna e Davi, pelo amor dedicado e incentivo constante.

Ao meu noivo, Sérgio Moreno, por compreender as ausências e pelo companheirismo nos momentos mais difíceis da pesquisa.

À minha irmã, Mayara Mendes, pelo apoio durante este percurso formativo.

Aos professores, estudantes e gestores da Unidade de Ensino do IEMA tomada como caso para o presente estudo, pela hospitalidade e disposição para participarem deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, Kennya, Alex, Victor, Marília e Flávia, pela torcida permanente e estímulos sinceros.

RESUMO

O presente estudo, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), insere-se na linha de pesquisa “Gestão Educacional e Escolar”, cujo objetivo foi analisar o modelo de gestão escolar “Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)”, buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). O campo analítico levou em conta as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, com fulcro para a gestão escolar democrática definida na Constituição de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Em sua especificidade, o estudo analisou um modelo de gestão escolar adotado pelo IEMA, numa parceria do Estado do Maranhão com empresas que atuam no setor educacional, entendendo tal iniciativa como parte da relação público-privada no setor educacional do País, em atendimento à lógica de mercado. Deram suporte conceitual à compreensão e à análise do fenômeno em tela: Costa (2006), Dourado (2012), Laval (2019), Libâneo (2007), Lück (2009, 2013a, 2013b, 2015), Militão (2015), Paro (2008), Peroni (2006, 2009, 2012, 2020), Peroni e Caetano (2015), entre outros. A pesquisa se adequa à abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e adotou análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário. Contou com a participação de dois gestores, professores e alunos da Unidade de Ensino pesquisada. O estudo buscou responder à seguinte questão: as práticas de gestão escolar, fundamentadas no modelo “Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)”, repercutem na aprendizagem dos estudantes do IEMA? Entre as principais evidências, destacam-se: o modelo de gestão TGE adotado pelo IEMA reflete orientações, estratégias e premissas administrativas, pedagógicas e financeiras calcadas nos princípios da eficiência e eficácia, com foco em resultados; as práticas gerenciais do TGE obscurecem a participação da comunidade no planejamento de ensino, no trabalho pedagógico, no monitoramento e na avaliação de resultados educacionais, e interfere na autonomia da escola. O TGE adota concepções centralizadoras de gestão e ferramentas prontas e padronizadas. Embora os entrevistados afirmem haver repercussões favoráveis do TGE na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação da unidade escolar estudada, tendo em conta os resultados alcançados pela unidade escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), denotam a contradição quando afirmam o desconforto com a rigidez do modelo, a carga de rotinas

exageradas, além da preocupação com a posição da escola no *ranking* entre as outras escolas da rede estadual de ensino. Como contribuição deste estudo, e atendendo à modalidade do Mestrado, propõe-se, como Produto Técnico Tecnológico (PTT), um documento com diretrizes para a realização de Conselho de Classe participativo, destinado a estudantes, professores e gestores, com o objetivo de subsidiar o trabalho da gestão escolar de uma unidade do IEMA Pleno, por meio da reconfiguração desse momento avaliativo/deliberativo, tendo por base os fundamentos da gestão democrática, com vistas à garantia de uma educação de qualidade voltada à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Tecnologia de Gestão Educacional (TGE); Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study, presented to the Graduate Program in Education (PPGE) - Professional Master's in Education, from the State University of Maranhão (UEMA), is part of the research line "Educational and School Management", whose objective was to analyze the school management model "Educational Management Technology (TGE)", seeking to apprehend the repercussions on the organization of the school management system, on teaching work, on the teaching-learning process and on the quality of education in a Full Unit of the Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IEMA). The analytical field took into account the educational reforms that took place since the 1990s, with a focus on democratic school management defined in the 1998 Constitution and in the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN). The study analyzed a school management model adopted by IEMA, in a partnership between the State of Maranhão and companies that operate in the educational sector, understanding this initiative as part of the public-private relationship in the country's educational sector, in compliance with the market logic. They provided conceptual support to the understanding and analysis of the phenomenon on screen: Costa (2006), Dourado (2012), Laval (2019), Libâneo (2007), Lück (2009, 2013a, 2013b, 2015), Militão (2015), Paro (2008), Peroni (2006, 2009, 2012, 2020), Peroni and Caetano (2015), among others. The research fits the qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), and adopted document analysis, semi-structured interviews and a questionnaire. It had the participation of two managers, teachers and students of the researched Teaching Unit. The study sought to answer the following question: do school management practices, based on the "Educational Management Technology (TGE)" model, impact the learning of IEMA students? Among the main evidences, the following stand out: the TGE management model adopted by IEMA reflects guidelines, strategies and administrative, pedagogical and financial assumptions based on the principles of efficiency and effectiveness, with a focus on results; TGE's management practices obscure community participation in teaching planning, pedagogical work, monitoring and evaluation of educational results, and interferes with school autonomy. The TGE adopts centralized management concepts and ready and standardized tools. Although the interviewees affirm that there are favorable repercussions of the TGE in the organization of the school management system, in the teaching work, in the teaching-learning process and in the quality of education of the studied school unit, taking into account the results achieved by the school unit in the Development Index of Basic Education (IDEB), denote the contradiction when they affirm the discomfort with the rigidity

of the model, the burden of exaggerated routines, in addition to the concern with the school's position in the ranking among other schools in the state education network. As a contribution of this study, and given the Master's modality, it is proposed, as a Technological Technical Product (PTT), a document with guidelines for the realization of a participatory Class Council, aimed at students, teachers and managers, with the objective of subsidizing the work of school management of a unit of IEMA Pleno, through the reconfiguration of this evaluative/deliberative moment, based on the foundations of democratic management, with a view to guaranteeing quality education aimed at the integral formation of students.

Keywords: School Management; Educational Management Technology (TGE); Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Institutos responsáveis pela implementação da educação em tempo integral no Maranhão	48
Figura 2 – Modelo Institucional do IEMA	54
Figura 3 – Matriz curricular do IEMA – Curso Técnico de Administração (2019-2021).....	61
Figura 4 – Ideal formativo do IEMA	64
Figura 5 – Ciclo PDCA	73
Figura 6 – Nível de Resultados.....	74
Figura 7 – Estrutura do Plano de Ação	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias do IDEB para a Educação Básica	42
Tabela 2 – Médias previstas para o PISA	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de atribuições dos gestores escolares definidas no Modelo de Gestão TGE e no Regimento	91
Quadro 2 – Distribuição e caracterização do perfil dos gestores entrevistados.....	104
Quadro 3 – Distribuição e caracterização do perfil dos professores entrevistados	104
Quadro 4 – Distribuição e caracterização do perfil dos estudantes voluntários	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos estudantes voluntários	106
Gráfico 2 – Curso Técnico dos estudantes voluntários	106
Gráfico 3 – Série e idade dos estudantes voluntários	107
Gráfico 4 – Participação dos estudantes nas decisões da escola	121
Gráfico 5 – Momentos de participação dos estudantes nas decisões da escola.....	122
Gráfico 6 – TGE – Criatividade do professor.....	136
Gráfico 7 – TGE – formação dos estudantes	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BT	Base Técnica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DAP	Diretoria Adjunta Pedagógica
DOEMA	Diário Oficial do Estado do Maranhão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GQT	Gestão de Qualidade Total
IC	IEMA do Campo
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA	Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
IN	Instituto Natura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	IEMA Pleno
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISG	Instituto Sonho Grande
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PBE	Prática Baseada em Evidências
PD	Parte Diversificada
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i> /Planejar, Fazer, Checar, Agir
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PECS	Projetos Empreendedores e de Corresponsabilidade Social
PFI	Plano de Formação Continuada
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> /Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Proposta Pedagógica Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEIN	Programa de Educação Integral
PTT	Produto Técnico Tecnológico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SECTI	Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Sistema Estadual de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGA	Teoria Geral da Administração
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UV	Unidade Vocacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa	19
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Metodologia.....	20
2 GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS 1990: autonomia ou gerenciamento?	30
2.1 Gestão escolar no âmbito das reformas educacionais a partir dos anos 1990: do imperativo legal à submissão à lógica de mercado.....	30
2.2 A gestão escolar democrática, participação e qualidade da educação sob a ótica do gerencialismo.....	36
2.3 Gestão escolar e qualidade educacional: IDEB como balizador de programas e ações.	41
3 GESTÃO ESCOLAR DO IEMA E MODELOS GERENCIAIS FOCADOS EM RESULTADOS: o que dizem os documentos?	47
3.1 As parcerias público e privado no sistema público de ensino do Maranhão: considerações iniciais	47
3.2 Modelo de Gestão Institucional do IEMA	51
3.2.1 Modelo de Pertinência	54
3.2.2 Modelo Pedagógico	57
3.2.3 Modelo de Gestão Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)	68
3.3 Práticas de gestão escolar fundamentadas no Modelo de Gestão TGE	89
3.4 Gestão de resultados educacionais e o monitoramento de processos educacionais determinados pelo Modelo de Gestão TGE no processo de ensino e aprendizagem	92
4 GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise do Modelo de Gestão Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), adotada em uma unidade de ensino do IEMA	101
4.1 O Modelo de Gestão TGE adotado em uma Unidade de Ensino do IEMA: aproximação do campo empírico.....	101
4.2 Participação.....	109
4.2.1 Nível de participação e autonomia da Unidade de Ensino do IEMA	110
4.2.2 Provimento do cargo de gestão.....	114
4.2.3 Atribuições da equipe gestora.....	115

4.2.4 Nível de participação de estudantes e professores do IEMA Pleno	120
4.3 Práticas de gestão escolar do TGE e aprendizagem dos estudantes	126
4.3.1 Avaliação e monitoramento para tomada de decisões quanto aos resultados da aprendizagem em uma Unidade de Ensino do IEMA Pleno	127
4.3.2 Percepção de gestores, professores e estudantes sobre o TGE	134
4.3.3 TGE e processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.....	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Produto Técnico Tecnológico	171
APÊNDICE B – Questionário (Estudantes).....	158
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (professores).....	161
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista (Gestores).....	164
ANEXO – Matriz curricular do IEMA – Curso Técnico de Administração (2019- 2021)	169

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tem o objetivo analisar as repercussões do modelo de gestão “Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)” no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de uma Unidade Plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), buscando apreender mecanismos de participação da comunidade escolar no âmbito do monitoramento e da tomada de decisão quanto aos resultados da aprendizagem. Para isso, esta pesquisa apresenta discussões sobre a gestão escolar no Brasil a partir dos anos 1990, discorre sobre o modelo institucional adotado no IEMA e descreve práticas de gestão escolar e de monitoramento de resultados educacionais fundamentadas no modelo de gestão TGE, e aplicadas nas unidades de ensino do IEMA.

O IEMA foi criado por meio da Lei n. 10.385/2015, como autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTI), em 02 de janeiro de 2015, com o intuito de ampliar a oferta no Maranhão de educação profissional, científica e tecnológica. Atualmente, o IEMA está vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), sendo composto por IEMA Pleno (IP), Unidades Vocacionais (UV) e IEMA do Campo (IC) (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Destaca-se que o foco investigativo deste estudo está delimitado aos IP, cujas unidades escolares funcionam em turno único, com nove aulas diárias, e adota uma matriz curricular que integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Técnica (BT) e a Parte Diversificada (PD).

As unidades do IP expandiram-se rapidamente pelo Maranhão, funcionando, atualmente, nos seguintes municípios: Alto Alegre, Axixá, Amarante do Maranhão, Balsas, Bacabal, Bacabeira, Brejo, Carutapera, Codó, Coroatá, Cururupu, Chapadinha, Coelho Neto, Colinas, Gonçalves Dias, Matões, Pindaré-Mirim, Presidente Dutra, São José de Ribamar, São Luís, São Mateus, Santa Inês, Santa Helena, São Vicente Ferrer, Santa Luzia do Paruá, Timon, Tutóia, Vargem Grande e Viana.

Esse instituto adota um modelo institucional para direcionar a administração das suas unidades plenas, que se subdivide em Modelo de Pertinência, Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, que estabelecem uma relação de interdependência através dos seus conceitos, princípios e instrumentos operacionais. Ressalta-se, que o IEMA buscou inspiração nas diretrizes da “Escola da Escolha”, modelo educacional para escolas de tempo integral

idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse instituto é uma entidade privada sem fins lucrativos, que atua na educação brasileira através de parcerias com órgãos públicos e privados.

Desta feita, em busca de melhores resultados educacionais, esse modelo recomenda a adoção de uma série de procedimentos e ferramentas estratégicos e operacionais para direcionar as equipes escolares ao cumprimento da missão estabelecida para a rede de escolas que compõe o IEMA, e ao atingimento das metas pactuadas em um plano de ação elaborado anualmente por todas as unidades de ensino da rede escolar, os quais devem tomar como referência um padrão institucionalizado de plano de ação que é elaborado pela diretoria pedagógica do instituto.

Destaca-se o modelo de gestão denominado “Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)”, que é apresentado nos documentos oficiais do instituto como inovador, por adotar práticas padronizadas que devem estar a serviço dos objetivos pedagógicos da escola e, assim, garantir a formação integral dos estudantes.

No entanto, por meio do TGE, foi introduzido no ambiente escolar dos IP alguns princípios, conceitos e instrumentos da Administração, cuja proposta foca em resultados de aprendizagem, comprovados mediante bom desempenho em avaliações internas e externas, eventos e competições educacionais. Portanto, tudo isso dentro de uma perspectiva formativa que ganhou força a partir da década de 1990, com a interferência de organismos internacionais em vários países emergentes. Diante desses pontos surgiu a seguinte indagação: As práticas de gestão escolar, fundamentadas no TGE, repercutem na aprendizagem dos estudantes do IEMA?

Dessa indagação, outros questionamentos surgiram, como: Quais as concepções e práticas de gestão escolar permeiam a unidade de ensino pesquisada? A gestão escolar favorece espaços de participação da comunidade no monitoramento, na avaliação e na tomada de decisões quanto ao atendimento educativo? Em que medida o contexto político- econômico-social interfere nas políticas educacionais materializadas na escola?

E, dessas curiosidades, surgiu o interesse em investigar a relação entre a gestão escolar e a aprendizagem dos estudantes, através da análise dos princípios, conceitos e instrumentais previstos no modelo de gestão escolar denominado TGE.

1.1 Justificativa

Este estudo tem especial interesse nas ações que são desenvolvidas pelos gestores escolares das unidades plenas do IEMA, isso porque o modelo de gestão TGE se propõe a ser uma “quebra de paradigmas”, por apoiar-se em premissas, princípios, conceitos e instrumentos de gestão que, tradicionalmente, não fazem parte do cotidiano escolar. Ressalta-se, portanto, tudo isso alicerçado em um modelo de Liderança Servidora, onde o gestor deve atender às demandas da sua equipe, a fim de criar um ambiente harmônico e produtivo, focado no cumprimento da missão almejada pelo Instituto (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

O TGE é o modelo de gestão educacional adotado no IEMA, o qual utiliza ferramentas administrativas de caráter estratégico e de operacionalização, que harmonizam processos administrativos e pedagógicos, os quais, em conjunto com o Modelo Pedagógico, propõe-se a transformar as “intenções pedagógicas” em efetiva “ação” com foco em resultados. No entanto, vinculado a uma lógica de mercado que traz preceitos gerenciais para o ambiente escolar, com o intuito de atender às exigências formativas globalizadas definidas por organismos multinacionais.

A partir da análise documental, percebeu-se que o TGE é apresentado como referencial de gestão escolar pautado na busca pela melhoria contínua da qualidade da educação e de melhores desempenhos estudantis quanto à sua aprendizagem. Contudo, torna-se relevante compreender o contexto social, econômico e político que adentra o ambiente educacional brasileiro, levando a buscas e implantações de “modelos” educativos pautados em resultados e monitoramentos avaliativos.

As particularidades do TGE e da rápida expansão das unidades de IP pelo estado do Maranhão despertaram o interesse para entender, de forma aprofundada, a relação entre esse modelo de gestão e a aprendizagem dos estudantes. Com isso, considera-se pertinente dedicar os meios científicos de investigação para analisar os diversos aspectos desse instituto que, em apenas seis anos de existência, já inaugurou 32 escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), em regime de tempo integral.

Acredita-se que este estudo possa favorecer reflexões acerca do papel da gestão escolar na construção de ambientes participativos para a aprendizagem, e contribuir para as análises das repercussões de práticas de gestão escolar determinadas por um “modelo” específico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o modelo de gestão TGE, buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma unidade plena do IEMA.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o modelo institucional adotado no IEMA, levando em conta os princípios da gestão escolar democrática e dos modelos gerencialistas de gestão escolar;
- Examinar as práticas de gestão escolar fundamentadas no TGE em uma unidade plena do IEMA, buscando apreender mecanismos de participação da comunidade escolar no âmbito do monitoramento e da tomada de decisão quanto aos resultados da aprendizagem;
- Analisar, a partir da percepção de gestores, professores e estudantes, se o TGE contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação;
- Construir um Produto Técnico Tecnológico (PTT), em formato de orientações, para subsidiar o trabalho da gestão escolar na reconfiguração dos Conselhos de Classe, levando em conta os princípios da gestão democrática.

1.3 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, sobre a qual Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21) esclarecem que “[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), permite maior relacionamento e flexibilidade, atingindo maior detalhe e riqueza dos dados, compreendendo que não se investiga em busca de resultados, mas sim à luz do enfoque analítico histórico e sociocultural, para obter e construir meticulosamente “[...] a compreensão do comportamento

a partir dos sujeitos da investigação”, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, sendo o processo o seu foco principal.

Neste estudo, a pesquisa qualitativa permitiu uma melhor análise do fenômeno, pois investigou questões educacionais que refletiram o processo de ensino-aprendizagem, bem como os seus resultados, dentro de um contexto sociocultural próprio e concreto, que se materializa por meio de práticas de gestão institucional e de aprendizagem por sujeitos sociaiscoletivos. A pesquisa qualitativa foi a opção que melhor possibilitou coletar, sistematizar e analisar dados relativos ao ambiente escolar, aos processos educacionais e às políticas implementadas, permitindo, com isso, o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, explorando e explicando o problema nas partes e no todo que o constitui.

O contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados contribuiu para que fossem ampliadas as lentes de observação, uma vez que o fenômeno educacional é dinâmico e sofre influência do contexto, o que pode acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) apontam que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Além disso, segundo os autores, investigadores qualitativistas entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Ainda no dizer de Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

[...] os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados e quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte. Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Dessa forma, essa escolha se justifica, por compreender que a Tecnologia de Gestão da Aprendizagem, enquanto programa voltado para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do IEMA, corporifica a política educacional implementada no sistema público de ensino do estado do Maranhão, expressando percepções, entendimentos, tensões e interpretações da realidade complexa que caracteriza a escola, podendo ser estudada com o devido rigor científico encontrado na vertente qualitativa de pesquisa.

As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, no âmbito da sua cultura organizacional, que envolve a gestão administrativa e, principalmente, a pedagógica, uma vez que retrata toda a riqueza do dia a dia escolar, dada a sua importância por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas para a interpretação das questões educacionais. Ao

tratar sobre a pesquisa qualitativa, Gil (2008) destaca como principal objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, aprimorar ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Gil (2008, p. 41) afirma que, na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e, c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

À luz desse entendimento, a presente pesquisa buscou apreender elementos da materialidade do objeto de estudo em tela, com fulcro nos seus efeitos para a gestão institucional e da aprendizagem no âmbito de uma unidade plena do IEMA, levando em conta a articulação e a dinâmica estabelecidas com a gestão de resultados e como essa gestão se articula com o projeto neoliberal em curso.

Dada a natureza empírico-analítica das pesquisas em educação, esta pesquisa adotou os seguintes instrumentos: roteiro de análise documental; roteiro de entrevistas semiestruturadas; roteiro de observação. Esses instrumentos foram fundamentais para o levantamento dos dados, mantendo sempre a atenção à avaliação do alcance dos objetivos formulados nesta pesquisa. Como procedimentos, adotaram-se a observação, as entrevistas semiestruturadas, a aplicação de questionário e a análise documental.

Para a melhor compreensão dos objetivos propostos, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, para buscar sustentação teórica sobre a temática investigada. Prodanov e Freitas (2013) explicam que essa busca é importante para a análise das obras científicas que tratam do objeto pesquisado para dar embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa:

Após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura), buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes. [...] A revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

A análise bibliográfica foi realizada a partir de leituras de publicações sobre a gestão escolar no âmbito das reformas educacionais a partir dos anos 1990, avaliações externas como balizadoras da qualidade educacional, gestão democrática e modelos gerenciais de educação, dentre outros.

Como parte do levantamento de dados estatísticos e educacionais do IEMA, recorreu-se à análise de documentos como: os descritos na Proposta Pedagógica (2016), no Caderno do Modelo Institucional (2019), nas Diretrizes Operacionais do Instituto (2021) e no Regimento Interno das unidades plenas do IEMA. Esses dados, em conjunto com os demais resultados da investigação, forneceram subsídios para apresentar o instituto e o seu modelo institucional, bem como caracterizar as práticas de gestão escolar determinadas pelo TGE no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do IEMA.

O presente estudo foi elaborado dentro de uma perspectiva crítica-discursiva, onde apresentam-se conceitos, características e dados sobre a temática pesquisada, seguidos de uma análise reflexiva, tendo o suporte teórico de autores, como: Costa (2006), Dourado (2012, 2013), Laval (2019), Libâneo (2007, 2012, 2013), Lück (2009, 2013a, 2013b, 2015), Militão (2015), Paro (2008), Peroni (2006, 2009, 2013, 2020), Peroni e Caetano (2015), Peroni e Oliveira (2019), entre outros.

A observação sistemática, para Gil (2008, p. 78):

[...] faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Sob a perspectiva de melhor buscar compreender o fenômeno, ao observar as relações humanas, concorda-se com Bogdan e Biklen (1994), quando estes esclarecem que o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Portanto, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, e descrevem em que consistem estes mesmos significados, e recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

A observação permitiu rápido acesso aos dados e às situações habituais de gestores, alunos e professores, no âmbito da materialidade do TGE, pois captou palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 2008). Na mesma direção desse entendimento, Bogdan e Biklen (1994) observam que o diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências

pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Além disso, facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O diário de campo pode, pois, ser considerado um relato riquíssimo de objetividade e subjetividade que ajuda os pesquisadores a pensarem no decurso da pesquisa, baseado na coleta de dados, buscando gerenciar os conflitos, firmando-se na ética, para elaborar uma pesquisa que ajude a sociedade na compreensão das questões postas no campo educativo, como é o caso desta pesquisa.

Outro significativo procedimento adotado na coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, entendida por Lüdke e André (1986, p. 34), como uma importante técnica que possui vantagem, pois “[...] ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse procedimento permite aprofundar o ponto de vista de pessoas com base nos seus conhecimentos, em suas experiências e vivências, propiciando ao pesquisador realizar “[...] correções necessárias, solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada e a observação foram adotadas como procedimentos que permitiram a apreensão do objeto estudado. Em particular, a entrevista, conforme Bogdan e Biklen (1994), propicia ao pesquisador uma maior interação com o fenômeno investigado, deixando o sujeito participante da pesquisa ciente de que a qualquer momento poderá desistir de prosseguir na pesquisa, respeitando o seu direito de expressão, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue antes da realização da entrevista, para conhecimento e participação da pesquisa.

A entrevista semiestruturada permitiu, também, dirigir alguns questionamentos por meio de tópicos, definidos no roteiro, propiciando outras questões que surgiram com a resposta do entrevistado, antes não elaboradas. O roteiro de entrevista semiestruturada adotado neste estudo visou obter informações de interesse da investigação, com base nos objetivos definidos. Gil (2008) ressalta que a entrevista possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Todavia, o autor chama a atenção observando que “[...] o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional.” (GIL, 2008, p. 115). No entanto, esses procedimentos mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer precedentes.

Por se tratar de um estudo que analisou as repercussões de um programa de gestão do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de uma unidade plena do IEMA, a entrevista semiestruturada foi uma forma de diálogo que imprimiu mais qualidade à pesquisa, quando da coleta de dados, pois conseguiu pinçar a riqueza das narrativas de gestores, professores e estudantes.

Assim, com o roteiro de entrevista foi possível a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da implementação do TGE, configurando-se numa técnica eficiente para uma apreensão das narrativas dos sujeitos implicados no programa, acerca do movimento real, das tensões, das contradições, das mediações e da totalidade fenomênica (KOSIK, 2010). O olhar dialético, adotado neste estudo, possibilitou apreender que as políticas públicas são impregnadas de caráter ideológico, e que, portanto, o processo de implementação é marcado por tensões vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de atuação profissional. A escolha do método traduz a matriz teórico-crítica, o que justifica aos pesquisadores trabalharem sempre considerando a contradição e o conflito, o “devir”, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários, além de permitir apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, políticas e econômicas que envolvem o objeto de estudo em relevo (IANNI, 2001; KOSIK, 2010).

No caso das pesquisas em educação, que não se preocupam com formulações estatísticas e nem com mensurações, mas com a totalidade do fenômeno, o olhar dialético permite perceber que as práticas educativas, pedagógicas, sociais e políticas, dentre outras, não podem ser analisadas por abordagens simplistas, dada a complexidade dos fenômenos incluídos nessas problemáticas. Assim, os processos de ensinar e aprender não podem ser entendidos como um “[...] fenômeno isolado e separado dos sujeitos desses processos, dos professores e alunos, das disciplinas, do currículo, da escola, da comunidade e da sociedade, das condições econômicas, sociais e culturais.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 121-122).

Por considerar a complexidade do fenômeno em estudo, os instrumentos e procedimentos adotados, à luz do olhar dialético, favoreceram o desvelamento de dimensões desviantes do fenômeno, uma vez que este foi analisado sob múltiplas lentes. Para a apreensão do fenômeno em tela, adotou-se a Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2016), é um conjunto de técnicas que permite descrever, interpretar e localizar conteúdo das palavras, revelando até o que há nas entrelinhas de um texto, seus signos, significados e sentidos.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2006), possui duas funções: sendo a primeira a exploração do conteúdo, podendo permitir a descoberta de novos elementos;

enquanto a segunda é o surgimento das hipóteses que servem como diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo com o devido rigor solicitado pela ciência.

Essa perspectiva compreende três fases, que devem ser realizadas de modo contínuo e progressivo:

1. A primeira diz respeito à pré-análise, chamada “leitura flutuante”, que permite conhecer o conteúdo do documento, da observação ou da fala dos participantes, fazer anotações e obter algumas impressões;
2. A segunda fase contempla a exploração do material, que envolve o processo de edição, ou seja, de recorte de trechos e comentários que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não descontextualizá-los, abrangendo a contagem de ideias repetidas ou aquelas que estão completamente ausentes, podendo ser agrupadas em unidades de registro e unidades de contexto;
3. Por fim, a terceira fase envolve o tratamento dos resultados. É nessa fase que se estabelece a categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, por reagrupamento, segundo gênero, com critérios previamente definidos, que representam as expectativas do investigador, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, as características da mensagem, a objetividade e a produtividade, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2006).

No que tange ao local da pesquisa, a escolha de uma escola de EMIEP em regime de tempo integral que adotou um modelo institucional próprio, deveu-se às peculiaridades que são inerentes a esse tipo de escola, aos resultados alcançados pelo IEMA frente às escolas regulares, tanto em âmbito acadêmico quanto em torneios, olimpíadas e competições¹, e pela escassez de pesquisa em ambientes escolares com as características citadas; até porque a efetiva implantação de escolas de EMIEP, em regime de tempo integral no estado do Maranhão, é recente, a partir de 2016, o que reforça a ideia de se tratar de uma pesquisa de natureza exploratória.

Diante de tantas especificidades do TGE, surgem inquietações quanto às práticas de gestão escolar vivenciadas nas unidades de ensino do IEMA, especialmente, em relação

¹ As conquistas dos estudantes que merecem destaque especial foram as 1.165 medalhistas e premiações, por exemplo: “a) representante eleito no Parlamento Juvenil do Mercosul – PJM; b) vice-campeões e 3º lugar em categorias do Torneio Juvenil de Robótica – TJR; c) medalha de bronze na Olimpíada Internacional de Matemática da Ásia; d) premiação na categoria Artes Visuais no concurso da ONU no Brasil; e) medalha de ouro, prata e bronze na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica – OBA; f) medalha de ouro, prata, bronze e menção honrosa na Mostra Brasileira de Foguetes-MBFOG [...]” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 9).

aos impactos da adoção de todo aparato trazido por este modelo de gestão escolar nos resultados de aprendizagem dos seus estudantes. Reforça-se que a intenção foi analisar, compreender e refletir sobre as diversas práticas de gestão escolar definidos pelo TGE, e não apenas realizar um estudo descritivo de uma unidade escolar do IEMA.

Nesse sentido, para captar a materialidade do fenômeno em tela, além da observação do campo empírico e da análise de documentos oficiais, a pesquisa ouviu gestores, professores e estudantes da unidade investigada. Nessa fase, para a coleta de dados em campo, utilizou-se de questionário aplicado para os estudantes (Apêndice A), e de entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) para os gestores e professores. O questionário foi elaborado com questões de múltipla escolha e discursivas, ficando disponível na plataforma *Google Forms* para acesso dos estudantes da unidade escolar selecionada para campo de estudo.

O link do *Google Forms* foi divulgado pelo gestor geral no grupo de *WhatsApp* dos estudantes no mês de julho de 2022. Foram fornecidas informações sobre a finalidade e pertinência da pesquisa, assim como esclarecimentos sobre o sigilo dos dados e da identidade dos participantes, e da possibilidade de desistência a qualquer tempo do voluntário com a investigação sem qualquer penalidade.

O questionário, composto de 10 questões, fechadas e abertas, foi configurado para aceitar apenas uma resposta de cada estudante voluntário, e ficou disponível para aceitação de respostas por 24h. As questões versam sobre a percepção dos estudantes sobre o modelo institucional do IEMA, com ênfase: no modelo de gestão; nas formas e abrangência da participação dos estudantes nas decisões da escola; e as práticas de gestão do TGE voltadas ao acompanhamento do rendimento acadêmico dos estudantes e às repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

Foram aceitos 48 questionários, dentre os quais 22 foram respondidos parcialmente, e 21 foram totalmente respondidos. Como critério de inclusão da análise de dados, consideraram-se aqueles formulários com todas as questões respondidas; excluindo, assim, os demais.

Em relação às entrevistas realizadas com gestores e professores, adotou-se a semiestruturada, para proporcionar maior espontaneidade e interação entre o entrevistador e o entrevistado, já que o diálogo não fica restrito a um rol de perguntas fixas, permitindo acrescentar ou excluir perguntas e alterar a ordem dos questionamentos.

Os roteiros das entrevistas contaram com questionamentos abertos e fechados; e, assim, com o questionário direcionado aos estudantes, abordaram-se temáticas relacionadas

ao modelo de gestão escolar adotado no IEMA, os níveis de participação e autonomia existentes na escola, qualidade da educação ofertada etc. As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2022, de forma presencial e remota, sendo essa última pela plataforma *Google Meet*.

Finalizada a etapa de realização das entrevistas e de aplicação dos questionários, passou-se para as transcrições e categorizações dos dados obtidos, para uma melhor interpretação deles. O tratamento dos dados coletados baseou-se na Análise de Conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2006) e Minayo, Deslandes e Gomes (2009).

A Análise de Conteúdo é compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável.” (BARDIN, 2006, p. 27). Na percepção de Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a Análise de Conteúdo consiste no uso de um conjunto de técnicas usadas para alcançar os conteúdos implícitos, indo além das aparências do que está sendo explicitamente manifestado.

A análise foi organizada em três etapas: exploração prévia, análise do material coletado em campo e tratamento dos resultados. Na primeira etapa houve a organização do material coletado. Para isso, foi necessário realizar transcrições e leituras das entrevistas, selecionar os questionários dentro dos critérios estabelecidos e definir os indicadores para auxiliar na delimitação das categorias temáticas. Em seguida, passou-se à etapa de recorte das falas dos entrevistados (palavras, frases, parágrafos), conforme as categorias que emergiram do material coletado. E, a última etapa, corresponde ao tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretações.

A pesquisa concentrou-se em uma unidade do IP, localizada na região metropolitana de São Luís. Essa escolha deveu-se aos resultados e conquistas acadêmicos alcançados por essa unidade de ensino, como, por exemplo: bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019), nota 5,0, maior do que a meta estadual que foi de 4,3; além de alto índice de aprovação dos seus estudantes em 2019 e 2020, nos percentuais de 98% e 99%, conforme informado pela equipe gestora em exercício.

O texto da presente Dissertação está organizado em quatro seções. Nesta seção introdutória apresentam-se a temática de estudo com a justificativa da escolha, os objetivos traçados para a investigação e o percurso metodológico adotado. A segunda seção fundamenta-se teoricamente em autores, como: Dourado (2012, 2013), Laval (2019), Libâneo

(2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lück (2009, 2012, 2013a, 2015), Militão (2015), Paro (1999, 2008), Peroni (2006, 2009), Peroni e Oliveira (2019), entre outros.

Inicia-se com uma discussão sobre a administração e a gestão escolar na perspectiva de traçar o contexto para as definições de seus significados terminológicos. Aborda-se a gestão escolar a partir dos anos 1990, destacando as reformas educacionais implantadas no Brasil, influenciadas por organismos internacionais, para atender à lógica de mercado globalizado. Finaliza-se com uma ampla discussão sobre a gestão escolar e a qualidade educacional, tendo os resultados das avaliações externas, como o IDEB, como balizadores de ações e programas para atingir essa qualidade almejada.

A terceira seção parte de uma análise documental das normativas estaduais sobre educação em tempo integral, dos materiais fornecidos pelos institutos não-governamentais que deram o suporte pedagógico ao Estado, bem como dos materiais oficiais do IEMA. Esta seção traz um panorama histórico da implantação do ensino em tempo integral no estado do Maranhão, e apresenta os modelos pedagógico e gestão escolar do IEMA dentro de uma abordagem analítico-descritiva. Discorre-se sobre os elementos caracterizadores, teóricos, conceituais, principiológicos e instrumentais dos “submodelos” que compõem o modelo institucional do IEMA, sendo que o Modelo de Pertinência e o Modelo Pedagógico são abordados de forma ampla, e o Modelo de Gestão, denominado TGE, é tratado de forma mais aprofundada.

Na quarta seção, intitulada “Gestão Escolar e Aprendizagem: uma análise do TGE adotada em uma unidade plena do IEMA”, apresenta-se a análise dos dados e os resultados da pesquisa, inter-relacionando com as análises apresentadas nas seções anteriores. Nessa seção, as práticas de gestão escolar determinadas pelo TGE são expostas no intuito de perceber as suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A dissertação é encerrada com as considerações finais, momento em que os objetivos propostos inicialmente são retomados a partir de todas as análises realizadas, demonstrando, assim, os alcances e limites do processo investigativo.

2 GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS 1990: autonomia ou gerenciamento?

A tarefa de administrar instituições de ensino passou por diversas acepções ao longo do tempo. Esse processo foi historicamente construído em torno de disputas conceituais de variadas concepções e práticas de gestão escolar. Nesta seção, apresentam-se elementos teórico-conceituais relevantes para análise e compreensão do objeto de estudo em tela. As mudanças que vêm ocorrendo a partir da Constituição de 1988, vêm produzindo debates em torno da temática “gestão escolar”, para entender a sua origem e os seus fundamentos, bem como o seu significado e aplicação no âmbito da gestão educacional, considerando a escola como espaço/tempo de materialidade da gestão escolar, e o trabalho do gestor como mecanismo de ação na dinâmica do trabalho escolar e do atendimento educacional. No caso deste estudo, foi levada em conta a gestão escolar nos limites do atendimento público em uma unidade plena do IEMA, pertencente à rede pública de ensino do Estado do Maranhão.

Embora considerando a importância do contexto histórico da gestão educacional e escolar, este estudo se inicia com um recorte temporal específico, os anos 1990, período em que a educação brasileira passou a conviver com importantes reformas nas políticas educacionais, no planejamento e na gestão da educação, bem como no financiamento, que permitiu iniciar um período de universalização da Educação Básica pública, com implicações na expansão das matrículas, na ampliação das redes públicas de ensino e na organização do sistema de gestão escolar. O marco regulatório que possibilitou tais mudanças foi a Constituição de 1988 e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 1996.

2.1 Gestão escolar no âmbito das reformas educacionais a partir dos anos 1990: do imperativo legal à submissão à lógica de mercado

Como ponto de partida, dá-se visibilidade à administração escolar, dada a sua natureza histórica, cuja origem nasce dos princípios da administração empresarial, incorporando parte importante dos seus fundamentos e métodos. Nesse sentido, o caráter histórico da gestão escolar foi levado em conta neste estudo, como forma de entender a própria organização da escola em uma sociedade em permanente mudança.

A partir dos anos 1980, as lutas pela redemocratização do País se fortaleceram e permitiram a mobilização da sociedade em prol de maior participação política. Essa movimentação repercutiu na educação, com manifestações para eleições diretas para diretores

de escolas, como também para a criação de colegiados escolares eleitos pela comunidade, tendo como intuito democratizar a gestão escolar (MILITÃO, 2015).

Os textos normativos refletiram essa nova dinâmica de gestão escolar calcada em princípios participativos e democráticos, a exemplo da Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, que diz em seu art. 206, VI, que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: GESTÃO democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, [2020], n. p.). E, posteriormente, reforçada no art. 3, VIII, da LDBEN, publicada em 1996, que define: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, n. p.).

Com isso, o perfil da “gestão escolar” ganha nova roupagem, onde a concepção de “administrador escolar” passa a apresentar características a serem superadas. Isso porque o ato de administrar relacionava-se ao ato de comandar e controlar de forma objetiva e distanciada da realidade, tendo como base pressupostos limitadores da ação, como os destacados por Lück (2015, p. 59):

[...] A precariedade de recursos é considerada como impedimento mais sério e mais importante à realização de seu trabalho e promoção de resultados. Modelos e ações de administração que deram certo não devem ser mudados, correspondendo a ideia de que “time que está ganhando não se muda”, a partir da concepção de permanências condições de todos os jogos [...].

Esses entendimentos limitavam a ação do diretor em busca de melhores condições para a escola, pois a falta de recursos era sempre usada como justificativa para não execução dos planos pedagógicos estabelecidos, além do que a responsabilização recaía sobre os dirigentes públicos. Ademais, o diretor administrador escolar, nesses pressupostos destacados, desconsidera a dinamicidade social e econômica, não conseguindo adequar-se e inovar diante das novas situações da sociedade e novas demandas de mercado.

Mas, foi a partir dos anos 19 90 que a ideia de um “administrador escolar”, como uma figura de diretor no comando de todas as decisões, foi perdendo espaço para a presença de um “gestor” da escola, com uma abordagem mais dialógica, participativa e criativa.

A concepção de administrar uma escola está mais centrada no aspecto técnico, com equivalência à administração de recursos materiais e financeiros. E, a concepção de uma gestão escolar considera, além das dimensões administrativas e financeiras, aspectos de cunho pedagógicos e humanos, de modo a ser mais democrática e participativa. Como visto, trata-se

de uma mudança que vai além do caráter terminológico, mas uma alteração conceitual ou paradigmática (LÜCK, 2015).

Amorim (2015) também chama a atenção para a importância da função do gestor escolar dentro do processo de ensino e aprendizagem frente às novas demandas educacionais, bem como a necessidade de implementação de uma gestão verdadeiramente inovadora e democrática, para garantir equipes corresponsáveis pela aprendizagem dos estudantes.

Entende-se que a gestão escolar deve propiciar condições pedagógicas, organizacionais e operacionais, que permitam o bom desempenho dos professores e dos estudantes. Isto é, gerir uma escola vai muito além do exercício das atribuições administrativas e financeiras; considera-se que esses aspectos devem estar a serviço do propósito pedagógico (LIBÂNEO, 2007).

O termo “gestão escolar”, dentro da concepção exposta, pode ser entendido como:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009, p. 25).

Importa assinalar que, mais do que saber qual é a “melhor” designação, o que está em causa é que essa alteração sinaliza para o surgimento de uma concepção de gestão na qual o diretor escolar passa a ser visto como “[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.” (LÜCK, 2009, p. 16).

Contudo, a nova roupagem do diretor escolar não foi traçada de forma isolada e desinteressada. Essa “nova gestão escolar” está em consonância com aspirações de cunho neoliberais, que adentram no setor educacional em um contexto globalizador, que impõe uma lógica de mercado ao ambiente escolar. E, com isso, o perfil do gestor escolar tem equivalência a um líder capaz de mobilizar e motivar os seus colaboradores (equipe escolar), para atingir uma educação eficiente (LAVAL, 2019).

Laval (2019, p. 252) aborda aspectos sobre a “nova gestão educacional” dentro da lógica de mercado, enfatizando que “[...] graças a sua nova identidade profissional, os administradores se converterão em gestores capazes de encarnar a escola neoliberal, gestores que fazem prevalecer em todos os domínios a utilidade e a eficiência como valores

preeminentes.” Pensar a escola numa perspectiva neoliberal, na qual a escola assume características gerenciais, explica a necessidade de ter um “líder capaz de dirigir equipes”, e que seja corresponsável pelos resultados alcançados, excluindo, muitas vezes, as verdadeiras causas estruturais dos fracassos escolares.

A despeito de todo exposto, o gestor escolar é o responsável pela liderança, organização, monitoramento e avaliação dos processos educacionais da escola, sendo corresponsável pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, ele precisa “[...] ter a visão pedagógica em todas as suas ações. [...] A finalidade de todo o trabalho é garantir que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize.” (PARO, 2008, p. 35). Assim posto, o gestor escolar deve agir de forma democrática, exercendo funções que ultrapassam meros atos administrativos, pois o fim último da gestão deve ser sempre o de favorecer a aprendizagem significativa e emancipatória dos estudantes.

Discutir sobre tais aspectos, remete à compreensão das políticas educacionais no contexto da reforma de Estado brasileiro, nos anos 1990, isso porque é nesse período que se difunde a concepção de que o Estado não tem condições de financiamento nem de gerenciamento para abarcar todas as questões sociais, cabendo a setores privados assumir papéis tipicamente do Poder Público. Isto é, o mercado é quem deveria superar as falhas do Estado (PERONI, 2006).

Esse processo de reforma do Estado segue uma tendência internacional, cuja lógica é pautada na minimização de seu papel – principalmente nas políticas públicas de cunho social –, que é vivenciado em toda a América Latina. No setor educacional, ocorrem mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da Educação Básica e Superior (DOURADO, 2012). Impera, nesse período, o discurso da qualidade, traduzida por mecanismos de eficiência e eficácia, em atenção aos princípios da Qualidade Total, que orientam os processos produtivos e de gestão empresarial a partir dos anos 1980, com o movimento da Globalização.

Nesse contexto, em que o Estado é visto como ineficiente quanto aos gastos públicos, a perspectiva gerencialista e de qualidade total, com reflexos difundidos por organismos internacionais, adentram a América Latina influenciando políticas educacionais com propostas de melhoria da eficácia da administração pública (PERONI, 2006). Em face disso, a educação no Brasil também é influenciada e, nesse sentido, imprime um discurso político pedagógico por meio do qual a gestão democrática da escola pública, com a adoção de mecanismos de participação da comunidade escolar, pode garantir a mesma produtividade tal qual é alcançada na gestão empresarial.

O marco inicial é adequar o atendimento público educacional à lógica de mercado, por meio de reformas educacionais em consonância com as orientações de organismos internacionais. A primeira iniciativa, nesse sentido, foi a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que implicou na transferência de atividades ligadas à saúde, educação e cultura para o setor privado. Seguindo as determinações da Reforma, a partir de 1996, uma sequência de reformas tem início com a aprovação da LDBEN, que traz uma lógica estrutural baseada em conceitos como produtividade, eficiência e qualidade total (DOURADO, 2012).

Como principais alterações na gestão pública no Brasil, Peroni (2006) destaca algumas estratégias de reforma do Estado no Brasil, como: a privatização, a publicização e a terceirização, sendo que a “[...] privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.” (BRESSER-PEREIRA, 1998 apud PERONI, 2006, p. 14). Esse conjunto de ações e orientações, ainda segundo o autor, ressignificam as políticas e práticas educacionais no que se refere às formas de gestão, aos padrões de financiamento e à estrutura curricular, possibilitando mecanismos de descentralização (com repasse de responsabilização para municípios e escolas), e novas formas de monitoramento e controle, como os instrumentos nacionais de avaliação.

Desta feita, as reformas educativas na década de 90 foram influenciadas por organismos multilaterais, e se constituíram uma tendência internacional, em virtude das exigências ocasionadas pela reorganização produtiva no âmbito do capitalismo. Isto porque, como assevera Libâneo (2007, p. 35), o mercado:

[...] requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

Para se adequar às reformas propugnadas nas políticas educacionais sob a égide do mercado, erigidas a partir de então, a escola é reconfigurada para se adequar ao padrão exigido pelo mercado. A partir de Laval (2019), entende-se que o termo “mercado” ou quase-mercado, direcionado à educação pública, significa uma combinação dos valores e princípios da iniciativa privada interferindo na regulamentação das políticas públicas educacionais,

particularmente àquelas que se materializam no atendimento educativo escolar, no âmbito do qual a gestão ocupa centralidade pelo papel articulador das dimensões administrativas e pedagógicas, com vistas ao alcance de indicadores de qualidade nos contornos de avaliações de larga escala nos moldes do IDEB.

A intervenção da lógica de mercado sobre a esfera educacional apresenta-se no mercado editorial, nos cursos de formação de professores e em formas de consultorias, o que impacta na elaboração das estruturas curriculares e mais diretamente nos conteúdos “relevantes para a sociedade”, de modo que o novo modelo escolar e educacional se baseiam numa sujeição mais direta da escola à razão econômica, onde o “[...] homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico.” (LAVAL, 2019, p. 29).

Além dessas formas de “mercadorização da educação”, Laval (2019) ainda destaca outras, como: as parcerias com empresas ou Organizações Não Governamentais(ONG), “sem fins lucrativos”, que “adotam” escolas e interferem na proposta educativa ofertada e, ainda, recebem recursos públicos de forma direta (contratos) e/ou indireta (benefícios fiscais); as empresas que financiam ações em troca de definições nas matrizes curriculares e publicidade de logomarcas etc. Esse autor destaca que esse fenômeno repercute nos debates sobre as práticas de gestão educacional e escolar, provocando uma “revolução gerencial” nas instituições educacionais, onde a escola passa a ser gerida como uma empresa:

A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter a frente um organizador que seja capaz de dirigir uma equipe e se responsabilize pela produção de “valor agregado pela empresa.” (LAVAL, 2019, p. 252).

Fávero e Trevisol (2020, p. 17) corroboram com esse pensamento, destacando que a lógica do mercado prevalece nas instituições educacionais para que elas possam ser mais eficientes e produtivas:

Mesmo que a literatura acadêmica aponte aspectos negativos ao neoliberalismo na educação, na prática, os elementos neoliberais são presentes e amplamente disseminados para as propostas educacionais. É importante observar, que os discursos de produtivismo, eficiência, empregabilidade, inovação, competitividade e rendimento são facilmente aceitos e introduzidos no espaço escolar.

Ocorre que a Educação Básica tem uma “missão precípua”, de fornecer, de modo sistemático e organizado, aprendizagens mínimas para o exercício da cidadania. Essa educação formal ganha especial atenção à medida em que favorece a apreensão de conteúdos culturais mínimos para que o indivíduo possa viver plenamente em sociedade. Lamentável

quando, dentro da perspectiva neoliberal de educação, o currículo escolar foca naquilo que o mercado necessita, meros trabalhadores alienados, em detrimento de uma formação reflexiva sobre o patrimônio histórico, cultural e político construído ao longo dos tempos.

Sendo assim, o ideal formativo da escola, na perspectiva apresentada, é desenvolver competências e habilidades definidas internacionalmente pelo mercado. Sob essa visão, o “fracasso ou sucesso” passam a depender da meritocracia e interesse individual, sem considerar os elementos estruturais de injustiças e profundas desigualdades sociais presentes nas sociedades capitalistas.

De acordo com Bonamino, Franco e Alves (2007), em sentido mais amplo, a política educacional nos anos 1990 consistiu em três aspectos fundamentais: a revalorização da racionalidade técnica, centrada no financiamento, atividade-meio com a qual se buscava equacionar os problemas de acesso e de qualidade dos sistemas educativos; ações focadas no Ensino Fundamental; e valorização da política educacional calcada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional.

Houve conquistas importantes, nesse período, do ponto de vista da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, patrocinada pelo Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Todavia, no que se refere à qualidade da educação da escola pública por meio de ações diretas na organização dos sistemas de ensino, da gestão escolar e da formação de professores, as políticas implementadas por meio de acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os organismos internacionais não apresentaram igual efetividade. É nesse cenário que a educação, na nova ordem, insere-se no processo regulatório que passou a balizar as políticas públicas educacionais, tendo como pressuposto a qualidade da educação pública.

2.2 A gestão escolar democrática, participação e qualidade da educação sob a ótica do gerencialismo

Discutem-se, nesta subseção, alguns desdobramentos ocasionados pela reforma do Estado brasileiro no campo da gestão educacional, trazendo uma breve discussão sobre a reforma impulsionada pelas determinações da CF/88 e da LDBEN de 1996, dando ênfase às alterações na organização da gestão escolar, levando em conta a participação da comunidade na tomada de decisões que afetam o atendimento educativo com vistas à qualidade da educação.

As reformas implantadas pelo Estado brasileiro, a partir de 1990, como parte de um conjunto de estratégias neoliberais de reconfiguração do capitalismo, é discutido por Harvey (2011), ao apresentar as fases do capitalismo e os impactos no desenvolvimento global, trazendo à baila a dependência econômica dos países periféricos ao capitalismo, submetendo esses países aos interesses das grandes corporações internacionais para atender aos critérios de liberação de empréstimos, principalmente para financiar políticas sociais. Os desdobramentos das reformas educacionais, no Brasil, no que tange ao atendimento educativo público, são refletidos, em grande medida, na escola e no trabalho dos profissionais da educação que integram a comunidade escolar.

Tais reformas chegam à escola com o discurso de que seriam voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a gestão escolar nos moldes dessas condicionalidades pauta-se pela autonomia financeira, eficácia, eficiência e participação da comunidade, sem levar em conta a precarização e os condicionantes do atendimento da escola pública, que se materializa na esfera da organização da gestão escolar com implicações, principalmente para o trabalho do gestor e dos professores no âmbito das suas atribuições.

À luz desses princípios gerenciais, o Estado se exime da responsabilidade pela implementação de políticas públicas educacionais efetivas, passando essa responsabilidade para a comunidade escolar, no âmbito da qual o trabalho do gestor escolar e dos professores constitui dimensão fulcral para alcançar resultados favoráveis quanto às aprendizagens dos estudantes. Posto assim, o trabalho pedagógico, além de questões financeiras e administrativas, passa a integrar a lógica dos resultados dentro de uma métrica de avaliação de larga escala em detrimento das questões relacionadas à aprendizagem significativa, que reflita um processo educativo emancipatório.

Esses mecanismos denotam a interferência dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM), para a implantação de um modelo gerencial e neoliberal² para a educação, cuja qualidade da educação passa a ser medida por indicadores potencialmente excludentes que, por não levarem em conta a educação para a prática social emancipatória, descuram tanto a sua finalidade precípua quanto o papel que esta ocupa para o enfrentamento das desigualdades sociais. Sob as determinações deste movimento, a gestão dos Estados nacionais latino-americanos, a partir dos anos 1990, garantiu, gradativamente, a formação das bases privatistas que iriam influenciar e até definir as políticas educacionais de países periféricos como o Brasil.

² “Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças produtivas de mercado e a liberdade de iniciativa econômica.” (OLIVEIRA, 2009, p. 97).

As condicionalidades reduzem a ideia de qualidade e equidade a critérios econômicos, o que representou “[...] a parcimônia na definição do limite de educação e de saúde para os pobres, a qual vem camuflada por princípios humanitários como a Declaração de Educação para Todos [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 61), sendo a comunidade local excluída dos processos decisórios de definição das políticas. Sob essas bases, a gestão democrática escolar fica circunscrita aos contornos de ajustes estruturais do capitalismo mundial, expropriando os sujeitos do processo de decisão das políticas. Os desdobramentos e as implicações desse globalismo econômico refletem os valores e as práticas do capitalismo nessa fase de reconfiguração (IANNI, 2001).

Nesse âmbito, como salienta Osório (2014), as nações emergentes passam a adotar no âmbito político, econômico e social, a concepção de Estado mínimo, cuja autonomia nacional fica refém de um projeto criado pelo capitalismo mundial para a periferia do mundo. Aprofundando a discussão, o autor situa o Estado como agente defensor dos interesses de uma classe, o capitalismo mundial, na contramão dos interesses de toda a sociedade. Sob tais interesses, a gestão educacional e escolar é orientada por um projeto de educação, cujas bases gerenciais são calcadas na produtividade cognitivista, descuram a gestão democrática, bem como obstaculizam um projeto de educação emancipatória orientado para a prática social transformadora e de justiça social.

Na análise dessa conjuntura, Albuquerque (2021) situa que as estruturas institucionais do Estado sob a égide do livre mercado alinham a qualidade da educação ao modelo global de produtividade, a ser garantida pela eficiência e pela eficácia escolar. A escola pública, nessa perspectiva, passa a atuar como empresa, dando primazia aos resultados atestados por exames homogeneizantes, de larga escala, deixando de lado o ideário de uma educação de qualidade social. Ao discutir a problemática, esse autor esclarece que as políticas educacionais desse período se configuram em meio a uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, e a outras que reivindicavam uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

No dizer de Albuquerque (2021), à lógica do mercado, o atendimento educacional, a partir dos anos 1990, produz uma nova crise de sentido e de significado, posto que frustra expectativas das entidades representativas da sociedade civil que defendem a educação pública de qualidade social. Esse autor faz entender que a precariedade do atendimento educacional, do ponto de vista da qualidade, é fortemente impulsionada com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cujo objetivo foi implantar uma gestão pública gerencial. No documento da Reforma é clara a justificativa para a adoção do modelo gerencial, como expressa com clareza o documento:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 10).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, do planejamento e da gestão da educação, bem como a gestão escolar, a influência do neoliberalismo denota suas verdadeiras intencionalidades, no que tange à gestão dos sistemas de ensino e das escolas. A adoção de programas educacionais subsidiados por acordos internacionais, com a justificativa de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e da gestão da escola é discutido por Fonseca (2009, p. 173), ao apontar que nas últimas décadas:

[...] a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas.

Nesse sentido, a gestão escolar constitui uma das preocupações das reformas educacionais da década de 90, consubstanciadas por novos modelos de gestão, sob a ótica da participação, descentralização, responsabilização e autonomia quanto à organização escolar e ao trabalho educativo com vistas à qualidade. Tais fatores mantêm relação com o discurso da qualidade da educação escolar que, sob tais ditames, assume a lógica economicista que, na leitura de Azevedo e Cardozo (2017, p. 254):

O gestor deixa de ocupar um espaço de pensador, condutor do processo educativo em suas variadas instâncias e passa a ser um técnico, cumpridor de tarefas preestabelecidas e pensadas por outros profissionais que estão fora ou nunca estiveram dentro de uma sala de aula.

Ball (2005) faz uma relação das políticas educacionais com duas categorias: performatividade e gerencialismo. No que se refere à performatividade, o autor afirma que os desempenhos de sujeitos, tanto individualmente quanto nas organizações, servem como parâmetros para aferir produtividade e/ou resultado, sendo, dessa forma, mensurados por meio de instrumentos avaliativos que se refletem em indicadores, posteriormente publicados e

divulgados. Já o gerencialismo, enquanto categoria elaborada por Ball (2005), cumpre um papel de desqualificar os sistemas ético-profissionais que preponderavam nas escolas, promovendo a sua substituição por sistemas empresariais competitivos, produzindo uma escala de competitividade entre as escolas.

Sob as luzes da gestão democrática, a década de 1990 inaugura o início da implementação de um planejamento gerencial, por meio de programas financiados por organismos internacionais, produzindo mudanças na gestão educacional e escolar, trazendo o caráter da responsabilização dos sujeitos escolares pelo desempenho da escola nas avaliações de larga escala nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em acordo com as determinações do capitalismo mundial, que reduz a escola a uma empresa prestadora de serviços. De igual modo, as aprendizagens dos estudantes passam a ser quantificadas pelos resultados em proficiência em língua portuguesa e matemática.

Para isso, programas e ações são orientados e financiados pelo BM, adotando uma concepção de gestão escolar democrática. A exemplo, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), como trazem Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), fundamenta-se na organização racional do sistema, a partir da aquisição, pelos agentes escolares, de atributos gerenciais e de ferramentas de gestão e capacitação, expressão utilizada para designar formação continuada em serviço dos sujeitos escolares, incluindo o gestor, com vistas à melhoria do seu desempenho profissional na condução da gestão. O Fundescola, bem como vários outros programas⁴, destinam ações voltadas à formação em serviço de professores e de gestores escolares, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujo objetivo se expressa por melhorar a gestão com fortalecimento da autonomia da escola e com a elaboração de um planejamento estratégico participativo.

O que não fica explícito nesses programas é a estratégia de transferência das responsabilidades do Estado para a comunidade escolar, principalmente professores e gestores escolares, imprimindo um tensionamento que gira em torno da dimensão gerencial, colocando sobre o sistema de gestão escolar a responsabilidade pelos resultados das aprendizagens dos alunos.

⁴ “Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

A escola apresenta, assim, um caráter mercadológico de prestadora de serviços, que caminha para uma autonomia, que na sua essência afasta o Estado das responsabilidades pelo atendimento educativo, principalmente daqueles que dependem da escola pública para garantir, minimamente, o direito a uma educação que lhes permita participação social. Nesse âmbito, a participação da comunidade deve constituir o amálgama da gestão escolar com vistas ao atendimento educativo público de qualidade, considerando concepções, processos e práticas como elementos fundamentais da gestão, da cultura organizacional da escola e o trabalho educativo que nela se realiza.

2.3 Gestão escolar e qualidade educacional: IDEB como balizador de programas e ações

A garantia do padrão de qualidade da educação é um princípio constitucional previsto no art. 206, VII, da CF/88 (BRASIL, 1988, p. 121): “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade.” Foi replicada no art. 3, IX, da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 01), nos seguintes termos: “Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX – Garantia de padrão de qualidade.”

Acerca da qualidade da educação, Oliveira e Araújo (2003, p. 4) afirmam que:

No que se refere especificamente à área de educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, traz alguns caminhos para aferir a qualidade na Educação Básica no Brasil, tomando por base indicadores de rendimento escolar e indicadores de avaliação institucional, conforme o dispositivo infra:

[...]

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I – Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes, apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

[...]

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles [...]. (BRASIL, 2014, n. p., grifo nosso).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao MEC, criou o IDEB, em 2007, e o instituiu como principal parâmetro de qualidade da educação no Brasil. Esse índice sintetiza dados referentes a dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (o SAEB para os estados e a Prova Brasil para os municípios). Com isso, o IDEB caracteriza-se mais como indicador de resultados do que propriamente de qualidade educacional. Contudo, o IDEB é o principal indicador para a adoção de políticas públicas na educação, bem como influencia práticas pedagógicas e de gestão escolar.

A lei supramencionada tem como anexo a descrição das metas e das estratégias estabelecidas para a educação brasileira a serem alcançadas dentro do intervalo de 10 anos (2014 a 2024). E, em sua “Meta 7”, estabelece médias nacionais para o IDEB, para cada etapa da Educação Básica, nos seguintes parâmetros, segundo a Tabela 1.

Tabela 1 – Médias do IDEB para a Educação Básica

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014, n. p.).

Em continuidade ao uso de resultados das avaliações em larga escala como padrão de qualidade da educação, a Lei do PNE estabelece diversos meios para melhorar a nota do IDEB no Brasil. Dentre as quais, a estratégia de nº 11 chama especial atenção por tornar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)² como instrumento externo de referência para essa aferição, estabelecendo, inclusive, projeções de notas para o Brasil, como apontado na Tabela 2:

² O PISA, tradução de *Programme for International Student Assessment*/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre os seus backgrounds e as suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam a sua aprendizagem, dentro e fora da escola (BRASIL, 2022).

Tabela 2 – Médias previstas para o PISA

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em Matemática, Leitura e Ciências	438	455	473

Fonte: Brasil (2014, n. p.).

O PISA é realizado pela OCDE, e, no Brasil, é aplicado pelo INEP a cada três anos em uma amostragem de escolas brasileiras. Os resultados dessa avaliação permitem a comparação entre os países, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades em Leitura, Matemática e Ciências. Tanto o SAEB quanto o PISA são avaliações externas aplicadas em larga escala, isto é, existe sempre um aplicador externo à rede e aos alunos que participam do processo de avaliação de uma grande quantidade de alunos.

Pensar em educação com base em resultados de avaliações externas trazem, implicitamente, princípios de competitividade, meritocracia e responsabilização, ou seja, bases que se distanciam dos aspectos educacionais e se aproximam dos preceitos empresariais de mercado. Ressalta-se que a aferição da qualidade educacional de um país, com base nos resultados de avaliações externas, aplicadas em larga escala, que utilizam indicadores previamente estabelecidos por organismos internacionais e supranacionais, (como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e OCDE), traz uma série de consequências ao processo de ensino e aprendizagem (AFONSO, 2009).

Nessa perspectiva, Teodoro (2011) destaca a atuação da OCDE no campo da educação com o lançamento de projetos voltados para a qualidade da educação, onde definem indicadores que impactam no campo educacional de forma globalizada, nos seguintes termos:

Nesses projetos estatísticos, a escolha dos indicadores constitui a questão determinante para a fixação de uma agenda global para a educação, com enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados nas semiperiferias dos espaços centrais. (TEODORO, 2011, p. 88).

Diante dessa “interferência” externa na definição de indicadores e metas educacionais e nas políticas públicas educacionais internas de um país, as equipes escolares se sentem pressionadas a acompanhar os dados referentes ao fluxo escolar proposto pelo IDEB e por outros referenciais externos.

Relevante se faz mencionar que o Maranhão possui uma avaliação de âmbito estadual que segue os parâmetros e descritores dos exames nacionais. Trata-se do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), que foi implementado em 2019 pela SEDUC/MA em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

(CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Fazem parte dos programas do atual governo estadual, “Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem” e do “Mais IDEB”, tendo por objetivo fornecer elementos para a adoção de políticas educacionais com base nos resultados alcançados, considerando o nível dos estudantes, das escolas e das redes de ensino.

O processo avaliativo educacional é de extrema importância, desde que seja realmente utilizado para direcionar intervenções que possam melhorar os aspectos pedagógicos da escola. Ocorre que os resultados das avaliações externas são utilizados, em regra, para premiações, responsabilização e *ranking* das escolas e redes de ensino. Esses preceitos de ranqueamento das escolas e redes de ensino geram competições que em nada contribuem para a qualidade da educação nos ambientes educacionais, uma vez que, nesse sistema, a noção de equidade é preterida pela gestão de resultados educacionais para valorizar “os melhores” e punir ainda mais “os piores”.

A política de avaliação em larga escala de âmbito nacional, da forma que é adotada atualmente, não permite a reflexão sobre os processos e atores educacionais, já que focam em resultados pontuais e desconsideram os aspectos socioeconômicos e geográficos das diversas realidades brasileiras. De fato, as escolas não podem ficar alheias às determinações legais e administrativas (já que são obrigadas a participar desses exames avaliativos) mas, também, não podem ignorar o contexto específico que estão situadas, com suas especificidades; essas sim devem ser consideradas para avaliar o processo de ensino- aprendizagem e as respectivas intervenções estatais e da comunidade escolar.

Considera-se que “os testes padronizados” são importantes instrumentos avaliativos, mas são insuficientes para aferir a melhoria da educação por si só, uma vez que a tal qualidade não está limitada ao desempenho acadêmico dos estudantes, medidos pelo rendimento escolar. A complexidade do processo educacional remete à adoção de um conjunto de indicadores, isto é, deve-se considerar vários parâmetros atinentes às diversas realidades educacionais dos estudantes, que não podem estar limitadas aos contornos do IDEB.

Referindo-se a essa questão, Gomes (2012, p. 12) esclarece que:

O trabalho com indicadores implica tomada de decisão sobre quais aspectos serão privilegiados. Portanto, cabe questionar quem toma tais decisões, por que e como. Destaca-se, nesse ponto, o papel e o poder político dos atores que realizam o monitoramento e sob quais interesses o fazem.

Nesse ponto, especialmente, faz-se necessário existir uma gestão democrática, onde haja autonomia pedagógica e efetiva participação das equipes escolares, para juntos

decidir sobre a formação dos estudantes para além do imediatismo exigido pelo mercado. É certo que ignorar os indicadores resultantes das avaliações em larga escala é impossível; por outro lado, focar apenas neles é ato de irresponsabilidade e descompromisso com a formação integral dos estudantes.

Quando se discute em decidir sobre questões do atendimento educativo, dentro deste processo de democratização, é importante destacar um aspecto imprescindível: a participação mediante os conselhos escolares e demais instâncias representativas da comunidade escolar, que são órgãos compostos pelos representantes da comunidade escolar. O Caderno 1, publicado pelo MEC, destaca que esses conselhos “[...] têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola.” (BRASIL, 2004, p. 34).

Os conselhos escolares são, portanto, espaços de resistência ao gerencialismo, e se coadunam com a proposta de uma escola mais igualitária e democrática, no sentido de que todos são chamados a participar ou têm as suas demandas representadas via Conselhos Escolares.

Nesse sentido, a escola constitui uma construção coletiva e participativa, onde gestores, professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade local tenham voz no que diz respeito às decisões da escola, que devem ser tomadas coletivamente, principalmente quando se relacionam às questões pedagógicas que incidem nas aprendizagens e na sistemática de avaliação. A participação pode ser entendida:

[...] como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. (BRASIL, 2004, p. 16).

Contudo, o IDEB, por exemplo, é visto como reflexo da qualidade educacional brasileira, sendo balizador de ações e programas pedagógicos implantados pelo MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O que fazer, então, quando o indicador de qualidade é decidido exteriormente à escola e aos desígnios da sua comunidade? Considerar o IDEB como balizador de qualidade educacional no Brasil traz consequências ao trabalho do professor e às definições curriculares. Isso porque a escola passa a considerar como aprendizagens importantes apenas aquelas que são cobradas na avaliação, inclusive, com supervalorização de disciplinas específicas (Língua Portuguesa e Matemática). Além disso, o registro e o monitoramento dos fluxos escolares são realizados apenas com vistas a atender

aos critérios avaliativos do IDEB. Ou seja, assiste-se a uma busca constante por melhores performances nessa avaliação.

É nesse contexto, de busca de melhores resultados educacionais, que a lógica de mercado, com as ideias de gerenciamento educacional para a maior eficiência e eficácia, ganhou espaço nos ambientes escolares. Isto é, essa busca constante por melhores resultados, em detrimento da formação integral dos estudantes, permitiu a atuação direta da iniciativa privada e das ONG na gestão educacional e escolar das escolas brasileiras.

No Brasil, presencia-se a rápida expansão dos modelos de educação elaborados pelo ICE, o qual apresenta fórmulas pedagógicas e de gestão escolar para atingir a “melhoria contínua dos processos educacionais”, por meio de uma educação integral. Esse instituto já firmou parcerias com diversas unidades federativas estaduais, inclusive com o Maranhão.

No Maranhão, o IEMA, campo de estudo desta dissertação, aderiu à proposta educacional do ICE, adotando os modelos pedagógicos e de gestão escolar sistematizados pelo instituto e prontos para serem implantados. Essa parceria foi firmada com anuência do Poder Público Estadual, em 2015, para melhorar os indicadores educacionais do estado por meio da implantação de escolas de EMIEP em tempo integral. No âmbito dessas parcerias, a rede de ensino pública estadual dá início à implementação de programas e ações com vistas à elevação dos indicadores de rendimento escolar, seguindo o movimento iniciado nos anos 1990, quando o Poder Público, principalmente nas esferas públicas estaduais e municipais, começa a firmar parcerias com instituições privadas que atuam no setor educacional.

No Maranhão, cenário deste estudo, embora essas tendências já existissem nos anos 1990, essas parcerias ganharam impulso significativo nas duas últimas décadas, principalmente no Governo de Flávio Dino, no âmbito do qual o modelo de gestão de metodologias gerenciais, focadas em resultados, começam ser implementados em instituições públicas de ensino. A próxima seção do estudo em tela traz à baila a implementação do modelo institucional adotado no IEMA, na perspectiva de apreender a sua estrutura e as ações educacionais, com destaque para os princípios, conceitos, instrumentos e práticas de gestão escolar, com o foco na aprendizagem dos estudantes, implementados por meio do “modelo de gestão” TGE, objeto deste estudo.

3 GESTÃO ESCOLAR DO IEMA E MODELOS GERENCIAIS FOCADOS EM RESULTADOS: o que dizem os documentos?

Esta seção, com base em documentos oficiais e com o apoio da literatura, analisa os modelos institucionais com foco em resultados, implementados pelo IEMA, a partir de 2016, momento que inaugura um conjunto de reformas e medidas no setor educacional, por meio de políticas públicas implementadas pelo Governo do Maranhão, por meio de parcerias e convênios com instituições privadas que atuam no setor educacional. Cabe destacar que essas medidas foram iniciadas com a criação de programas, planos e ações que se expressam pela melhoria da qualidade da educação, tendo como instrumentos de ação, modelos de gestão que operam nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro.

3.1 As parcerias público e privado no sistema público de ensino do Maranhão: considerações iniciais

O conjunto de reformas no setor educacional público do Maranhão, por meio de parcerias público e privado, teve início com a criação do Programa de Educação Integral (PROEIN) no Sistema Estadual de Ensino (SEE) do estado do Maranhão, por meio da Medida Provisória n.º 212, de 17 de dezembro de 2015, posteriormente convertida na Lei n.º 10.414, promulgada pela Assembleia Legislativa em 07 de março de 2016. Dentre as diretrizes do programa, há previsão expressa da coparticipação de entidades civis e da classe empresarial na educação pública, nos termos seguintes:

Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Educação Integral – PROEIN, com a finalidade de planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, **segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial.** (MARANHÃO, 2016, n. p., grifo nosso).

Percebe-se que o Poder Público dá legalidade à interferência do capital privado nas entidades públicas por meio de normativas que regulamentam a participação de entes privados no setor educacional público. No Maranhão, o Governo Estadual, por meio da SECTI e da SEDUC, firmou Acordo de Convênio de Cooperação Técnica (n.º 02/2015) como ICE, o Instituto Natura (IN), o Instituto Sonho Grande (ISG) e a empresa Alere, em 2015, e

renovado em 2020 (n.º 02/2020) para implantar e aprimorar o programa de ensino em tempo integral³.

O ICE caracteriza-se como uma entidade do Terceiro Setor formado pela sociedade empresarial civil, para atuar sobre questões sociais de responsabilidade do Setor Público, caracterizando ideia de Estado Mínimo em detrimento da noção de Estado Garantidor de direitos sociais. No Maranhão seguiu-se o seguinte organograma: o ICE atuando com as formações que se baseiam no modelo pedagógico e de gestão escolar elaborado pela instituição (Escola da Escolha), e que passaria a ser implementado nos IEMAE, posteriormente, nos Centros “Educa Mais”. O IN, o ISG e a empresa Alere atuariam subsidiando financeiramente as ações do ICE no estado.

Com isso, o Estado assume apenas o papel de contratante/financiador e executor, sendo a concepções pedagógica-curricular e de gestão escolar inteiramente privadas, assim a relação público-privada se instala no Programa de Educação Integral do Maranhão.

Segue infra os sujeitos responsáveis pela implantação da educação em tempo integral no Maranhão (Figura 1):

Figura 1 – Institutos responsáveis pela implementação da educação em tempo integral no Maranhão



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

³ O Acordo de Convênio de Cooperação Técnica n.º 02/2015 não foi encontrado no Diário Oficial do Estado do Maranhão (DOEMA), mas foi citado nas Portarias n.º 44, de 7 de julho de 2015/SECTI e n.º 1.425, de 10 de agosto de 2015, publicadas no DOEMA em 15 de julho de 2015 e 17 de agosto de 2015, respectivamente. Somente a Minuta do Acordo de Convênio de Cooperação Técnica n.º 02/2020, para renovação da parceria entre Governo Estadual e ICE, ISG e IN, foi encontrada no DOEMA de 02 de outubro de 2020.

O contexto educacional de reforma, dentro desse projeto neoliberal da chamada terceira via, traz o modelo gerencial como proposta desse setor para a educação. Discutindo tais propostas, Peroni e Oliveira (2019, p. 44) esclarecem que:

No caso brasileiro, o terceiro setor está amplamente regulamentado (OS/Lei 9.790 de 23/03/99, OSCIP/Lei 9.790 de 23/03/99) e, para consolidar essa prática, em 2014 foi aprovado o Marco Regulatório, alterado em 2015 pela Lei 13.204, que estabeleceu regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, e define a relação jurídica do governo com as OSC – “organizações da sociedade civil” principalmente nos casos de transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público.

Essas regulamentações conferem legalidade às parcerias de cooperação entre entes públicos e privados, de modo que a política educacional para as escolas de tempo integral no Maranhão está sendo operada pela iniciativa privada, quando implementa o modelo “Escola da Escolha”, idealizado pelo ICE, em parceria com o IN e o ISG.

Assim, prevalece o avanço do privado sobre o público, conforme almejado pelo neoliberalismo, praticado pela terceira via, por meio de “modelos educativos” com estruturas gerenciais engessadas que podem comprometer as dimensões democráticas da gestão escolar. Apesar de ser um tema já bastante discutido, a relação público e privado permanece na agenda dos grandes debates acadêmicos e políticos, dada a sua relevância e tendo em conta que tal relação tem se ampliado bastante nas duas últimas décadas. Afonso (2009) tem discutido sobre a forte presença do movimento de recuperação de marcos tecnocráticos e gerenciais em larga escala, no campo educacional, particularmente no Brasil.

Afonso (2009) mostra a retomada da autoridade do gestor na nova dinâmica neoliberal, apresentada como altamente convergente com a ideia neoconservadora, que vê a gestão como uma espécie de tecnologia a serviço de uma nova ordem social, política e econômica. Segundo o autor, embora existam vários modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação, o modelo administrativo burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado são os mais congruentes com esta concepção de gestão e de gestor. De tal modo, tanto no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quanto no que se apoia no controle administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são, principalmente, aquelas que facilitam a comparação e o controle de resultados.

Em qualquer dos casos, de acordo com Afonso (2009), sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou, neste caso, os designados clientes da

educação escolar), quer as entidades mantenedoras ou proprietárias quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre a gestão das escolas, assim representada, principalmente, por gestores e professores, a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais.

Sob esse ponto de vista, o sistema de gestão busca criar mecanismos de controle organizacional mais severos, além de formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados educacionais por meio de instrumentos de avaliação padronizados. Essa parece ser a ideia-força para legitimar a relação público-privado seguindo os princípios gerenciais empresariais da Gestão da Qualidade Total (GQT), transposta para as organizações educativas (AFONSO, 2009).

Essa dinâmica não pode ser compreendida de forma pontual, apenas no âmbito da gestão escolar, da política pública de financiamento da educação ou um movimento de redução de gastos públicos, mas como um modelo de gestão baseado na racionalização de recursos no processo de redução do papel do Estado na promoção de políticas públicas sociais, em atenção às determinações neoliberais iniciadas no âmbito das reformas dos Estados Nacionais na década de 90, já discutidas nesse estudo, e que hoje ganha contornos mais profundos, em face dos ajustes estruturais do capitalismo nessa nova fase de desenvolvimento.

As políticas educacionais atuais, principalmente aquelas que mais se articulam com os processos em curso de transformação da gestão das escolas públicas, buscam, por um lado, fragilizar a gestão democrática e, por outro, utilizar a avaliação como instrumento de controle, descentralização de poderes sobre as escolas e de uma vigilância sistemática e detalhada do trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2017). Esse movimento, no dizer da autora, denota a visão gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e sua lógica de ação de tipo empresarial, que adota o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos essencialmente econômicos, voltados para a produtividade e competitividade, por meio dos discursos da qualidade e da excelência.

A ótica neoliberal profere discursos responsáveis pela subordinação da educação à economia e pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performance competitiva (LIMA, 2011). Por essa mesma lógica, os professores são avaliados com base no desempenho, cuja métrica vincula-se aos resultados efetivos de aprendizagem estandardizados nos exames nacionais.

As políticas educacionais, adotando essa referência de padrão de gestão das escolas e dos resultados por elas produzidos, tomou conta do discurso educacional e de muitas medidas governamentais no Brasil e, em particular, no Maranhão. A gestão de tipo empresarial, implementada em escolas públicas do sistema de ensino desse Estado, por meio de “modelos de gestão”, adequa-se ao sentido de liderança individual, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública. Em igual sentido, adotam a eficácia e a eficiência segundo a racionalidade econômica e, portanto, competitiva, num quadro de referência que coloca o educando como cliente e consumidor no centro das opções consideradas racionais.

Uma espécie de “hiperburocracia” no sistema de gestão escolar é induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma nova forma de controle centralizado, eletrônico e aparentemente difuso, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária (LIMA, 2011). Ao tratar sobre a gestão nas escolas públicas, o autor acena para uma espécie de pós-democracia gerencial. A gestão democrática institucionalizada revela-se, desse modo, muita gestão para pouca democracia, ou mesmo nula, e pouca autonomia, mesmo não ignorando os seus contributos para a democratização das escolas em termos de colegialidade e participação.

É, pois, alinhado a essa “nova gestão”, que o sistema público de ensino do Maranhão passou a implementar políticas educacionais com a adoção de “modelos” de gestão institucional, escolar e de aprendizagem, no âmbito dos quais o horizonte é elevar os indicadores de qualidade do desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas. No caso específico do IEMA, o primeiro modelo, considerado a base do sistema de gestão, é o “modelo institucional”, analisado a seguir.

3.2 Modelo de Gestão Institucional do IEMA

O IEMA oferta educação profissional técnica de nível médio articulada na forma de ensino integrado, conforme previsto no art. 36-C, da Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN), em que os alunos desenvolvem o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante de forma integrada, com matrícula e certificação únicas (BRASIL, 1996).

O EMIEP em tempo integral foi implantado no Maranhão por meio da Lei n.º 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a reorganização do IEMA, e dá outras providências. Essa norma diz que “[...] para garantir a necessária articulação entre a escola e o

trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido pelo IEMA poderá ter jornada de tempo integral.” (MARANHÃO, 2015, n. p.).

O modelo institucional do IEMA tem suas bases teóricas e metodológicas fornecidas pelo ICE. O IEMA é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003, em Pernambuco, e contou com o apoio financeiro de empresários e outros institutos como IN e ISG, inicialmente, para reformar estruturalmente e pedagogicamente o “Ginásio Pernambucano”, localizado em Recife (PE).

Faz-se pertinente fazer um breve relato do histórico do ICE para entender o processo de estruturação desse instituto e suas relações com a educação pública no Brasil. A história do ICE tem suas bases na reforma da escola “Ginásio Pernambucano”, e na figura do empresário Marcos Antônio Magalhães, ex-aluno dessa escola, nascido no interior de Pernambuco, no município de Sertânia. Ele fundou, em 2003, o ICE, onde permanece como Presidente. Atua também como Presidente do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), e é membro fundador do movimento “Todos pela Educação” e do Conselho Internacional do *World Fund for Education* (WEF) (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2020).

A iniciativa pessoal daquele ex-aluno logo reuniu outros representantes do segmento privado, como ABNAMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT, PHILIPS, entre outras, que juntas constituíram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano e, por meio dela, iniciaram o processo de recuperação e revitalização da escola. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 6).

A primeira etapa correspondeu à reforma estrutural da escola que ocorreu entre os anos 2000 e 2002. Finalizada essa etapa, o ICE, em parceria com o Governo Estadual, propôs um ordenamento político-institucional e pedagógico baseado em profundas mudanças em termos de conteúdo, método e gestão, denominado “Escola da Escolha”, para ser implantado no “novo” Ginásio; sintetizado da seguinte forma:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação se dedicou a formular as bases para a concepção de um modelo com inovações em **conteúdo** da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do **método** sobre como aprender e como ensinar e da **gestão** dos processos da escola, como o uso dos espaços, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e de materiais disponíveis. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 25, grifo do autor).

Sob o argumento de gerar corresponsabilidade pela causa da juventude brasileira, o “[...] poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo Escola da Escolha.” (INSTITUTO

DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 9). Logo, insere-se a iniciativa privada e a sociedade civil, em parceria com o Poder Público, para melhorar os indicadores educacionais em Pernambuco.

A mobilização do poder público, sociedade civil e a iniciativa privada no início dos anos 2000, em Pernambuco, foi um momento que se inscreveu no marco mais amplo da causa da educação, porque trouxe ao cenário uma ação estratégica no enfrentamento dos baixos indicadores da qualidade da educação identificados na rede pública deste estado. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 14).

A partir dos resultados educacionais alcançados pelo “Ginásio Pernambucano”, o Governo Estadual de Pernambuco expandiu o modelo “Escola da Escolha” para vários centros escolares de Ensino Médio, o que colocou o ICE em grande evidência a nível nacional.

Ressalta-se que as bases teóricas e metodológicas do modelo “Escola da Escolha” enfatizam a necessidade de enquadrar a educação em um contexto mundial de tendência liberal de qualidade total, em que “[...] a atividade produtiva está passando a depender do uso de conhecimentos que exigem pessoas criativas, críticas propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 14).

Percebe-se, que o modelo educacional desenvolvido pelo instituto ancora-se nas recomendações dos organismos internacionais, conforme abordado em seções anteriores. É nesse cenário que o Estado do Maranhão firma a parceria com o Instituto, para replicar as experiências promovidas em Pernambuco, e adota o modelo “Escola da Escolha” como política pública para promover a melhoria dos indicadores educacionais do estado.

O modelo institucional adotado pelo IEMA foi implementado e acompanhado pelo ICE, por meio de equipes técnicas enviadas periodicamente ao estado. Esse instituto forneceu material didático, treinamentos e formações iniciais e continuadas para as equipes de implantação e as equipes escolares durante o período de implantação do modelo “Escola da Escolha”. Em sua estrutura, é composto pelo Modelo de Pertinência, o Modelo de Gestão (TGE) e o Modelo Pedagógico, tendo o jovem e o seu projeto de vida como centralidade, como pode ser ilustrado pelo organograma a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Modelo Institucional do IEMA



Fonte: Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2019b, p. 253).

Os “submodelos” que compõem o modelo institucional do IEMA mantêm uma relação de interdependência entre eles através dos seus conceitos, princípios e instrumentos operacionais. Apresenta-se, a seguir, o que compete a cada um.

3.2.1 Modelo de Pertinência

O Modelo de Pertinência não faz parte da proposta do ICE, mas foi acrescentado ao modelo institucional do IEMA em 2019 pela Reitora. Foi estabelecido para demonstrar a relevância do projeto educacional trazido pelo Instituto (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021). Esse modelo adota os seguintes princípios:

- a) **Aperfeiçoamento Contínuo:** analisar experiências e tendências nacionais e globais na área de educação profissional, científica e tecnológica para atualização regular de conteúdo, métodos e práticas;
- b) **Prática baseada em Evidência:** implementar projetos-piloto antes da incorporação ou disseminação de novas ideias, métodos e práticas;
- c) **Pesquisa Aplicada:** realizar estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais para delinear a oferta educativa institucional. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 10).

Pelo Modelo de Pertinência, alinhado ao princípio do Aperfeiçoamento Contínuo, o Instituto deve atentar-se às experiências globais na área da educação profissional para, assim, manter o aperfeiçoamento permanente das teorias e práticas adotadas, mantendo-se sempre atualizado quanto às exigências profissionais globais. A necessidade de atualização

constante e regular dos conteúdos, métodos e práticas do IEMA, intenciona garantir o perfil de egressos adequado para adentrar no mundo do trabalho.

Além disso, a tomada de decisões pedagógicas-administrativas deve considerar as evidências disponíveis em dados ou informações atinentes aos interesses formativos do IEMA, sendo este o desdobramento do princípio da Prática Baseada em Evidências (PBE). Ouseja, para implementar um projeto no Instituto, faz-se necessário buscar experiências exitosas para replicar em contextos semelhantes.

Já os cursos técnicos oferecidos pelo Instituto em cada Unidade Plena devem considerar resultados de Pesquisas Aplicadas sobre os arranjos produtivos pertinentes para cada contexto local e regional da unidade escolar, para, a partir desses dados, elaborar o rol de cursos técnicos adequados para cada localidade. A população local tem a opção de escolha, por meio de Audiências Públicas, com base nesse rol predefinido pelo próprio instituto (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016). Neste aspecto, o Instituto garante a participação da comunidade escolar para decidir sobre os cursos técnicos que serão ofertados pela escola, ainda que essa participação seja de forma relativa. Com isso, busca “[...] o aperfeiçoamento contínuo, da prática baseada em evidência e pesquisa aplicada, o qual garante a atualização do IEMA em relação às transformações contemporâneas na educação.” (MORAES; SANTIAGO; ARAÚJO, 2020, p. 27).

Tais princípios estão ancorados em uma cultura de cunho empresarial, quando enfatiza a necessidade de aperfeiçoamento contínuo para adequar-se às mudanças no mercado de trabalho, ou mesmo para focar em práticas educacionais baseadas em evidências de “sucesso” para ações eficientes, ou mesmo pesquisa dos arranjos produtivos determinada para cada região, para formar a mão de obra necessária para atender às demandas específicas do mercado local. No entanto, se essas PBE estatísticas e numéricas não considerarem cada contexto específico de aprendizagem, servirão apenas para governos neoliberais agirem no sentido de manter uma lógica perversa de exploração de um grupo desfavorecido (TEODORO, 2011).

Enfim, como o próprio nome diz, os conceitos e princípios desse modelo procuram demonstrar a pertinência da proposta educativa realizada no IEMA dentro desse contexto de mundo globalizado. Contudo, o Modelo de Pertinência, como complemento ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão escolar, não foi sistematizado de modo que esses princípios se desdobrassem em conceitos, instrumentais e ações sistemáticas no ambiente escolar. Significa que esse modelo não se materializa no cotidiano escolar de forma planejada,

intencional e observável, por meio de instrumentais sistematizadores ou de ações pedagógicas, por exemplo. Esse modelo, no entendimento de Oliveira (2017, p. 59), representa um movimento que:

[...] impõe considerar criticamente alguns dos impactos daquilo que entendemos como o cânone gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respectivas lógicas de ação de tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência.

No entendimento de Lima (1997), esta perspectiva torna-se marcante quando se depara com as pesquisas sobre as lógicas de programas e projetos com prazos muito bem definidos *a priori*, e de resultados objetivamente alcançáveis; quando se vê, em alguns sistemas de ensino, a promoção da carreira e a avaliação de desempenho dos professores sendo vinculadas a resultados efetivos de aprendizagem estandardizados nos exames nacionais. Esse autor enfatiza que os defensores desse modelo preconizam:

[...] a neutralidade da educação, transformando-a numa agência gerencialista racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de “vantagens competitivas das nações”, para a “competitividade econômica” e a “aprendizagem individual”, não para o aperfeiçoamento social. (LIMA, 1997, p. 51).

Tendo em conta o que expressa o autor, pode-se inferir que concepção gerencialista de educação e de gestão escolar, baseada na competição, na eficácia e na eficiência, é orientada muito mais para os consumidores do que para o reforço da cidadania e para a formação para a emancipação. Nesse sentido, os ideais de educação para a democracia e a cidadania democrática são fortemente ameaçados, à medida que a ideologia do gerencialismo passa a exercer influência nas políticas educacionais e na gestão educacional e escolar. Ainda segundo Lima (2011), outra face do modelo gerencialista tem se materializado na falsa promessa da descentralização como política de democratização do Estado brasileiro, que se transmutou em reduzidas formas de desconcentração, na qual desconcentra-se a execução das políticas, mas o poder decisório, os princípios e o planejamento continuam muito centralmente marcados.

Ainda nessa linha, Lima (2011) chama atenção para o cenário internacional, para entender a pauta de dois dos principais organismos internacionais: a OCDE e a UNESCO. Para o autor, essas duas instituições advogam em defesa da “teoria da escolha pública”, segundo a qual defende a competitividade entre escolas, introduzindo novos processos de avaliação enquanto instrumento de regulação de tipo mercantil, em que a educação foi

cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e habilidades, tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania consumidora. Foi, pois, no âmbito desse Modelo de Gestão gerencial que o Modelo Pedagógico das Unidades do IEMA foi forjado.

3.2.2 *Modelo Pedagógico*

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão adotados no IEMA, em linhas gerais, compõem o modelo da “Escola da Escolha”, que foi desenvolvido em Pernambuco, fruto de uma parceria entre o ICE e o Governo daquele estado. Esse modelo foi lançado no Maranhão como uma nova proposta educacional, que pudesse ampliar as vagas da Rede Pública Estadual de Educação para Ensino Médio, que o ensino ofertado fosse de qualidade e que os métodos pedagógicos adotados se integrassem às práticas de gestão para gerar resultados verificáveis e sustentáveis (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

As principais bases teóricas do Modelo Pedagógico adotado no IEMA encontram-se nas obras do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, tais como: *Protagonismo Juvenil; Educação; Pedagogia da Presença – Da solidão ao Encontro; Por uma Pedagogia da Presença*; dentre outros. Ele foi um dos principais colaboradores e defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); foi membro do Comitê Internacional dos Direitos Humanos (Genebra) e do Instituto Interamericano da Criança (Montevideu). Também foi consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da UNESCO e oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (HÁ 10..., 2021).

O foco da proposta educativa do IEMA é o “Projeto de Vida” do estudante protagonista, que traz como suporte teórico as obras de Antônio Carlos Gomes da Costa, de forma que “[...] os conceitos de Protagonismo e Projeto de Vida se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 15).

Nas principais bases teóricas e conceituais do Modelo de Gestão do IEMA, o Modelo Pedagógico figura como:

[...] o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversidade e enriquecimento necessários para apoiar os estudantes na elaboração do

seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 70).

O documento analisado descreve que o instituto estabeleceu missão, visão e valores alicerçados na oferta de educação integral em tempo integral, composto de currículo tripartite e integrado, buscando alinhamento “[...] com a realidade dos jovens, preparando-os para realizarem seu Projeto de Vida e para serem protagonistas de sua formação e atuação no mundo do trabalho.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 12). O documento expressa que:

A Carta Fundacional do IEMA, Resolução CONSUP Nº 92/2018, estabelece como **missão**, promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente; e **visão**, ser referência, até 2024, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão. [...] Cooperação, Inclusão, Inovação, Qualidade, Transparência e Confiança são nossos valores. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 8, grifo do autor).

A matriz curricular do IEMA traz componentes que integram a BNCC, uma PD e a BT para a formação integral dos estudantes. Mas, cada curso técnico possui uma Matriz específica para a formação técnica exigida pela legislação vigente. Ocorre que a BNCC e a PD trazem algumas padronizações que são seguidas por todos os estudantes, independente do Curso Técnico escolhido para cursar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

O currículo do Ensino Médio está estruturado em regime integral, integrado à Educação Profissional, distribuído em **03 (três) séries anuais**, correspondendo cada uma a **02 (dois) período semestrais letivos**, com duração mínima anual de **1400 (mil e quatrocentas horas) horas em 200 (duzentos) dias letivos**, considerando as particularidades de cada Unidade Plena no que se refere à oferta de cursos técnicos, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 8, grifo nosso).

A BNCC ofertada a todos os cursos técnicos é composta por componentes curriculares e práticas da formação geral básica que estão organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Matemática. A PD do Currículo, com 1.300 horas, no mínimo, insere disciplinas curriculares e as Metodologias de Êxito no cotidiano escolar do Instituto, a fim de consolidar “[...] habilidades em torno de aspectos locais e regionais integrados à formação

geral comum e Técnico Profissional.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 16).

A PD é composta por componentes curriculares integradores como, por exemplo: Avaliação Semanal, Eletivas, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Projeto de Vida, Ética profissional, Projetos Empreendedores e de Corresponsabilidade Social (PECS), e Robótica Aplicada. Nessa esfera do documento, as ditas Metodologias de Êxito da PD do Currículo fazem parte do Modelo Pedagógico, e trazem uma proposta de ações voltadas para ações dinâmicas e integrativas.

Essas metodologias são adotadas em toda rede do IEMA, e constituem atividades que envolvem toda a equipe escolar, funcionando por meio de “[...] procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experiência com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas envolvendo as diversas áreas das ciências, das artes, das linguagens e da cultura.” (MORAES; SANTIAGO; ARAÚJO, 2020, p. 27). Constituem as Metodologias de Êxito, além de componentes curriculares da PD, as Práticas Educativas (Acolhimento e Tutoria), as Práticas e Vivências em Protagonismo (Clubes Juvenis e Liderança de Turma).

As políticas curriculares alinhadas aos Modelos de Gestão para a competitividade, comprazem-se aos tipos de metodologias “exitosas”, como querem ser entendidas. Apple (2006) deixa claro os traços ideológicos que caracterizam o currículo para competências, sem situar questões históricas, econômicas, sociais e culturais que deveriam balizar a organização do trabalho pedagógico, particularmente na organização curricular. Esta história demonstra o quão central é analisar a educação de forma relacional, conectando os fenômenos tecendo as ligações existentes entre os âmbitos cultural, social, político e econômico e a educação (APPLE, 2006). Através do uso da ferramenta teórico-metodológica da análise relacional, é possível perceber essas ligações que transcendem o âmbito educacional.

Já no que se refere às Práticas e Vivências em Protagonismo, são conceituadas como:

[...] práticas educativas providas pela própria escola e/ou por instituições parceiras, bem como pelos próprios estudantes, que objetivam por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais, bem como a ampliação do repertório de conhecimento e valores necessários ao processo de formação do ser autônomo, solidário e competente – elementos fundamentais para a construção do projeto de vida. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 140).

Essas práticas ensejadas no documento indicam que são ações concretas e intencionais realizadas por toda a equipe escolar e que envolvem os estudantes, tendo por

propósito preparar o jovem para desenvolver o perfil empreendedor, líder, proativo, responsável, dentre outras características tipicamente exigidas pelo mercado de trabalho (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Novamente, encontra-se a ausência da autoria, tanto do professor quanto dos estudantes, naquilo que diz respeito a um Projeto Político-Pedagógico (PPP) emancipatório, participativo e socialmente referenciado em bases teórico-epistemológicas e críticas de uma educação para a transformação social. Em sentido contrário, apresenta-se com componentes formativos atentamente ligados a um projeto societário capitalista, calcado na relação educação-trabalho, e formação para competitividade.

Ainda em Apple (2006), pode-se entender o quanto este Modelo de Gestão e de currículo expropria a condição de sujeito do professor e do estudante, do processo de ensino-aprendizagem, determinando-lhes condicionalidades veladas por meio de um currículo por competências, para preparar trabalhadores acríticos e flexíveis. Nesse sentido, o autor aponta que a tarefa de um educador crítico não se limita apenas analisar a sociedade, mas ajudar a transformá-la, o que significa examinar o mundo do ponto de vista das classes menos favorecidas, e agir contra os processos opressivos se posicionando contra ações e projetos hegemônicos, e contra as práticas de mercado na educação.

Numa perspectiva de Gramsci, Apple (2006) destaca que uma educação contra-hegemônica não é aquela que não faz uso do “conhecimento de elite”, mas que a apropria e a reconstrói de maneira que a sua forma e o seu conteúdo sirvam para as necessidades progressistas e sociais. Isso implica se apropriar das bases e componentes teórico-epistemológicos e metodológicos do currículo que baliza a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva utilitarista que alinha educação à produtividade.

No exame do Modelo Pedagógico adotado pelo IEMA, encontra-se que a Base Técnica do Currículo prevê componentes curriculares específicos para cada curso técnico ofertado, com carga horária definida, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Relevante destacar, que as disciplinas que compõem a Base Técnica do Currículo são ofertadas a partir do 2º semestre letivo da série inicial para, assim, reservar o 1º semestre para ações de nivelamento das aprendizagens da BNCC, e para permitir mudança de curso técnico em caso de inadaptação dos estudantes ou mudança de domicílio. Nesse sentido, o documento define que:

O estudante tem o primeiro semestre letivo na 1ª série para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagens mínimas exigidas pela BNCC. Por isso, orientamos

que o nivelamento seja realizado no semestre inicial, em que são oferecidos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. Nesse semestre não são oferecidos componentes da Base Técnica. Dessa forma, casodeseje mudar sua escolha de um curso para outro só poderá fazê-lo ao término do primeiro semestre da 1ª série, desde que haja vagas ociosas no curso desejado. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOMARANHÃO, 2021, p. 19).

A título de exemplo, destaca-se a Matriz Curricular do Curso Técnico de Administração de uma unidade escolar do IP, da região metropolitana de São Luís, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Matriz curricular do IEMA – Curso Técnico de Administração (2019-2021)

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES		1ª Série			2ª Série			3ª Série			TOTAL GERAL	TOTAL GERAL								
				1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		TOTAL GERAL						
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	h/a	h/r					
		h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/r	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/a	h/r					
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	166,7	3	60	4	80	140	116,7	3	60	3	60	120	100,0	460	383,3
		Língua Estrangeira – Inglês	2	40	2	40	60	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200
		Língua Estrangeira – Espanhol	2	40	2	40	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	1	20			20	16,7	140	117
		Arte	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3							100	83,3
		Educação Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3							100	83,3
	Matemática	Matemática	5	100	4	80	160	150	3	60	4	80	140	116,7	3	60	3	60	120	100,0	440	367
		Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150
	Ciências da Natureza	Química	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150
		Biologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150
		Geografia	2	40	2	40	80	66,7	1	20	2	40	60	50	2	40	2	40	80	66,7	220	183
	Ciências Humanas	História	2	40	2	40	80	66,7	1	20	2	40	60	50	2	40	2	40	80	66,7	220	183
		Filosofia	3	60	1	20	80	66,7	1	20	1	20	40	33,3	1	20	1	20	40	33,3	160	133,3
		Sociologia	3	60	1	20	80	66,7	1	20	1	20	40	33,3	1	20	1	20	40	33,3	160	133,3
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	33	660	23	460	1120	333,3	19	380	23	460	840	700	21	420	20	40	820	683,3	2780	2317
	PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)	Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200
Projeto de Vida		2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	4	80	4	80	160	133,3	180	133,3	
Estudo Orientado e Avaliação Semanal		4	80	4	80	160	133,3	4	80	4	80	160	133,3	4	80	4	80	160	133,3	480	400	
Práticas Experimentais (Lab.)		2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200	
Pós Médio																				40	33,3	40
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		10	200	10	200	400	333,3	10	200	10	200	400	333	8	160	10	200	360	300	1160	967	
BASE TÉCNICA (BT)	Robótica Aplicada																			40	33,3	
	Empreendedorismo e Inovação	2	40			40	33,3													40	33,3	
	Ética Profissional			2	40	40	33,3													40	33,3	
	Fundamentos de Informática e Programas Aplicativos			4	80	80	67													80	66,7	
	Teoria Geral da Administração			4	80	80	66,7													80	66,7	
	Rotinas Contábeis e Trabalhistas							4	80			80	66,7							80	66,7	
	Gestão de Pessoas							4	80			80	66,7							80	66,7	
	Rotinas Administrativas							4	80			80	66,7							80	66,7	
	Economia e Mercado							4	80			80	66,7							80	66,7	
	Princípios de Direito Empresarial e Trabalhista									4	80	80	66,7							80	66,7	
	Gestão Organizacional									4	80	80	66,7							80	66,7	
	Gestão da Qualidade									4	80	80	66,7							80	66,7	
	Gestão Financeira e Econômica													4	80			80	66,7	80	66,7	
	Gestão da Produção e Vendas													4	80			80	66,7	80	66,7	
	Logística Empresarial													4	80			80	66,7	80	66,7	
Administração Mercadológica													4	80			80	66,7	80	66,7		
Estágio/ TCC															9	180	180	150	180	150		
TOTAL DA BASE TÉCNICA		2	40	12	240	280	233,3	16	320	12	240	560	466,7	16	320	9	180	500	416,7	1340	1117	
TOTAL GERAL		45	900	45	900	1800	1500,0	45	900	45	900	1800	1500	45	900	39	780	1680	1400,0	5280	4400	

Fonte: Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2021).

A carga horária reservada para a BNCC mantém a distribuição de horas com maior tempo para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Isso leva a concluir que existe maior ênfase desses componentes em detrimento dos demais. Acredita-se que aos estudantes é garantido mais tempo para estudar essas disciplinas devido às ações de nivelamento, e para reforçar habilidades que serão exigidas nas avaliações em larga escala, a exemplo do PISA sob coordenação da OCDE, e do IDEB (exames que se constituem como parâmetros de qualidade da educação numa perspectiva mercadológica).

Além disso, a prioridade dada aos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática demonstra o que a preocupação não é com formação integral, como os documentos oficiais do instituto preconizam, mas definir conteúdos que ensejem saberes e práticas para preparar o estudante “àquilo” que lhe seja útil para a sua inserção no mercado de

trabalho. O foco nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática traduz a essência das reais finalidades da educação oferecida pelo Instituto, qual seja, preparar para dar respostas adequadas aos testes padronizados, e garantir uma boa posição no *ranking* de “experiências exitosas”, assim avaliadas pelos organismos internacionais.

No que se refere à PD, ressaltam-se as peculiaridades das Disciplinas Eletivas, que caracterizam-se como componentes curriculares com carga horária de 40h/semestrais, ofertadas para todas as séries e que trazem uma proposta educativa que visa diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas da BNCC e Base Técnica. Essas disciplinas são planejadas e ofertadas semestralmente na Mostra das Eletivas, momento em que cada estudante escolhe livremente qual disciplina vai compor o seu currículo escolar naquele semestre letivo. Isto é, os professores planejam as Eletivas duas vezes ao ano, de forma interdisciplinar, e preparam a apresentação aos estudantes na data especificada em Calendário Escolar. Nesse dia, os estudantes analisam as propostas e fazem a inscrição conforme o seu interesse e/ou necessidade formativa.

Após a escolha, as turmas são formadas de modo multisseriado (os grupos serão formados por estudantes de várias turmas e de várias séries, indistintamente); cada Eletiva tem número variado de inscritos; os encontros ocorrem em 2h/semanais, no mesmo dia e horários para todos os estudantes e professores; a justificativa, habilidades desenvolvidas, metodologia, recursos, avaliação e produto final são planejados em instrumental próprio, chamado “Mapa das Eletivas”. Ao final de cada semestre acontece a Culminância das Eletivas, momento em que os estudantes têm a oportunidade de falar sobre o que aprenderam e apresentar o “produto” desenvolvido durante as aulas (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Percebe-se, nesse particular, que a proposta quer parecer democrática, por permitir que o estudante faça escolhas quanto às disciplinas eletivas. A intenção do modelo em desenvolver aspectos democráticos de gestão pedagógica, numa leitura aligeirada, pode levar a concluir que há participação efetiva dos estudantes na elaboração do Currículo Escolar formal que irá cursar durante todo o Ensino Médio. Todavia, embora o estudante tenha a oportunidade de eleger até seis disciplinas para cursar ao término das três séries do Ensino Médio, conforme o seu interesse individual, isso em nada afirma e garante a sua autonomia, tampouco a sua condição de definir conteúdos e práticas curriculares das quais precisa para a construção do conhecimento, considerando, nesse âmbito, um conhecimento que contribua para a sua participação social de forma autônoma e transformadora.

Outro componente da Matriz Curricular referente à PD que chama a atenção é o Pós-Médio. É um componente curricular com carga horária de 40h/semestral, ofertadas no 2º semestre para os estudantes da 3ª série; traz uma proposta educativa que pretende contribuir para a consolidação do projeto de vida do estudante. Está dividida em duas vertentes: Pós-Médio Pró-ENEM⁴, com aulas ministradas com base nas exigências dos exames vestibulares; Pós-Médio Orientações, com aulas ministradas com o intuito de orientar sobre as possibilidades e exigências do mundo do trabalho, com base nas perspectivas propedêutica, técnica, empreendedora e militar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Pela concepção adotada pelo IEMA, ao final da Educação Básica, o Modelo Pedagógico atenderá à formação do jovem do século XXI, para que seja capaz de executar o projeto de vida gestado por ele ao longo da sua trajetória escolar, de modo que possa atender aos seus anseios nos âmbitos pessoal, social e produtivo.

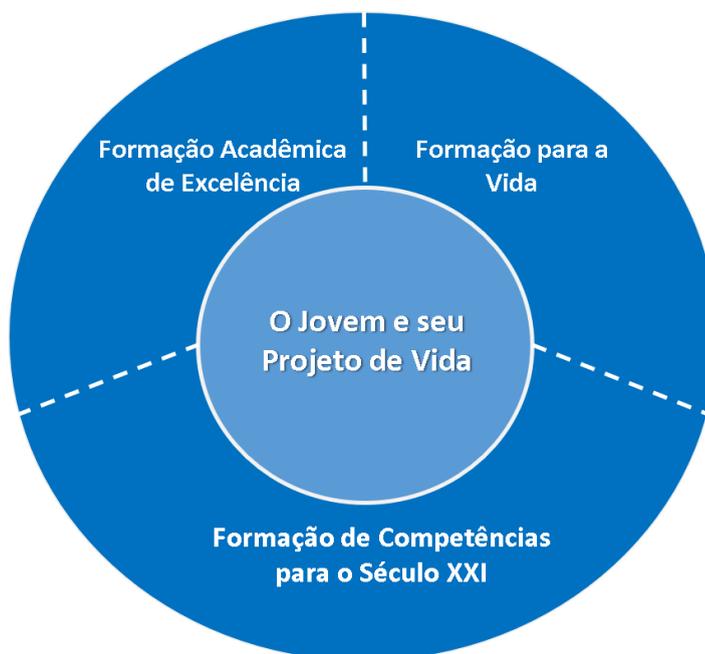
Apenas um jovem que desenvolve uma visão de seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade, reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 74).

Mais uma vez encontra-se, no Modelo Pedagógico, um caminho bifurcado, que possibilita ao estudante, após a conclusão do Ensino Médio, escolher duas direções, inexoravelmente definidas. Além de prescrições neotecnistas e utilitaristas indicadas para o mundo do trabalho, a possibilidade de ingressar num curso universitário pode parecer distante do horizonte de muitos estudantes, considerando que, em sua maioria, não logra condições sociais favoráveis que lhes permitam estudar sem precisarem recorrer ao mundo do trabalho.

O ideal formativo do projeto escolar do ICE baseia-se na Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI, tendo o estudante como centro de todo processo pedagógico, como ilustrado na Figura 4, a seguir.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

Figura 4 – Ideal formativo do IEMA



Fonte: Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2021, p. 75).

O documento também se refere às práticas pedagógicas e de gestão escolar, sempre imprimindo uma visão de preparação para ações articuladas em torno do desenvolvimento de competências, tidas no documento como uma vertente de lapidação utilitarista, para atender demandas cada vez mais exigentes do mercado de trabalho. Como bem descreve, as práticas pedagógicas e de gestão escolar concebidas pela proposta escolar do IEMA giram em torno desses três eixos formativos idealizados pelos ICE, os quais são entendidos como: uma formação que se processa com métodos eficazes de ensino e processos verificáveis de aprendizagens; ampliação dos referenciais de valores e princípios éticos; e o desenvolvimento de competências socioemocionais (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Dessa forma, o estudante será capaz de atuar como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, respondendo aos desafios do século XXI de forma autônoma, solidária e competente, conforme estabelece toda proposta formativa da “Escola da Escolha”, e dentro do perfil profissional almejado atualmente. Nesse sentido, o sistema que caracteriza o Modelo Pedagógico fundamenta-se nos seguintes princípios educativos:

- a) **Protagonismo:** os jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam, ou seja, o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema;
- b) **Os 4 Pilares da Educação:** meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer;

c) Pedagogia da Presença: referência de todas as práticas educativas de todos os educadores. Está presente nas ações de toda equipe escolar por meio de atividades participativas e afirmativas, materializando-se por meio de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre toda a equipe escolar;

d) Educação Interdimensional/Competências Socioemocionais: consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a formação cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão;

e) Inserção Transformadora: tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 254, grifo d autor).

Esses princípios educativos servem para alinhar os preceitos filosóficos aos aspectos formativos idealizados pelo modelo “Escola da Escolha” do ICE; trata-se de um jovem autônomo, solidário e competente. A visão de um estudante protagonista traz a ideia de resiliência e responsabilização frente às instabilidades da vida contemporânea. As crises periódicas do capital exigem maior adaptabilidade dos profissionais que atuam no mercado. Pensar um jovem protagonista – autônomo, solidário e competente – satisfaz às exigências neoliberais e, ainda, traz a ideia de responsabilidade e meritocracia para aquele jovem que não consegue sucesso pessoal, social ou profissional. Ademais, preparar o jovem para ser protagonista da sua própria vida, de certa forma, desresponsabiliza o Poder Público de suas atribuições para adotar políticas capazes de promover desenvolvimento do País com distribuição de renda e inclusão social.

Costa e Vieira (2006) explicam o termo “protagonismo juvenil” como sendo a participação dos jovens como parte da solução não como problema, atuando no enfrentamento de situações problemáticas reais na escola, na comunidade e na vida social. Ou seja, o protagonismo juvenil:

[...] é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 22).

Enfim, o protagonismo juvenil, enquanto modalidade da ação educativa, corresponde à criação de espaços e condições para que os jovens sejam capazes de desenvolver as suas potencialidades pessoais e sociais, agindo na solução de problemas reais atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e, dentro dessas concepções, a formação será conduzida para autonomia, solidariedade e competência (COSTA; VIEIRA, 2006).

No que concerne ao princípio dos Quatro Pilares da Educação, trata-se de uma “nova concepção de educação” trazida no Relatório elaborado pela Comissão Internacional

pela Educação para o século XXI da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir, de 1996”. Esse relatório desperta a necessidade de se pensar em uma educação ao longo da vida, de modo que as pessoas possam se adaptar às rápidas transformações do mundo contemporâneo (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

O Caderno do Modelo Institucional do IEMA define os Quatro Pilares da Educação, difundidos pelo francês Jacques Delors, da seguinte forma: “[...] são aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se devover plenamente, considerando a progressão de suas potencialidades, ou seja, a capacidade de cada um fazer crescer algo que traz consigo ou mesmo que adquire ao longo da vida.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 89).

O princípio da Educação Interdimensional vem como desdobramento do Relatório sobre Educação para o século XXI, e liga-se profundamente ao princípio educativo dos Quatro Pilares, pois destaca a necessidade de abordar a educação como meio para desenvolver diversas dimensões do ser humano, de forma integral (cognitivo, corporeidade, espiritualidade e afetividade) (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Já o princípio da Pedagogia da Presença relaciona-se aos vínculos de afeto, respeito e reciprocidade estabelecidos entre educadores e educandos. Essa presença pedagógica caracteriza-se pelo exercício ativo de atenção, de diálogo com escuta qualificada e influência construtiva, criativa e solidária.

Contudo, para além desse aspecto de reciprocidade entre os educadores e educandos, a Pedagogia da Presença traz uma ordem de prioridade a ser seguida pela equipe escolar que inclui, primeiro, desenvolver aspectos pessoais de autoconhecimento e, em seguida, aspectos sociais, de modo que o educador precisa se “[...] empenhar para tornar possíveis as aquisições utilitárias indispensáveis para que o educando se torne um cidadão produtivo e aceito (aprender um trabalho rentável e socialmente útil e aprender boas maneiras, por exemplo).” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 109).

O documento traz, também, a ideia de pedagogia da presença, que desdobra-se em várias ações no ambiente escolar, dentre as quais destaca-se a prática da Tutoria. Essa Metodologia de Êxito é exercida pelos professores e gestores da seguinte forma: cada sala de aula tem de dois a três tutores, sendo que os estudantes de cada sala escolhem o seu tutor individual para acompanhá-los e orientá-los no desempenho escolar durante todo o ano letivo

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Já o princípio denominado de “Inserção Transformadora” não faz parte do modelo “Escola da Escola”, foi acrescentado ao Modelo Pedagógico do IEMA em 2019 pela Reitoria do Instituto. Em linhas gerais, traz a ideia de que a educação deve preparar o jovem para agir sobre a realidade em que vive, usar o conhecimento adquirido ao longo da Educação Básica para transformar positivamente o ambiente em que vive (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Abstrai-se do exposto que os documentos orientadores do Modelo Pedagógico propõem uma educação integral e emancipadora do estudante, com o desenvolvimento de aspectos interdimensionais do ser humano, mas deixa subentendido, nas entrelinhas, que o foco do projeto de vida, que será elaborado pelo “jovem protagonista”, já está definido como um cidadão produtivo e resiliente.

Inclusive, o IEMA assume três vertentes formativas para os estudantes do Instituto: profissionais técnicos, para atuarem conforme a formação do Curso Técnico escolhido; propedêutico, de modo que os estudantes estejam aptos a adentrar em cursos de Nível Superior (de preferência que haja verticalização do Curso Técnico); e que adquiram um perfil empreendedor para atuar como empresários (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

A despeito de todo o arcabouço teórico do material formativo do Modelo Pedagógico indicar a preocupação com a formação integral dos estudantes, entende-se que o foco do projeto educacional desse “modelo” é a empregabilidade individual de profissionais resilientes preparados para sobreviver às instabilidades próprias de um mundo capitalista.

As linhas político-ideológicas e pedagógicas do Modelo Pedagógico do IEMA, mostram uma verdadeira simetria, segundo Peroni (2020), da relação entre o público e o privado como um projeto societário em disputa, que vincula o que é público ao coletivo e democrático, e o privado ao individualismo, tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora. No âmbito do privado estão, também, presentes intelectuais orgânicos ligados a instituições/empresas e/ou laboratórios de ideias ou “fábricas de ideias”, também conhecidas como *think tanks*, no âmbito das quais especialistas têm o papel de refletir sobre assuntos relevantes, elaborando e difundindo conteúdos de suas propostas vinculadas ao capital e ao neoconservadorismo.

Vivencia-se, no Brasil, o neoconservadorismo nas políticas educacionais produzindo a materialização das mudanças que ocorrem no movimento do real da sociedade

nesse período particular do capitalismo (PERONI, 2020). Esse referencial de análise permite entender que a relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, mas inclui também projetos societários em disputa de correlação de forças, que ocorrem tanto no Estado, quanto na sociedade civil, com profundas implicações para o papel da educação na construção de uma sociedade democrática e essencialmente transformadora, emancipatória e de justiça social. No dizer de Peroni (2012), os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sem que a instituição deixe de ser pública.

Assim posto, pode-se inferir, também, quanto aos objetivos e finalidades das aprendizagens e da concepção de avaliação adotada por essas instituições privadas que materializam a gestão das escolas públicas, tanto do ponto de vista da gestão administrativa, pedagógica e financeira, quanto à direção que é dada às questões do ensino e da aprendizagem. A próxima subseção analisa o modelo de gestão TGE, integrando o modelo de gestão institucional do IEMA.

3.2.3 *Modelo de Gestão Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*

O TGE faz parte do modelo da “Escola da Escolha”, desenvolvido pelo ICE, e inicialmente adotado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEE GP), escola pública em tempo integral, situada no estado de Pernambuco. O TGE foi implantado em 2004, como um experimento em gestão escolar a ser aplicado em um novo projeto educacional que estava iniciando na rede estadual de educação de Pernambuco (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

O ICE conceitua tecnologia educacional como sendo todo conhecimento trazido pela equipe escolar, considerados como:

O conjunto de conhecimentos e *know how* de cada membro da equipe escolar, incluindo a equipe de apoio (agente de pátio, merendeira, secretária). Todos têm uma tecnologia que deve ser colocada a serviço da escola. Bem utilizada pelo gestor e, necessariamente gerar resultados porque existe numa perspectiva contributiva. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 205).

O documento que trata desse modelo enfatiza que os conhecimentos/tecnologias dos membros da equipe escolar devem ser bem trabalhados pelos gestores escolares, para alcançar os resultados esperados. Igualmente, o modelo de gestão TGE é definido como a arte

de integrar tecnologias específicas (diferentes saberes às diversas áreas do conhecimento), e de educar pessoas (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

O modelo de gestão TGE adota os mesmos princípios do Modelo Pedagógico (Protagonismo, quais sejam: Os 4 Pilares da Educação; Pedagogia da Presença; Educação Interdimensional e Inserção Transformadora). Ainda, se organiza e se materializa em conjunto com princípios específicos, sendo eles: Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Comunicação e Relevância Social, caracterizados da seguinte forma:

- a) **Ciclo Virtuoso:** esse princípio evidencia as relações existentes entre gestão pública, escola/estudantes, parceiros e comunidade [...];
- b) **Educação pelo Trabalho:** [...] entende-se que a transmissão de conhecimento, valores, princípios, atitudes, competência e habilidade se dão em tempo e condições reais, no dia a dia das atividades desenvolvidas pela gestão escolar e demais membros da equipe;
- c) **Comunicação:** a equipe escolar deve manter uma comunicação com intenção clara, a fim de evitar “ruídos” e conflitos no ambiente escolar [...];
- d) **Relevância Social:** eficiência, eficácia e efetividade para definir prioridades na aplicação de recursos disponíveis e alcançar resultados socialmente relevantes. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 254, grifo do autor).

Com o Ciclo Virtuoso cria-se um ambiente propício para a aproximação da escola com a comunidade/parceiros, tendo os bons resultados educacionais como elo entre os estudantes, pais e parceiros (investidores sociais). O cerne deste princípio é usar estratégias para apresentar bons resultados à comunidade e parceiros conveniados, para que a escola justifique a sua própria existência e a necessidade de receber recursos para investir em ações pedagógicas. Enfim, a escola deve apresentar bons resultados educacionais verificáveis à sociedade, pois, assim, será possível conquistar reconhecimento e replicabilidade do modelo educacional implantado (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Esse princípio traz os elementos abordados em seções anteriores sobre a interferência da iniciativa privada na educação, uma vez que reforça a necessidade de parcerias para financiar algo que o poder público deveria proporcionar, já que tem essa responsabilidade e previsão de recursos para tais investimentos. Ressalta-se, ainda, que esse princípio se desdobra em ações específicas no cotidiano escolar, por exemplo: O Plano de Ação do IEMA 2021 prevê meta para que cada unidade escolar firme parcerias (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

A Educação pelo Trabalho é considerada a veia principal do TGE, e liga-se à Pedagogia da Presença; compreende o processo educativo de influenciar e ser influenciado. Por esse princípio educativo, o TGE traz uma visão pedagógica pautada no exemplo da equipe escolar frente aos educandos, traduzido da seguinte forma: “Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar. Na Educação pelo Trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 207).

Depreende-se, ao analisar a principal vertente do TGE, a partir do que enfoca Peroni (2020), que a privatização da educação ocorre via capitalização e privatização na educação, cujo controle das empresas é realizado na disputa pelo conteúdo, em um projeto que não se restringe apenas a uma privatização da educação, mas também sinaliza o avanço do capitalismo. Igualmente, sinaliza para uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, tornando a educação refém do capital.

Nesse sentido, embora seja o Estado que paga o professor e, inclusive, define com que instituições serão feitas as parcerias ou a compra de pacotes educacionais, é o setor privado que determina a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas e a gestão. Além disso, é também o setor privado que define qual o currículo, quais os itinerários formativos, os conteúdos de ensino, as metodologias, a sistemática de avaliação e, principalmente, a formação que deve ser oferecida, cujas finalidades estão alinhadas a uma preparação para o mercado de trabalho. Merece destaque afirmar que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata, sendo, pois, o que se tem aventado à privatização como política pública (PERONI, 2020).

Em igual teor, Simões (2017) analisa que a educação é utilizada para inculcar o poder de compra das classes menos favorecidas que, por meio da formação de sua mão de obra, favorece a exploração do processo de trabalho, subtraindo do trabalhador as condições de lutar por transformação da sua própria realidade de classe. Esse autor permite refletir sobre o componente ideológico do capitalismo, em suas feições perversas, encontradas na visão de resiliência como capacidade a ser desenvolvida, como imperativo da BNCC (BRASIL, 2017), incorporada na essência no modelo de TGE do IEMA, ao definir que “Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar. Na Educação pelo Trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 207).

Seguindo a leitura do TGE, encontrou-se o Princípio da Comunicação, que atenta para as intenções que devem ser transmitidas com clareza e objetividade, a fim de evitar

conflitos no ambiente escolar. Desta forma, “[...] o gestor deve ter a comunicação como foco de seu trabalho. Perdendo o foco, põe em risco a sinergia da equipe.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 207).

A comunicação fluente deve ser uma máxima objetivada em qualquer ambiente de trabalho, familiar ou social, a fim de evitar conflitos e desentendimentos. Lück (2013a) observa que as dificuldades na comunicação ou as discordâncias excessivas podem inviabilizar o trabalho conjunto em prol de objetivos comuns, como ele aponta:

Observa-se que a ocorrência de dificuldades de comunicação e relacionamento interpessoal é geradora de tensões, conflitos e enfraquecedora da energia coletivas na construção de realizações conjuntas. Embora essas situações sejam naturais em todo ambiente de trabalho, não devem ser deixadas a si mesmo, sobretudo no ambiente escolar. Estar atento a ocorrência de tais situações e a discordância exagerada de ideias é fundamental para que não se transformem em fatores de imobilização ou desvirtuamento de energias (LÜCK, 2013a, p. 94).

No IEMA, esse princípio se materializa no Fluxo de Reuniões, que é considerado como principal estratégia para garantir a manutenção do ciclo de comunicação com a equipe escolar. Desse modo, o Gestor Geral responsabiliza-se em planejar e divulgar um instrumental prevendo reuniões periódicas entre membros da equipe escolar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

O princípio da Relevância Social liga-se ao ciclo virtuoso. Esse princípio defende que o uso dos recursos destinados ao Instituto deve ser focado na eficácia, eficiência e efetividade e, assim, alcançar resultados socialmente relevantes com o menor custo possível. Neste ponto, desperta especial atenção pelos termos atrelados a este princípio, pois remetem ao mundo empresarial.

Essa assertiva aproxima-se das reflexões de Laval (2019, p. 193), segundo o qual:

A imitação do mundo da empresa privada é justificada pela busca da eficiência. O tema da “escola eficiente” remete à redução ou, no mínimo, ao controle dos gastos com educação, que se tornou prioritário depois que a intervenção do Estado foi questionada: a ordem é fazer mais com menos.

As prioridades educacionais para aplicação dos recursos, que segundo o modelo TGE devem considerar a eficiência das ações (custo-benefício), a eficácia em relação aos objetivos inicialmente propostos e efetividade para analisar o alcance e duração dos efeitos educativos são noções conceituais do mundo empresarial levadas para o ambiente escolar. Isso é possível ser entendido quando se analisa que, além dos princípios educativos, o TGE

apresenta conceitos que norteiam a gestão do ambiente escolar, entre os quais: Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua (*Plan, Do, Check, Act*/Planejar, Fazer, Checar, Agir – PDCA), Níveis de Resultados e Parcerias; explicados a seguir:

- a) **Descentralização:** significa distribuir as responsabilidades e decisões de um trabalho entre os membros da equipe escolar, considerando a competência profissional de cada um. Deve pautar-se na disciplina, respeito e confiança;
- b) **Delegação Planejada:** complementa a descentralização. Delegar de forma planejada significa transferir autoridade para tomada de decisões, porém a responsabilidade primária continuará sendo do gestor, mesmo que compartilhada;
- c) **Ciclo de Melhoria Contínua PDCA** (*Plan, Do, Check e Act*) – pode ser considerado um conceito e uma ferramenta destinados a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases de planejar, executar, avaliar e ajustar.
- d) **Níveis de Resultados:** relação entre os resultados alcançados e o ciclo de vida da Unidade Plena. São eles: Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade;
- e) **Parceria:** é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com um objetivo comum. Na relação com a comunidade, a Unidade Plena pode e deve firmar essas parcerias com empresas ou pessoas da comunidade. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 12, grifo do autor).

Aparece, também, no documento que os conceitos norteadores do modelo de gestão escolar do IEMA são materializados em diversas ações do cotidiano escolar, ações essas que são acompanhadas e avaliadas pela Equipe de Ensino e Pesquisa do Instituto, de forma macro, na rede de escolas e pelos gestores escolares, de forma micro, em cada Unidade de Ensino (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Desse modo, o modelo TGE utiliza uma série de elementos e instrumentos gerenciais, oriundos da Administração de Empresas, que são implantados e acompanhados no ambiente escolar pelos gestores. Os elementos que fazem parte do modelo de gestão são tidos como essenciais para viabilizar as ações pedagógicas realizadas em uma escola de tempo integral.

As orientações descritas no material fornecido pelo ICE perpassam pela distribuição de tarefas para a equipe escolar e a delegação de funções específicas como forma de evitar centralizações excessivas na pessoa do Gestor Geral da escola. A competência profissional, em conjunto com a disciplina, o respeito e a confiança, do servidor, caracteriza-se como condição *sine qua non* no processo de descentralização e delegação. Como desdobramentos, segundo o documento, os reflexos concretos desse processo são:

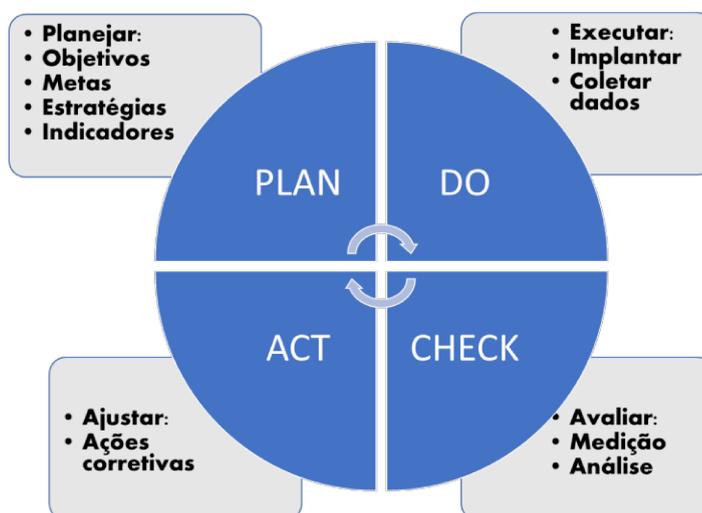
- Aprofundamento do senso de **eficácia**.
- Intensificação dos sentimentos de **pertencimento e lealdade** à escola.
- Construção conjunta dos **indicadores de desempenho**.
- Geração de sentimentos de **autoestima e orgulho** coletivos.

- Entendimento das expectativas referentes ao **desempenho**.
- Surgimento do **espírito de equipe**.
- Apoio ao **desenvolvimento de competências** para tomada adequada de decisões. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 209).

Percebe-se a customização de uma linguagem empresarial para adequar-se ao cenário escolar. É nessa maneira constante de usar esses termos que se estimula posturas nos membros da equipe escolar e nos próprios estudantes. Ciclo de Melhoria Contínua, sintetizado nas letras PDCA, é uma metodologia trazida pela Administração de Empresas para detectar fragilidades e agir sobre elas, para corrigir e melhorar os processos continuamente, sendo adotado em vários setores. No modelo de gestão TGE, trata-se de um conceito e um instrumento para elaboração de planejamentos estratégicos destinados a apoiar o processo de melhoria contínua.

Dentro do processo de planejamento estratégico e melhoria contínua para alcance dos melhores resultados, o PDCA significa reunir a equipe em todas as fases processuais das ações pedagógicas e administrativas da escola para planejar, executar, avaliar e ajustar as ações realizadas. Essa tarefa deve ser realizada constantemente, pois as análises geram replanejamentos e novas ações que serão avaliadas novamente e ajustadas, se necessário. Assim, cria-se um ciclo que pode ser ilustrado da seguinte forma (Figura 5):

Figura 5 – Ciclo PDCA



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

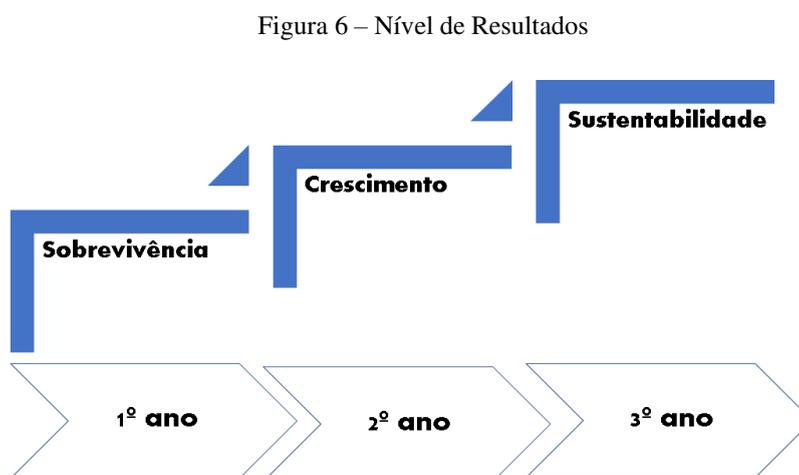
Essa metodologia decorre da Teoria do Conhecimento Gerencial de empresas, mas foi adaptada pelo ICE para ser implantada nas organizações escolares pela busca de

eficiência e melhores resultados educacionais. Ressalta-se, enfim, que as diretrizes operacionais do IEMA recomendam que o conceito e o instrumental do Ciclo PDCA sejam materializados no cotidiano escolar nas diversas ações pedagógicas realizadas na escola como método de melhoria contínua (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

As instituições acompanhadas pelo ICE, como o IEMA, são submetidas a uma espécie de classificação, conforme o nível de resultado alcançado. Cada nível está atrelado ao ciclo de vida da escola, demonstrando certas características que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Nível de Sobrevivência (1º ano de implantação): período de incertezas, descobertas, erros e acertos;
- Nível de Crescimento (2º ano de implantação): entendimento pleno do Modelo, domínio das metodologias e consolidação das rotinas;
- Nível de Sustentabilidade (3º ano de implantação): centro difusor de boas práticas, escola tutora para replicar as ações e resultados alcançados. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 211).

Esse ciclo de desenvolvimento das escolas do IEMA é ilustrado na Figura 6, a seguir:



Fonte: Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2019, p. 212).

Os níveis de resultados são classificados considerando cada ano letivo, de modo que ao final do Ensino Médio a escola esteja apta a sustentar os resultados alcançados e, assim, satisfazer às expectativas da comunidade escolar e dos investidores financeiros, como

forma de justificar a necessidade de financiamento e funcionamento de uma escola. Segundo o material orientador do modelo de gestão TGE, uma escola se torna sustentável porque:

Criou as condições pelos resultados que exhibe, de se manter operando no sistema e demonstra para a sociedade, para o gestor público e investidores sociais, a quem ela responde, o que se espera dela enquanto instituição pública de educação, ou seja, ela gera valor ao sistema, provando que não é apenas alimentada/mantida pelo sistema público [...]. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 211).

O conceito do modelo de gestão TGE para parceria liga-se à premissa da corresponsabilidade, manifestada pelo compromisso da escola e dos investidores por objetivos comuns. Dessa forma, o gestor é incentivado a firmar parcerias locais (com organizações públicas ou privadas, e com pessoas físicas), como forma de atender às demandas específicas da rotina escolar, como, por exemplo: uma visita técnica, uma reunião, um evento com as famílias, a culminância de um projeto pedagógico etc. Destaca-se, ainda, a busca por Parceiros Institucionais, definidos pelo ICE, como parcerias firmadas pelas secretarias estaduais e organizações empresariais ou órgãos públicos para atender às demandas amplas de várias escolas, como, por exemplo: doação de laboratórios para os cursostécnicos, convênios para intercâmbios educacionais etc.

A interferência do setor privado na educação pública ocorre de várias formas, direta ou indiretamente. Aqui, nos princípios e conceitos do TGE, observa-se a permissividade e incentivo para buscar auxílios a parceiros, como se o poder público não tivesse responsabilidade por um serviço eminentemente de interesse público: a educação do seu povo.

Pode-se concordar que toda sociedade deve responsabilizar-se pela formação de cidadãos, mas, também, torna-se necessário atribuir a responsabilidade precípua pelo financiamento da educação ao poder público, uma vez que a tributação arrecadada deve reverter-se em prol do crescimento do País, que inclui boa educação, serviços de saúde e transporte dignos, economia saudável com correta distribuição de renda, dentre outras conquistas sociais.

O modelo de escola neoliberal está presente na rede estadual de educação quando adota os preceitos trazidos pelo ICE. Uma breve regressão explica: a principal referência teórica do TGE está calcada nas mensagens educativas do empresário Norberto Odebrecht e nas recomendações presentes no Relatório elaborado em 1996 pela “Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, da UNESCO; esse relatório foi intitulado “Educação:

Um tesouro a descobrir” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Norberto Odebrecht, fundador do Grupo Novonor, nasceu em 09 de outubro de 1920, na cidade de Recife (PE). Graduou-se em Engenharia Civil em 1943, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em agosto de 1944, funda a Construtora Norberto Odebrecht, e cria uma teoria educacional que se estabelece como base formativa dos funcionários do Grupo Novonor. Seus escritos indicam que essa cultura corporativa deveria primar pela educação pelo trabalho, delegação planejada e Liderança Servidora:

[...] praticar a educação pelo trabalho, exercitar a delegação planejada, apoiar seus liderados e identificar e formar seus sucessores: esses valores e crenças se complementam à arte de empresariar com o espírito de servir, gerando riquezas, com ética, integridade e transparência, para beneficiários, comunidades, integrantes, investidores sociais e a sociedade. (FUNDAÇÃO NORBERTO ODEBRECHT, 2021, n. p.).

Essa teoria educacional, inicialmente pensada para o ambiente empresarial corporativo, foi adaptada para o ambiente escolar. Já as reflexões trazidas pelo relatório da UNESCO alertam para uma educação que permita o aprendizado ao longo da vida, na perspectiva de saber lidar com as transformações rápidas e profundas do mundo contemporâneo, bem como ter discernimento para filtrar as inúmeras informações disponíveis. Isto é, diante de tantas transformações e inúmeras informações lançadas a todo momento, faz-se necessário adaptar-se constantemente e filtrar aquilo que pode ser favorável. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Alguns pontos deste relatório podem ser destacados:

- O objetivo da educação não se restringe a assegurar a transmissão de conhecimentos, mas a criação de um desejo de **continuar a aprender por toda a vida** a partir do reconhecimento de que aprender é viver em transformações de si próprio e dos outros;
- A perfeita noção de que **aprendizagem ao longo da vida** envolve o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em todas as dimensões e em todas as fases da vida de uma pessoa, desde a infância até a idade adulta, em qualquer nível ou espaço e em qualquer cultura. [...]. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 87, grifo nosso).

Desta feita, agrega-se a esses pensamentos as recomendações presentes no relatório de Delors *et al.* (1996), como sendo as aprendizagens fundamentais para que o ser

humano desenvolva conhecimentos, competências e valores em todas as fases da vida, são elas: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Conhecer.

Percebe-se que a proposta traz dois grandes objetivos: ampliar a educação ao conjunto da experiência humana, ao desenvolver as competências elencadas por Jacques Delors (ser, conviver, fazer e conhecer), e estendê-la ao longo de toda vida, transcendendo os limites da instituição e da idade escolar (COSTA; VIEIRA, 2006).

Como visto, o modelo de gestão TGE traz em sua base elementos que relacionam práticas gerenciais de gestão com as ideias de qualidade educacional traçada por organismos internacionais que valorizam a doutrina do capital humano, de modo que o trabalhador precisa adquirir conhecimento e competências por toda a vida, para enfrentar a instabilidade do mercado de trabalho.

Paro (1999) chama atenção para a tendência de aplicar gerência da qualidade total nas escolas de Educação Básica em todo o Brasil, alertando que essa tendência faz parte das práticas capitalistas de inserção dos princípios e métodos administrativos das empresas capitalistas em todas as instituições, inclusive na educação. A administração tem caráter mediador à medida em que, grosso modo, constitui-se na utilização de recursos para alcance de fins determinados. Isso significa que são os fins pretendidos que dão sentido e especificidade a cada tipo de administração.

No caso de uma escola pública, Paro (1999) inclina-se a considerar que a sua função social é incompatível com os fins definidos em uma administração tipicamente capitalista, apontando que:

No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola. (PARO, 1999, p. 1).

Nesse diapasão, a escola não pode servir ao capital, de modo que tenha como único foco atender aos indicadores previamente estabelecidos e descontextualizados da realidade das escolas brasileiras, ou preparar os jovens para o mercado de trabalho. Deve, sim, instrumentalizar os jovens intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado, conquistado como empenho individual e meritocrático, conforme enfatizado por Paro (1999, p. 12) da seguinte forma:

Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele.

Outro aspecto destacado por Paro (1999) diz respeito à aplicação da GQT em educação, para introduzir métodos e técnicas de cunho administrativo para buscar a contribuição “voluntária” dos trabalhadores, bem como padronizar práticas para facilitar o controle sobre os processos de trabalho.

Diante disso, pairam incertezas em relação à existência de uma gestão democrática nas Unidades Plenas do IEMA. Isso porque, num primeiro momento, tem-se a impressão de que todo aparato estratégico, operacional e de avaliação do processo educacional trazidos pelo modelo de gestão TGE pode limitar a participação efetiva e criativa da comunidade escolar, interferir na autonomia da escola e controlar os processos de trabalho aplicados nas escolas.

Contudo, coaduna-se com Lück (2009) quando ela alerta para essa tendência em separar gestão democrática da gestão de resultados educacionais e avaliação da aprendizagem. Considera que é relevante considerar a articulação dessas duas dimensões da gestão para que a escola possa cumprir a sua função social. Isso porque de nada adiantaria estabelecer uma gestão democrática, com ênfase na descentralização, autonomia e participação, como valor em si mesmo. Isto é, uma gestão democrática também deve focar em ações para a melhoria do ensino, da avaliação e de processos de acompanhamentos e monitoramentos de forma que a escola possa atingir bons resultados educacionais.

Como visto, uma aprendizagem emancipadora não exclui a preparação para o mundo do trabalho, tampouco ignora os parâmetros de qualidade educacional; porém, essa construção intelectual deve ocorrer de modo que favoreça a formação integral dos estudantes, para que os jovens sejam capazes de refletir criticamente sobre o trabalho alienado e sobre a manutenção de uma estrutura limitadora típica da lógica capitalista de dominação.

A lógica da qualidade no âmbito do modelo de gestão TGE, no dizer de Simões (2017, p. 354), serve para “[...] calibrar a educação ao mercado, posto que o ponto de vista dos especialistas e dos organismos internacionais coloca o conceito de qualidade de forma distinta, alterando-se conforme se alteram os interesses”. Desse modo, perde-se de vista a qualidade que pode ser traduzida por investimentos efetivos no atendimento público educativo na medida do Produto Interno Bruto (PIB), além de enxergar a escola, sua cultura, a

comunidade que atende, a formação dos professores, bem como fortalecer e apoiar o sistema de gestão escolar, administrativa, financeira e pedagogicamente.

Alcançadas as condições de atendimento qualitativo com equidade, qualidade social e inclusão, poder-se-ia avançar num projeto societário de educação que efetivamente contribuísse para a transformação social, cujas estruturas de classe também pudessem ser transformadas. Contrário a essa posição, da maneira como a base estrutural do modelo de gestão TGE, se constitui e, a partir dos princípios que a sustenta, o sentido de qualidade da educação mais se aproxima da ideologia neoliberal.

Outra questão que merece atenção deste estudo é quanto aos instrumentais estratégicos e operacionais do TGE, que são: Plano de Ação, Programa de Ação, PDCA, Agenda e Guia de Aprendizagem. Entre essas práticas de gestão escolar definidas pelo TGE estão a elaboração, a execução e o monitoramento dos instrumentais (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

O instrumento norteador de todas as ações para todas as Unidades Plenas de ensino é o Plano de Ação da Rede, elaborado anualmente a partir dos anseios e resultados de todas as Unidades manifestadas no ano anterior, e que sejam pertinentes para o ano de vigência do Plano elaborado. O processo de elaboração, coordenação e monitoramento é realizado pela equipe técnica da Coordenação do TGE do Instituto.

Esse documento estratégico vincula toda a rede escolar para os objetivos comuns. Para isso, estabelece premissas, prioridades, indicadores e estratégias que são referenciais para as unidades escolares elaborarem os seus próprios planos de ação. O Plano de Ação de cada unidade escolar é elaborado a partir do Plano de Ação da Rede IEMA, assim devem reproduzir as premissas basilares e as metas determinadas pela Rede. Com isso, não há autonomia para que cada unidade escolar priorize os aspectos mais pertinentes, conforme a sua realidade concreta.

Em âmbito escolar, de acordo com o documento, esse instrumento estratégico deve ser elaborado coletivamente pela equipe de gestores, professores, servidores administrativos, estudantes e comunidade, mas cabe ao Gestor Geral coordenar e monitorar essa ferramenta de gestão (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021). Na prática essa participação é relativa, pois esses agentes não têm a liberdade para agir sobre esse instrumental de forma abrangente, restando, praticamente, espaço apenas para elaborar as estratégias necessárias para alcançar as metas previamente estabelecidas.

O Plano de Ação contém introdução, dados históricos, metas a serem alcançadas, indicadores de resultados e de processo, estratégias e ações a serem empregadas no período de um ano letivo. Além disso, indica os valores, visão, missão e propósito do Instituto. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

A missão estabelecida pelo Instituto é de “[...] promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando a formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente”. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 08). Os valores do IEMA pautam-se em: cooperação, inclusão, inovação, qualidade, transparência e confiança. Como visão, estabelece o desejo de “[...] ser referência, até 2024, em educação profissional, científica e tecnológica”. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 08). O propósito do IEMA é “[...] contribuir para que os estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação no mundo”. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 9).

A missão, os valores, a visão e o propósito são pactuados e replicados por todos os IP que ofertam Ensino Médio Integrado (EMI), formando uma rede de ensino com interesses comuns. Uma análise atenta permite identificar que esses pressupostos são comuns em ambientes empresariais, utilizados para estabelecer a identidade e a cultura organizacional necessários para guiar todos os colaboradores aos resultados almejados pela empresa.

O Plano de Ação do IEMA de 2021 traz objetivos específicos para cada uma das cinco premissas estabelecidas nesse instrumental. O instrumental e as ações desenvolvidas na escola têm nas premissas o principal elemento norteador. As premissas que desenvolvem todo o Plano de Ação são as seguintes: protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade. Cada premissa se desdobra em objetivos, prioridades, metas, indicadores e estratégias (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

A Premissa Protagonismo se apresenta com o objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes, atuantes no mundo do trabalho e partícipes nas mudanças sociais e, para isso, estabeleceu como prioridades a Excelência Acadêmica dos estudantes, e que os estudantes sejam conhecedores do conceito e desenvolvam práticas de protagonismo Juvenil.

A Premissa Formação Continuada busca educadores atuantes incorporando os princípios educativos e comprometidos na sua prática diária e, para isso, estabelece como prioridades a garantia da apropriação e aplicação das práticas pedagógicas que se sustentam a partir do modelo institucional do IEMA, e a consolidação da política de formação continuada e de uma cultura de autodesenvolvimento.

A Premissa Excelência em Gestão objetiva preparar gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos, utilizando-se do TGE. Como prioridades destaca o Modelo de Gestão TGE, Modelo Pedagógico e a Liderança Servidora como práticas contínuas.

A Premissa Corresponsabilidade age para que a comunidade, familiares e parceiros sejam comprometidos e atuantes nas práticas e vivências desenvolvidas nas Unidades Plenas. A prioridade é pensar em ações que possam promover o engajamento e participação das famílias e parceiros nas atividades sociopedagógicas das unidades do IEMA.

Por fim, a Premissa Replicabilidade almeja que o Poder Público estadual seja estruturado para a expansão, de modo sustentável, da Rede de Educação Profissional em tempo integral do IEMA. Para isso, estabelece como prioridade que a estrutura do IEMA e de suas Unidades Plenas tenham custo-qualidade apropriado à expansão de sua Rede.

Junto a cada uma dessas premissas e prioridades atrelam-se várias metas, indicadores e estratégias, os quais vinculam toda a comunidade escolar, de modo que o Plano de Ação “[...] dispõe ao gestor uma ferramenta gerencial específica para melhor planejar, executar, avaliar e replanejar objetivos, metas e estratégias da escola. Integra tanto processos administrativos quanto pedagógicos, fazendo com que eles coexistam complementarmente.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 229).

Na análise dessas Premissas, identificam-se vocabulários, ferramentas e cultura organizacional, que são típicos do mundo empresarial, que ganham espaço no ambiente escolar, naturalizando práticas liberais entre as equipes escolares; tudo isso aproxima-se no conceito de “escola neoliberal para uma gestão eficiente”, e a adoção de uma ideologia gerencial para o alcance do máximo desempenho com menor esforço/custo (LAVAL, 2019).

Por outro lado, não se pode compreender essa estrutura do TGE e suas Premissas de forma pontual, como circunscrita apenas no âmbito da gestão escolar, da política pública de financiamento da educação ou um movimento de redução de gastos públicos. Para além dessa leitura, a apreensão desses “tentáculos” disfarçados de Modelos de excelência, segundo Oliveira (2017), indica muito mais como um modelo de gestão empregado no cenário de

racionalização de recursos no processo de redução do papel do Estado na promoção de políticas públicas sociais, sob determinações neoliberais.

Já o Programa de Ação é o instrumento operacional elaborado por cada membroda equipe escolar a partir das estratégias traçadas no Plano de Ação da Unidade Plena. Essa ferramenta não se confunde com o plano de ensino do professor, pois esse é visto como o “compromisso” individual de cada membro da equipe escolar para o alcance das metas pactuadas, ou seja, o compromisso do servidor com os propósitos da unidade escolar que ele está vinculado (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

O Programa de Ação é estruturado da seguinte forma: Identificação do servidor; Introdução; Indicadores e Metas Pactuadas; Ações e Prazos; Competências a desenvolver e Substitutos. É elaborado para um ano letivo, mas deve ser revisitado/alterado conforme a necessidade (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

A partir dessas informações descritas nas Diretrizes Operacionais do IEMA, entende-se que o programa de Ação é o desdobramento das estratégias traçadas no Plano de Ação da escola. Com isso, cada estratégia deve ser distribuída por gestores e professores, tornando-os responsáveis pelo atingimento das metas pactuadas, de modo que seja possível identificar culpados pelas metas não atingidas. Pensa-se que a corresponsabilidade exigida deve ser condizente com as condições ofertadas (temporais, espaciais, financeiros), para a realização das estratégias planejadas a cada ano letivo.

O desdobramento do Plano de Ação da escola (estratégico e coletivo) nos Programas de Ação (operacionais e individuais), pode ser ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – Estrutura do Plano de Ação



Fonte: Adaptado do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2019b, p. 238).

O material formativo do IEMA classifica o Plano de Ação como o principal documento norteador das ações escolares, sendo a bússola que direciona toda a equipe escolar para a concretização das intenções pedagógicas da escola. Dessa forma, entende-se que as escolas da Rede IEMA não elaboram o PPP, fato que pode gerar obstáculos para a implantação de uma gestão realmente democrática.

O Ciclo PDCA é classificado nos documentos do IEMA como um instrumento que se destina a apoiar o processo de melhoria contínua. No entanto, não existe enquanto ferramenta padronizada para registro e acompanhamento. Trata-se de uma recomendação para melhoria contínua dos processos pedagógicos e administrativos que acontecem na escola. Assim, a equipe escolar, inclusive estudantes, é incentivada a realizar o Ciclo PDCA em todas as atividades realizadas no cotidiano escolar, seguindo as indicações da sigla “PDCA”: Planejar (*Plan*), Fazer (*Do*), Checar/Avaliar (*Check*) e Agir/Executar (*Act*). Esse instrumental também é classificado como Conceito do TGE, como explicado na seção anterior.

No âmbito do TGE, a Agenda Bimestral é o instrumento elaborado pela equipe gestora da Unidade Plena, com indicação das datas para realização das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e nos Programas de Ação da gestão e dos professores, em periodicidade adequada para a sua execução, de modo que os gestores possam organizar o tempo para concluir as suas atribuições a contento, e evitar agir de forma improvisada e “apagando incêndios” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Na perspectiva do modelo institucional, até a gestão de tempo é uma medida que se impõe, sob o argumento de que essa métrica é fundamental em qualquer ambiente de trabalho. E, por se tratar de uma escola de tempo integral, tal sistematização é considerada, no TGE, como uma estratégia essencial para criar um ambiente escolar dinâmico, harmônico e organizado. No entendimento posto no Modelo, a dinâmica cotidiana de uma escola exige planejamento, intencionalidade e sistematização de tudo que é realizado, devendo os imprevistos serem uma exceção.

Ainda no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, no âmbito do TGE, o Guia de Aprendizagem é um instrumento elaborado pelo professor para planejar as atividades pedagógicas para cada período letivo. Trata-se também de uma ferramenta de gestão da aprendizagem destinada a orientar os processos de planejamento atendendo a três níveis distintos de acompanhamento: pelos professores, estudantes e pais/responsáveis. Não se confunde com o Plano de Ensino (instrumental de planejamento pedagógico também elaborado pelo professor para o ano letivo).

Esse planejamento periódico sistematiza as ações pedagógicas que serão realizadas pelo professor ao longo do bimestre, tendo o Plano de Ensino como referencial. O que o modelo indica de “inovação” é o fato de que esse planejamento deve ficar exposto em sala de aula para discussões, acompanhamento e monitoramento de estudantes e pais/responsáveis. Com isso, portanto, os planos pedagógicos (anuais e bimestrais) perdem o caráter meramente burocrático, e passam a ter maior importância para a aprendizagem dos estudantes, pois eles podem antecipar estudos que estão definidos em um plano acessível a todos.

Infere-se na análise cuidadosa desses instrumentos/ferramentas de gestão, uma estrutura que não permite participação na sua construção nem dos seus objetivos estabelecidos *a priori*. Mesmo considerando que há um espaço de abertura para professores na elaboração do “Guia de Aprendizagem”, a sua estrutura já é posta sem possibilidade de alterar a sua estrutura constitutiva, mas somente preenchê-la mediante aquilo que “deve ser ensinado”.

Em meio à regulação da escola e de seus resultados, tem voltado ao centro do debate, nos últimos anos, a questão do planejamento participativo da escola, ganhando importância na literatura entre os teóricos que postulam a descentralização do sistema educacional como um caminho para a democratização da gestão da educação, bem como os seus reflexos à melhoria da qualidade da educação. Essa discussão tem levado à busca de conhecer e entender melhor a escola enquanto unidade de atendimento educativo, sua função social, sua cultura organizacional, seus sujeitos e contexto situacional.

Entender a relação da escola com a sociedade, tendo em conta os determinantes econômicos, políticos e sociais, tornou-se uma exigência imprescindível para garantir um planejamento essencialmente participativo. Igualmente, importante é considerar a escola como uma instituição social que é influenciada por forças externas e internas aos seus domínios territoriais e contextuais.

Nesse sentido, Barroso (1998) considera que a realidade de cada escola deve ser pensada e planejada segundo as suas características específicas, considerando a dimensão que representa frente às lutas históricas e sociais, bem como ao projeto societário que representa. É nos espaços/tempos da escola que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições de trabalho, a profissionalização e o trabalho docente, que constituem a trama real em que se realiza a educação. Assim posto, dependendo de como se organiza a escola, de como a gestão é concebida e praticada, que a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.

Todavia, embora levando em conta a sua especificidade e sua cultura organizacional, a escola possui vínculos institucionais com um determinado sistema escolar. No caso das Unidades Plenas do IEMA, a autonomia deve ser entendida de forma relacional, dentro de um contexto de interdependências. É assim, pois, que Barroso (1998) define autonomia: como um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade, traduz uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram em determinado meio social. No dizer do autor, a realidade particular de cada escola precisa ser analisada tendo em vista o processo de planejamento, levando em conta que questões semelhantes devem ser tratadas de forma diferente, em distintas realidades escolares, mesmo de um mesmo sistema ou rede de ensino.

Desse modo, pode-se inferir que a participação de todos os envolvidos no cotidiano da escola consiste na argamassa da tomada de decisões sobre os seus rumos que deseja seguir, bem como para os horizontes que vislumbra alcançar. A participação que abriga os diversos olhares no planejamento educativo que envolve as dimensões do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, podendo incorporar significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

Quando não é uma concessão, como se apresenta no TGE, a participação pode favorecer a uma execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. Nesse mister, pode ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para a discussão, o debate e a análise de ideias, principalmente, quando o que está em jogo é a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática.

Portanto, quanto mais participativo for, maior adesão e compromisso garantirá no âmbito da comunidade escolar. Abrir espaços para o debate coletivo em torno de uma educação emancipatória, não inexoravelmente atrelada ao mundo do trabalho, mesmo considerando-o também como um dos seus objetivos, permite aos professores, principalmente, colocarem as suas angústias, fragilidades e dificuldades técnico-formativas no centro do debate sobre o atendimento educativo e, nesse sentido, favorecer espaços formativos que contribuam para a superação de dificuldades e para o enfrentamento de desafios.

No âmbito do TGE, o Plano de Formação Continuada (PFC) também é um instrumento de gestão escolar das Unidades Plenas de tempo integral do IEMA. Tem como objetivo:

[...] promover o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas e de gestão das equipes escolares das Unidades Plenas do IEMA, fortalecendo a capacidade de aprofundar e/ou ressignificar os saberes e práticas adquiridas na trajetória acadêmica e profissional dos docentes e gestores escolares. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 30).

Esse instrumental é elaborado em dois níveis: o PFC da Rede, elaborado, implementado e acompanhado a nível institucional. Nele há a sistematização dos momentos formativos planejados pelas Coordenações e Supervisões do IEMA, e são oferecidos aos professores e gestores das unidades escolares da Rede. Já o PFC da escola é elaborado pelo Gestor Geral, e implementado e acompanhado por toda a equipe escolar de cada unidade.

Para além de prever momentos formativos, uma gestão democrática deve articular as temáticas com os públicos a que se destina. No caso das formações realizadas no IEMA, as necessidades são indicadas pelos próprios professores e pelos gestores da seguinte forma: em um item específico do Programa de Ação e nas reuniões de fluxo, principalmente (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Já o Fluxo de Reuniões é um instrumental ligado ao princípio da Comunicação. Visa garantir um fluxo regular e periódico de comunicação entre a equipe escolar. Trata-se de um cronograma de reuniões com datas e público específico para cada grupo escolar se reunir.

A título de exemplo destaca-se o fluxo da Reunião do Gestor Geral e Conselho de Líderes, e a Reunião do Gestor Pedagógico com os professores de Projeto de Vida e Estudo Orientado, conforme indicado nas Diretrizes Operacionais de 2021 do IEMA:

Reunião de Conselhos de Líderes (Gestor Geral, Líderes de Turmas e Presidentes dos Clubes Juvenis)

- Periodicidade recomendada: semanal;
- As pautas devem contemplar temas relacionados às necessidades da Unidade Plena e demais demandas da gestão e dos estudantes;
- O responsável direto é o Gestor Geral.

[...]

Reunião dos Professores de Projeto de Vida e Estudo Orientado (professores da Parte Diversificada e Gestor Pedagógico).

- Periodicidade recomendada: mensal;
- A pauta deve ser o alinhamento e encaminhamento referente ao trabalho nas aulas de Projeto de Vida, Protagonismo e Estudo Orientado;
- Tem como responsável o Gestor Pedagógico. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 44-45, grifo do autor).

O exemplo supracitado indica uma sistematização das reuniões que devem ocorrer nas escolas da Rede, em que essa dinâmica com previsão da periodicidade, público envolvido, pauta sugerida e responsáveis, já chega definido pelos órgãos administrativos do IEMA, para ser executado pelas escolas.

A despeito do aparente rigor e falta de autonomia que essa ferramenta transmite, extrai-se dos elementos desta pesquisa, especialmente, das Orientações do Instituto e das entrevistas realizadas, que a periodicidade e as pautas são flexíveis podendo sofrer alterações conforme a conveniência de cada escola. Além disso, o Fluxo de Reuniões, enquanto instrumento de planejamento para discussões e tomada de decisões, predetermina momentos específicos para diálogos da equipe escolar conforme a área de interesse e atuação.

Dessa forma, os professores têm momentos definidos e garantidos no horário escolar para reuniões por área de conhecimento para discussões, deliberações e decisões sobre eventos, currículos, rendimento escolar, comportamento dos estudantes e intervenções pedagógicas para melhoria dos cenários identificados. A depender da qualidade das discussões, cria-se um cenário propício para articulações integrativas e interdisciplinares no ambiente escolar.

Tem sido comum na literatura e nas pesquisas que se debruçam sobre a gestão escolar, o entendimento de que esta tem manifestado um caráter utilitarista quanto às

propostas incluídas, como programas e ações no âmbito das políticas públicas educacionais. Em comum, todas as propostas se expressam pela qualidade da educação. O entendimento é o de que aprimorando a eficiência da gestão, melhora-se a qualidade da escola. Frigotto (2011, p. 1), quando se refere à escola e à educação de qualidade, enfatiza ser “[...] aquela que ajuda o indivíduo a entender criticamente o mundo, que não aceita o dado, é aquela que ajuda a ler o real, a interpretar o que as letras das palavras dizem, a enxergar a contradição, o erro”.

Por outro lado, tendo em conta o que Silva (2009) aponta, pode-se inferir que a liberdade que têm os professores das escolas da rede IEMA, de sugerir pautas de formação no ambiente institucional da gestão a partir do modelo que adota, focado na formação para o desenvolvimento de competências, a liberdade é direcionada para a cultura do consumo, ajustando-se fortemente ao mercado e se distanciando das relações sociais necessárias ao fortalecimento democrático dentro da educação. Noutras palavras, no campo econômico, o sentido de formação continuada para a qualidade da educação, tal como é adotado no TGE, vincula-se aos “[...] parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p. 219).

Pelo modelo gerencial de gestão da educação do IEMA, bem como da formação prescrita para os seus gestores e professores, a qualidade vislumbrada circunscreve-se na métrica da pedagogia de resultados, engendrada e influenciada com base na estrutura política, econômica e cultural, que traz prescrições de organismos internacionais, materializadas nos sistemas públicos de ensino por empresas que atuam no setor educacional. Esse desenho gerenciado pelos regimes empresariais mercadológicos subverte a formação de professores e de gestores escolares, bem como a sua valorização profissional à meritocracia, medida pela avaliação de desempenho quanto à elevação de indicadores de rendimento escolar dos estudantes nos testes de larga escala.

Apresentados os instrumentais de gestão escolar adotados do IEMA para registros e sistematizações de todo o processo educacional e administrativo da escola, passa-se à análise da prática de gestão de resultados educacionais e o monitoramento de processos educacionais determinados pelo TGE no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do IEMA.

3.3 Práticas de gestão escolar fundamentadas no Modelo de Gestão TGE

A estrutura orgânica da gestão de unidades do IEMA é composta por uma equipe, que conta com três gestores(as): Gestor(a) Geral; Gestor(a) Pedagógico(a); e Gestor(a) Administrativo-financeiro. Tal composição está regulamentada no art. 17, §1º, da Lei nº 10.385/2015:

§ 1º – A estrutura organizacional das unidades plenas do IEMA será composta por 01 (um) Gestor Geral, 02 (dois) Gestor Auxiliares, um com função pedagógica e um com função administrativo-financeira, oriundos do Subgrupo Magistério da Educação Básica e 5 (cinco) servidores, preferencialmente oriundos do Subgrupo Apoio da Educação Básica, com atribuições a serem definidas por decreto do Poder Executivo. (MARANHÃO, 2015, n. p.).

A Lei n.º 10.385/2015, que dispõe sobre a reorganização do IEMA, traz a seguinte previsão sobre a gestão escolar:

[...] Art. 6º – As Unidades Plenas e Vocacionais serão dirigidas por Gestores Gerais nomeados pelo Reitor.
Parágrafo único – A permanência do Gestor Geral fica condicionada ao atendimento dos critérios planejados para avaliação de desempenho, estabelecidos por decreto do Poder Executivo. (MARANHÃO, 2015, n. p.).

Nos termos das Diretrizes Operacionais do IEMA, a gestão do ensino e aprendizagem é feita pelos gestores escolares, pois são responsáveis pela “[...] articulação, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas na escola.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 37).

Os documentos norteadores do modelo de gestão, fundamentada no TGE, definem algumas práticas e instrumentais padronizados para gerir as Unidades Plenas do IEMA, que advêm de determinações institucionais. Isto é, órgãos superiores da administração do Instituto elaboram ferramentas gerenciais de uso obrigatório pelas unidades escolares que compõem a rede para uso nos planejamentos e nos monitoramentos de ações pedagógicas e administrativas implantados nas escolas pela equipe gestora.

No que diz respeito às práticas de gestão escolar, são definidas como ações pedagógicas, administrativas, financeiras e formativas, ditadas no Regimento Interno das Unidades Plenas do IEMA, na legislação educacional vigente e nas metodologias trazidas pelo modelo institucional.

Dentro da concepção do modelo institucional, com base no modelo “Escola da Escolha” do ICE, cada gestor tem atribuições específicas, definidas no Regimento Interno das Unidades Plenas. Desta forma, ações de acolhimento dos estudantes é de responsabilidade do Gestor Geral; a elaboração do Calendário Escolar cabe ao Gestor Pedagógico; a aquisição de materiais didáticos é de atribuição do Gestor Administrativo-Financeiro, por exemplo.

O Caderno do Modelo Institucional reforça a busca por excelência em gestão, cujo objetivo é conseguir “[...] gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos, utilizando-se do TGE”. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 267). Para isso, elege como prioridade que o Modelo de Gestão, o Modelo Pedagógico e a Liderança Servidora sejam práticas contínuas no ambiente escolar.

A Resolução CS/IEMA nº 03/2016, que aprova o Regimento das unidades escolares do IEMA, ainda em vigor, estabelece as atribuições dos responsáveis pela gestão escolar, nos seguintes termos:

Art. 11 – O **Gestor Geral** tem como função maior, a efetivação da gestão democrática da Unidade Plena, de modo a assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos no Projeto Político-Pedagógico.

[...]

Art. 13 – A **Gestão Auxiliar com função pedagógica** é a instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas, responsável pela coordenação, implantação e implementação das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e neste Regimento.

[...]

Art. 15 – A **Gestão Auxiliar com função Administrativo-Financeira** é a executora do conjunto de ações que integram as atividades de administração de recursos financeiros, materiais e patrimônio, de recursos humanos, de serviços gerais, da administração dos serviços terceirizados e outras pertinentes, no âmbito das Unidades Plenas. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, n. p., grifo nosso).

No Regulamento, a equipe gestora é responsável pela articulação das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas na escola, sendo que as funções administrativas, financeiras e pedagógicas, inerentes à gestão escolar, são divididas e distribuídas entre os três gestores, separadamente (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016). Diante do exposto, pode-se perceber que a função de gerir a unidade escolar é compartimentada em “caixas”, de modo que a gestão ocorre de forma isolada, com ações pedagógicas e administrativas independentes e desconectadas de um propósito comum. Essa assertiva pode ser constatada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Exemplos de atribuições dos gestores escolares definidas no Modelo de Gestão TGE e no Regimento

Equipe Gestora	TGE/Modelo Pedagógico	Regimento
Gestor Geral	<ul style="list-style-type: none"> – Sistematizar e monitorar o Plano de Ação, o PFC e o Fluxo de Reuniões; – Formar e acompanhar os líderes de turma; – Planejar Acolhimentos; – Organizar a criação e acompanhar os Clubes de Protagonismo; – Acompanhar as atividades do Grêmio; – Realizar reuniões semanais com os líderes de Turma e presidentes de Clubes; – Exercer a pedagogia da presença; – Buscar parceiros para a escola; – Divulgar o Plano de Ação em Mural específico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dirigir a Unidade Plena, cumprindo e fazendo cumprir as leis, regulamentos, o calendário escolar, as determinações superiores e as disposições deste Regimento, de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional; – Coordenar e articular as diferentes áreas da Unidade Plena tendo como referência os resultados gerados pela equipe acadêmica; – Assegurar o estabelecimento de metas de desempenho em consonância com o sistema de avaliação nacional e estadual na Unidade Plena; – Presidir o Conselho Escolar.
Gestor Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> – Conduzir o Conselho de Classe periodicamente; – Acompanhar o exercício da Tutoria; – Realizar reuniões com os Coordenadores de Área, com Professores de Projeto de Vida e Professores de Estudo Orientado, conforme estabelecido no Fluxo de Reuniões; – Organizar o calendário das Avaliações Semanais; – Acompanhar o planejamento, execução e culminância das Eletivas; – Exercer a pedagogia da presença. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientar a elaboração do planejamento garantindo a integração da Matriz Curricular, estimulando o pensamento reflexivo, investigativo dos estudantes e professores; – Analisar os dados pedagógicos da Unidade Plena para a elaboração e emissão de pareceres e relatórios técnicos por período letivo; – Orientar e acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem, propondo intervenções pedagógicas para efetivação da aprendizagem dos alunos.
Gestor Administrativo-financeiro	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar formações com Equipe de Apoio às Práticas Educativas (serviços gerais, manipuladores de alimento, portaria etc.); – Fornecer os materiais para a execução das Eletivas; – Divulgar a prestação de contas em mural específico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar as atividades de natureza administrativo-financeiras da Unidade Plena segundo as diretrizes dos órgãos superiores do IEMA; – Planejar os recursos financeiros para cobertura das despesas de cunho administrativo e pedagógico, evitando prejuízos ou retardamentos das atividades pedagógicas; – Supervisionar e validar a escrituração dos livros de ponto (técnico-administrativo e docente).

Fonte: Adaptado dos dados do Regimento do IEMA e do Caderno do Modelo Institucional (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, 2019b).

O arquétipo oferece uma visão de que o modelo de gestão TGE tem vários aparatos gerenciais que trazem conceitos e instrumentais para direcionar as práticas de gestão da escola, como: planejamento e execução das ações pedagógicas e administrativas; sistematização dos registros das atividades dadas e dos resultados alcançados; acompanhamentos sistemáticos dos instrumentais estratégicos, operacionais e pedagógicos; e tomada de decisões interventivas e/ou corretivas ao longo do processo de ensino- aprendizagem.

É patente a ênfase na liderança individual, baseada num conjunto de competências necessárias ao gestor em todas as esferas da gestão de unidades escolares do IEMA. Assim como é clara, também, a livre iniciativa, a tecnocracia e o empreendedorismo na administração pública, tanto nos processos de gestão quanto de formação dos estudantes e do trabalho docente. A eficácia e a eficiência definidas, segundo a racionalidade econômica, bem como a clareza da missão da organização e a definição objetiva, é passível de mensuração dos seus objetivos, averiguados através de complexos e rigorosos processos de avaliação, que parecem também dimensões pragmáticas do TGE.

Também fica evidente, tendo em conta o que expressa Oliveira (2017), a tentativa de imprimir as reformas gerencialistas na educação pública, pela apropriação de experiências internacionais, sem levar em conta a realidade brasileira e, particularmente, a maranhense, cujos indicadores sociais mostram uma posição precária na relação com os outros estados da federação. Além disso, é dada grande relevância a processos de controle democrático e de participação nos processos de tomada das decisões, isso reforçado pelo poder dos gestores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes das parcerias com o poder econômico e empresarial.

Outra evidência encontrada pela cuidadosa análise aqui realizada, é a de que embora a gestão no TGE se mostre com uma aparência de democrática, que inclui a participação da comunidade, mantém, de fato, é uma administração fortemente centralizada, de feição desconcentrada, e de orientação, autoritária e tecnocrática, instituindo formas de regulação do tipo mercantil. Além disso, pode-se assumir, aqui, levando em conta a estrutura e os fundamentos do TGE, que a autonomia da escola assume contornos retóricos, com ênfase no discurso da importância da meritocracia como forma de promoção, com mecanismos de controle inspirados pela educação baseada na competência de resultados pragmáticos, que podem ser mensurados e quantificados como qualidade da educação. Isso se reflete na gestão dos resultados de aprendizagens, principalmente realizada por monitoramento e avaliação com envolvimento da comunidade pouco efetivo, como é analisado na próxima subseção.

3.4 Gestão de resultados educacionais e o monitoramento de processos educacionais determinados pelo Modelo de Gestão TGE no processo de ensino e aprendizagem

Gestão de resultados e ações de acompanhamento e monitoramento são indissociáveis da avaliação, desde que a prática avaliativa tenha o caráter de *feedback* das

ações empreendidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois a partir dos resultados obtidos, faz-se necessário (re)planejamentos interventivos (LÜCK, 2009). Todavia, não se pode apropriar-se da ideia de avaliação apenas para mensurar resultados para a tomada de decisões. É preciso invocar o verdadeiro sentido da avaliação.

Considerando como um ato político, o sentido da avaliação da aprendizagem ultrapassa os contornos do alcance de meros resultados educacionais, para entender que tanto a educação quanto o atendimento educativo se inserem como dimensões históricas que sofrem influências e são impactadas por contextos econômicos, políticos, sociais e culturais. Assim posto, não há de se avaliar um estudante com base somente nos objetivos de ensino e nem nos conteúdos que integram o planejamento, mas segundo os condicionantes aos quais está sujeito, mesmo antes de iniciar a sua escolarização (SAUL, 2015).

Para ampliar o entendimento da questão, Libâneo (2013, p. 217) propõe a seguinte definição para avaliação:

[...] a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Para Libâneo (2013), o processo de avaliar pressupõe etapas de verificação e qualificação dos resultados, ou seja, tratar sobre a avaliação não se condiciona a somente ter dados, mas sim, qualificá-los de modo a redimensionar a prática educativa estabelecida. Contribuindo com a discussão, Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 87) pontuam que a avaliação interfere nos “[...] momentos de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial”. Essa definição possibilita verificar que a ação de acompanhar e monitorar, dentro de uma avaliação, é analisar se o processo atende às demandas traçadas e, caso não atenda, que possa possibilitar mudanças.

A avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem permite a realização de diagnósticos, reflexões e intervenções pedagogicamente sobre o que foi avaliado, com vista à melhoria da qualidade da educação. Rabelo (2009, p. 12), enfatiza a necessidade de elaborar projetos avaliativos com essas características:

Enquanto instrumentos com possibilidades diagnósticas, vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem, precisamos elaborar um projeto de avaliação que, em primeira instância, e através dos instrumentos nele instituídos, possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola, possibilitando, assim, validar e/ou rever o trabalho pedagógico, a cada momento que isso se fizer necessário.

A LDBEN, em seu art. 24, V, apresenta os critérios que devem ser observados durante o processo avaliativo do rendimento escolar:

[...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, n. p.).

A avaliação faz parte do ato educativo, devendo ser processual, contínua, permanente, cumulativa, diagnóstica, e utilizar instrumentos e critérios diversificados, objetivando acompanhar o desenvolvimento educacional do estudante, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, nos termos da LDBEN.

No âmbito do modelo de gestão TGE, as Diretrizes Operacionais do IEMA sugerem os seguintes instrumentos avaliativos:

Atividade Avaliativa 1 (AV1): Aplicada a cada semana através de simulados por área de conhecimento, tendo como base a Matriz de Referência do ENEM, BNCC e/ou SAEB ou através de provas escritas com questões objetivas e analítico- discursivas definidas pelo professor, valendo de 0 a 10 pontos.

Atividade Avaliativa 2 (AV2): instrumentos que envolvam aspectos qualitativos e quantitativos no decorrer do período. São instrumentos de avaliação: atividades práticas, pesquisas, estudo de caso, simulações, projetos, relatórios, seminários, resenhas, resumos, artigos, dentre outros, a critério do professor. O professor poderá, inclusive, valorar as premiações, medalhas e menções honrosas conquistadas pelos estudantes em olimpíadas de conhecimentos ou concursos acadêmicos, internos ou externos. A escala de notas da AV2 pode variar de 0 a 10 pontos.

Atividade Avaliativa 3 (AV3): prova escrita com questões objetivas e analítico-discursivas definidas pelo professor, contemplando os conteúdos mínimos definidos pelo currículo do IEMA e realizados ao final de cada período valendo de 0 a 10 pontos. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 46-47, grifo do autor).

Ao final de cada período letivo, a média será gerada de acordo com o seguinte critério: Média = $(AV1 + AV2 + AV3)/3$, sendo que as médias devem ser expressas em graus de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), arredondando-se os décimos conforme regras matemáticas.

Ademais, o monitoramento educacional consiste no acompanhamento do processo educacional de ensino e aprendizagem, dos resultados apresentados, dos recursos disponíveis etc., de modo que seja possível captar elementos importantes para subsidiar as intervenções de melhoria do ensino (GOMES; AZEVEDO, 2011). Sendo assim, o monitoramento dos

processos educacionais, por meio da análise dos resultados alcançados, fornece informações importantes para que a equipe escolar possa avaliar as práticas empreendidas e redimensionar os planejamentos.

Sobre monitoramento dos processos educacionais, Lück (2009, p. 45) diz que essa:

[...] é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.

Souza (2010), por outro lado, diz que indicadores educacionais retratam o resultado de um processo que permite estabelecer metas numericamente retratadas, conforme as prioridades estabelecidas. O material formativo do IEMA conceitua indicadores como dados que representam um fenômeno, e são usados para mensurar um processo ou seus resultados (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Para este estudo, deve-se considerar dois tipos de indicadores: de resultado, que são aqueles que medem o que foi obtido pela unidade escolar em função de ações passadas, e são medidos, em regra, ao final de um determinado lapso temporal, um período ou ano letivo; e os de processo, que medem as tendências referentes a uma certa meta para que seja possível fazer ajustes ao longo do percurso e, assim, garantir um resultado positivo (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Gomes e Azevedo (2011) esclarecem que o monitoramento de indicadores educacionais ganhou especial atenção no Brasil com a publicação do Decreto n.º 6.094/2007, que dispõem sobre:

[...] a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, n. p.).

Com isso, o monitoramento do processo educacional por órgãos externos e internos da gestão educacional e escolar, com vista à implementação de gestão mais eficiente, e para captação de recursos e implementação satisfatória dos programas e ações de assistência técnica e financeira, passa a ser “uma exigência”. Sendo assim, sob a ótica da qualidade da

educação, as ações políticas educacionais voltam-se para atender aos padrões internacionalmente estabelecidos.

No TGE, o acompanhamento dos indicadores educacionais do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é realizado de forma macro pelas coordenações vinculadas à Diretoria Adjunta Pedagógica (DAP) e, de forma micro, pelos gestores escolares e equipe docente de cada unidade escolar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Para o TGE, acompanhamentos de indicadores “[...] pressupõem a tomada de medidas quando as ações trabalhadas não são efetivas para o alcance dos resultados previstos. Ele permite correções a tempo para a recuperação dos indicadores de resultados.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 237).

Percebe-se, assim, a adoção de metas transplantadas da gestão empresarial e, portanto, gerencial, cujos resultados devem seguir sempre na direção da eficácia e da produtividade. Parece, em toda estrutura analisada do TGE, bem como dos demais Modelos de Gestão do IEMA, já devidamente analisados nesse estudo, que a lógica que impera está centrada nos fins, mesmo que os resultados alcançados dentro da métrica da instituição sejam alcançadas por meios que exponham a comunidade escolar, particularmente os professores, a uma permanente situação de mal-estar e tensão para alcançarem metas. Isso confirma o caráter gerencial do TGE enquanto ferramenta de gestão escolar e de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, o acompanhamento e monitoramento dos instrumentais pedagógicos e de gestão devem ser “[...] rotineiro[s] e sistemático[s] com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados.” De modo que tais levantamentos possam auxiliar nas ações interventivas para correção, ajustes e melhoria dos processos (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 246).

A título de exemplo, destaca-se o nivelamento utilizado para recuperar o déficit de aprendizagem trazido do Ensino Fundamental e/ou reforçar o conteúdo que não foi apreendido na série que o estudante se encontra. O nivelamento é uma estratégia pedagógica para corrigir o déficit de aprendizagem identificada em uma Avaliação Diagnóstica de Entrada, cujos descritores correspondem às aprendizagens essenciais para o Ensino Fundamental. O Plano de Nivelamento é elaborado pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, sendo monitorado pelo Gestor Pedagógico de cada unidade escolar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Vale ressaltar que os dados coletados para subsidiar o processo constante de acompanhamento de indicadores são gerados a partir dos registros realizados no Sistema Acadêmico do IEMA, chamado “Ibutumy”, razão pela qual os registros devem ser completos, consistentes, confiáveis e atualizados.

Souza (2010) enfatiza que os indicadores são retirados de um sistema de informação que envolve a análise de dados educacionais registrados pela equipe escolar. Daí a necessidade de obter dados fidedignos e consistentes. Além disso, esses dados devem ser registrados pela equipe escolar com regularidade e tempestividade.

É importante reconhecer que os indicadores são parte integrante de um sistema de informação, que inclui outras variáveis, muitas vezes usadas no cálculo destes indicadores. Sistemas de informação são entendidos como o registro sistemático de informações, atualizado periodicamente, e organizado para facilitar a tomada de decisões. Para bem informar, os indicadores devem atender a certas propriedades, como serem fidedignos e consistentes. (SOUZA, 2010, p. 4).

Os indicadores almejados pelo IEMA são monitorados, em regra, por duas frentes: a nível institucional, pelas coordenações do modelo institucional do IEMA, e a nível escolar, pelas equipes gestoras das Unidades Plenas (MORAES; SANTIAGO; ARAÚJO, 2020).

As coordenações do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão, compostas por servidores da equipe técnica da Diretoria Adjunta Pedagógica, fazem o acompanhamento e monitoramento dos processos e resultados educacionais a nível macro das seguintes formas, de acordo com Moraes, Santiago e Araújo (2020):

- a) Na sede da Reitoria, ao final de cada período letivo, por meio do Sistema Acadêmico do Instituto, de onde podem retirar e analisar os resultados alcançados em cada Unidade Plena, e os percentuais consolidados de toda a Rede de escola;
- b) E, durante os Ciclos de Acompanhamento Formativo, quando as equipes técnicas do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão visitam as unidades escolares do IEMA. Esse acompanhamento *in loco* é realizado 4 (quatro) vezes por ano, em regra. Essas reuniões contam com a participação dos membros da DAP, da equipe gestora da escola, dos professores coordenadores de

Área/Eixo⁵, dos estudantes líderes de turma e presidentes de Clubes de Protagonismo juvenil⁶.

Aos gestores escolares, cabe realizar monitoramento dos indicadores da Unidade Plena que está vinculado. Para isso, realizam o acompanhamento com os instrumentais recomendados pelas coordenações do modelo institucional, e usam ferramentas de acompanhamento e intervenções pedagógicas elaboradas pelas próprias equipes escolares. Aqui, as equipes escolares realizam um acompanhamento mais detalhado, em regra, por curso, série, turma, estudante. O registro desses acompanhamentos gera dados para discussões entre as equipes escolares para tomada de decisões e as intervenções pedagógicas necessárias (MORAES; SANTIAGO; ARAÚJO, 2020).

Segundo expressa o documento, geralmente, as coordenações técnicas do modelo institucional recomendam às equipes gestoras o acompanhamento interno mais minucioso de alguns indicadores, geralmente relativos aos resultados do processo de ensino, como a taxa de aprovação/retenção, para, assim, agir no foco do problema. A nível institucional, as Unidades de Ensino do IEMA são acompanhadas através do comportamento dos indicadores descritos no Plano de Ação da Rede. Desta forma, pode-se identificar as escolas com ponto de atenção que necessitam de um apoio maior para melhorar os seus resultados (MORAES; SANTIAGO; ARAÚJO, 2020).

O monitoramento refere-se ao acompanhamento da evolução dos indicadores, sendo essencial para identificar situações prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem. Munidos das informações, é possível tomar decisões corretivas e avaliar as práticas pedagógicas e de gestão adotadas na escola, com vistas à melhoria contínua (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, Lück (2009, p. 44) considera:

[...] que o monitoramento em avaliação da educação, embora constituam-se em processos essenciais da gestão, não são práticas comuns em escolas e apenas recentemente estão sendo adotados como prática na gestão de sistema de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “*feedback*” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência.

Faz-se relevante destacar que a prática de monitoramento de indicadores educacionais nas escolas públicas brasileiras apresenta-se como um grande desafio para os

⁵ Professores escolhidos para representar as Área de Conhecimento (Linguagens, Humanas, Natureza e Matemática), e representar os Eixos Tecnológicos existentes na Unidade Plena, conforme os cursos técnicos oferecidos.

⁶ Clube de Protagonismo Juvenil é uma metodologia adotada para promover o protagonismo juvenil nos estudantes. São criados e presididos por estudantes, conforme o interesse temático de cada grupo. O horário escolar prevê tempo de 1h/aula semanal para a realização das reuniões entre os membros dos Clubes.

professores e gestores, porque não há essa cultura entre os profissionais da educação. Lück (2009) traz uma reflexão interessante sobre o monitoramento e avaliação de processos educacionais no sentido de lembrar que essas práticas podem seguir uma conotação apenas burocrática, ou pode caracterizar-se com caráter educacional, conforme o enfoque dado para tais ações. Isto é, para o autor, “[...] monitoramento e avaliação carregam consigo conotações conceituais e estas é que estabelecem o limite da sua realização, se burocrática ou educacional”. (LÜCK, 2009, p. 45). Desta forma, o ato de elaborar, acompanhar e monitorar instrumentais e ações efetivas no cotidiano escolar, pode caracterizar atos burocráticos de gerenciamentos vazios ou atrelar-se ao processo avaliativo, e transformar-se em momentos democráticos de planejamentos, registros e tomada de decisões coletivas.

É importante entender que as ações de monitoramento e avaliação representam estratégias fundamentais para dar transparência ao sistema de gestão escolar, principalmente quando se trata de implementação de Modelos de Gestão gerenciais que envolvem desembolso de vultosos recursos públicos, como é o caso das parcerias e convênios firmados no âmbito do IEMA. Essa exigência dá-se também quanto aos resultados do atendimento educativo escolar, considerando o volume de recursos financeiros envolvidos com vista aos resultados.

A destinação de recursos diretamente para a escola exige dessa instituição representantes legais para deliberar, acompanhar e fiscalizar os recursos, bem como as ações implementadas por meio desses recursos. Nesse sentido, tal responsabilidade, no âmbito da gestão democrática, cabe aos membros da comunidade escolar, principalmente, ao Conselho Escolar, ao Colegiado Escolar, à Associação de Pais e Mestres (APM) ou ao Círculo de Pais e Mestres. A participação da comunidade escolar possibilita uma gestão democrática, o que atende ao princípio da autonomia na escolha de prioridades da instituição de ensino, bem como na redefinição de ações e estratégias, tendo em conta os seus resultados.

Tais necessidades, quanto às ações de monitoramento e avaliação, refletem que o papel dos gestores se estende muito além de questões administrativo-financeiras. Além disso, a rigidez das exigências envolve um certo engessamento das ações da gestão, principalmente no cumprimento de ações padronizadas no formato de Modelos, negligenciando o seu papel junto ao coletivo escolar.

Segundo Adrião e Peroni (2007), as novas demandas postas à gestão escolar estão alinhadas às exigências e às orientações neoliberais, cuja ênfase é centrada nas tarefas gerenciais, refletindo a dimensão técnico-operacional exigida pela lógica do TGE, que favorece a centralização da tomada de decisões, expropriando a comunidade escolar da sua

efetiva participação. De igual modo, segundo apontam as autoras, ocorre, também, um esvaziamento dos espaços de participação da comunidade escolar e local na gestão dos programas, com implicações no controle social dos recursos descentralizados para a escola, restringindo a gestão dos recursos a uma equipe escolar, tornando, inclusive, invisível aos funcionários não docentes informações sobre os gastos e acerca de ações realizadas por meio dos recursos.

Merece destacar as referências que as autoras fazem às mudanças promovidas na gestão da instituição escolar, no que diz respeito à relação entre uma gestão escolar e financeira eficiente, e uma gestão de fato democrática e participativa. Depreende-se, portanto, na interpretação das autoras, que os procedimentos gerencialistas, nos moldes escola-empresa, ocorridos nos últimos anos nas escolas públicas, obstaculizam e enfraquecem a gestão essencialmente democrática no ambiente escolar.

Posto assim, na condição de articulador e orientador das práticas e da dinâmica da gestão democrática na escola, o Gestor Escolar vê-se envolvido com tarefas burocráticas, o que tornam pouco efetivas as suas ações quanto à abertura de espaços de participação na tomada de decisões que afetam o atendimento educativo no seu maior espectro, qual seja, na organização do trabalho pedagógico, na gestão do processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação. Nesse sentido, a participação da comunidade, particularmente de instâncias colegiadas que integram os espaços/tempos de controle social, fica comprometida. Quando há abertura à participação, fica mais como um apelo à responsabilização pelos resultados, gerando constrangimentos, tensões e mal-estar docente.

Até aqui, com o apoio teórico-conceitual de autores que dão suporte à compreensão do fenômeno, analisaram-se documentos oficiais que configuram as bases teórico-práticas de Modelos de Gestão implantados no IEMA, em parceria com empresas que atuam no setor educacional, com fulcro no TGE.

Na seção seguinte, o estudo concentra a análise no TGE enquanto ferramenta/modelo de gestão escolar, adotada em uma Unidade de Ensino do IEMA, localizada na região metropolitana de São Luís. O objetivo foi apreender as repercussões das práticas de gestão escolar do TGE na aprendizagem dos estudantes. A análise levou em conta o rendimento escolar dos estudantes da aludida Unidade de Ensino e a percepção de gestores, professores e estudantes sobre o TGE, tendo como base analítica os princípios de uma gestão escolar democrática.

4 GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise do Modelo de Gestão Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), adotada em uma unidade de ensino do IEMA

Esta seção traz à baila a análise do TGE enquanto ferramenta/modelo de gestão escolar, adotada em uma Unidade de Ensino do IEMA, localizada na região metropolitana de São Luís. O objetivo foi analisar as repercussões das práticas de gestão escolar do TGE na aprendizagem dos estudantes. A análise levou em conta o monitoramento do rendimento escolar dos estudantes da aludida Unidade de Ensino, bem como a percepção de gestores, professores e estudantes sobre o modelo de gestão TGE, e o monitoramento dos resultados, tendo como base analítica os princípios da gestão escolar democrática.

4.1 O Modelo de Gestão TGE adotado em uma Unidade de Ensino do IEMA:

aproximação do campo empírico

Os princípios democráticos instituídos pela CF/88 e pela LDBEN de 1996 reforçam, em igual sentido e teor, o sentido prático de educação como direito de todos e dever do Estado, e a responsabilidade da sociedade quanto à garantia desse direito, mantendo um equilíbrio entre a questão da formação da cidadania e a preparação para o trabalho como finalidades da educação. Assim posto, à comunidade é conferida – no âmbito da legislação – a condição dupla de exercer a sua cidadania de forma plena: não só garante o espaço legítimo para fazer parte, como usufrui desse espaço enquanto instrumento de poder que representa.

Inicialmente, ressalta-se que a gestão educacional, neste estudo, abrange o âmbito mais geral da gestão da educação com relação aos sistemas educacionais. “A gestão de sistema implica ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns.” (DOURADO, 2012, p. 24). Quanto à gestão escolar, está circunscrito à escola, mas o uso mais recorrente do termo “gestão escolar” é relativamente novo, e se apresenta como um dos modos de enfrentamento às formas autoritárias e antidemocráticas inerentes à carga semântica que foi conferida ao termo “administração escolar”, ainda utilizado, embora com menos frequência.

Contribuindo para a compreensão conceitual que se impõe, Dourado, Oliveira e Santos (2007) discutem que os objetivos das organizações escolares e empresariais não são apenas diferentes, mas antagônicos, uma vez que a primeira tem como objetivo a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. A empresa visa a

expropriação desse saber na produção de mais valia para a reprodução do capital, com o qual mantém a hegemonia do modo de produção capitalista.

Por outro lado, Chiavenato (2003) refere-se à Teoria Geral da Administração (TGA), definindo-a como o campo do conhecimento humano que trata do estudo da Administração em geral, onde quer que ela seja aplicada, seja em organizações lucrativas ou não. Ressalta-se, todavia, antes de tudo, que, mesmo que atue no âmbito do capitalismo, uma escola se orienta por princípios pedagógicos, e mantém com os estudantes uma relação que difere da relação empresa e cliente. Diferente, também, quanto à estrutura hierárquica e centralizadora que configura a gestão da empresa, a gestão escolar, numa perspectiva democrática, adotada neste estudo, representa uma combinação e um alinhamento de diferentes dimensões implicadas no atendimento educativo, de modo a propiciar abertura ampla de espaços de participação para que a comunidade escolar possa contribuir com o debate sobre questões atinentes ao atendimento educativo, e tomar decisões quanto aos encaminhamentos e às práticas de gestão, que envolvem as dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

De início, apresenta-se uma breve caracterização do contexto de pesquisa, dando visibilidade à estrutura orgânica, aos espaços territoriais onde estão instaladas, além de outras informações que caracterizam a rede de escolas desse instituto. De acordo com os documentos oficiais de criação do IEMA, a estrutura dos IEMA divide-se em:

- a) Unidades Vocacionais (UV): com 28 unidades inauguradas (sedes próprias); com atendimento nos 217 municípios maranhenses; com oferta de 341 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); e com 127.627 estudantes certificados no Maranhão, entre 2015 e 2022;
- b) IEMA Plenos (IP): com 34 unidades inauguradas, localizados em 28 municípios do Maranhão, nos quais ofertam 48 Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado em tempo integral, alcançando um total de 35.180 alunos, entre 2015 e 2022;
- c) IEMA do Campo: com duas unidades inauguradas, nos municípios de São Luís e Peritoró (povoado Santa Rita), nos quais ofertam Cursos Técnicos de Ensino Médio em Tempo Parcial, alcançando 240 estudantes no ano corrente;
- d) IEMA Bilíngue: com duas unidades inauguradas, nos municípios de São Luís e Santa Inês, nos quais ofertam educação bilíngue em Tempo Integral para o Ensino Fundamental.

No caso deste estudo, a análise sobre as práticas de gestão deu atenção a uma Unidade de Ensino do IP, que oferta Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado em tempo integral, localizado na região metropolitana de São Luís. Em razão de compromissos éticos da pesquisa quanto à preservação do sigilo do nome da instituição e dos participantes da pesquisa, não serão feitas quaisquer referências de citação neste sentido.

Essa unidade do IP foi inaugurada em 2017, para EMIEP em tempo integral. Atualmente oferece seis Cursos Técnicos Profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, que estão distribuídos em quatro Eixos Tecnológicos:

- a) Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer – Guia de Turismo;
- b) Eixo de Recursos Naturais – Agricultura e Recursos Pesqueiros;
- c) Eixo de Controle e Processos Industriais – Eletromecânica;
- d) Eixo de Informação e Comunicação – Informática e Programação de Jogos Digitais.

Os dados do Censo Escolar de 2021 informam que a escola, campo da pesquisa, possui 12 salas de aula climatizadas e equipadas com *data-show*, para atender aos 304 alunos das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio (BRASIL, 2021). As dependências físicas existentes na escola incluem, área verde, auditório, áreas com recursos de acessibilidade (como rampas, corrimão, banheiro adaptado), banheiros para estudantes e servidores, biblioteca com bibliotecário responsável, cozinha, despensa, pátio coberto, quadra de esportes, refeitório e Laboratórios (Informática, Química, Biologia, Física e Matemática). Oferece três refeições diárias para os estudantes e professores, além de disponibilizar internet banda larga para estudantes, administrativos, docentes e comunidade.

Os sujeitos voluntários envolvidos diretamente na pesquisa foram os seguintes: dois gestores, identificados como G1 e G2, que correspondem a uma parte da equipe gestora do IP; cinco professores, da BNCC e da Base Técnica, que estão representados como P1, P2, P3, P4 e P5; e 21 estudantes regularmente matriculados no Instituto, identificados como E1 até E21.

Os sujeitos da pesquisa estão distribuídos e caracterizados nos quadros *infra*, de modo que é possível identificar o cargo, a área de atuação, a formação, o gênero e o tempo de atuação na Unidade Escolar selecionada para investigação. Em relação ao perfil dos gestores envolvidos na pesquisa, apresenta-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição e caracterização do perfil dos gestores entrevistados

Gestores	Cargo	Gênero	Formação/Titulação	Tempo de gestão no IEMA
G1	Gestor Geral	Masculino	História Licenciatura/Especialista	04 anos
G2	Gestor Pedagógico	Feminino	Biologia Licenciatura/Especialista	02 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos três gestores que compõem a equipe gestora, dois se dispuseram a dar entrevista (o Gestor Administrativo-Financeiro encontrava-se em férias no período). Faz-se relevante registrar que as entrevistas concedidas pelos Gestores-Geral e Pedagógicos foram suficientes para atingir os objetivos propostos.

Em relação ao perfil dos professores envolvidos na pesquisa, apresenta-se o Quadro 3:

Quadro 3 – Distribuição e caracterização do perfil dos professores entrevistados

Professor	Área de conhecimento/ componente curricular	Componente da Parte Diversificada	Gênero	Formação/ Titulação	Tempo de docência no IEMA
P1	Matemática/Matemática	– Práticas Experimentais; – Disciplina Eletiva	Masculino	Graduação: Matemática Licenciatura/ Especialista	03 anos
P2	Natureza/Química	– Práticas Experimentais; – Disciplina Eletiva	Feminino	Graduação: Química Licenciatura/ Mestrado	05 anos
P3	Humanas/Filosofia	– Disciplina Eletiva; – Estudo Orientado	Masculino	Graduação: História Licenciatura/ Mestrado	06 meses
P4	Base Técnica/Desenho Auxiliado por Computador; CAD 3D; Tecnologia da Soldagem; e Manutenção de Sistema Automatizado	– Eletiva	Masculino	Graduação: Gestão de Produção Industrial e Engenharia Mecânica	05 anos
P5	Linguagens/Língua Portuguesa	– Eletiva	Masculino	Graduação: Letras Especialização	06 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram entrevistados cinco professores, sendo um representante da Base Técnica e um de cada área de conhecimento da BNCC (Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Linguagens e suas Tecnologias).

Em relação ao perfil dos oito sujeitos da pesquisa submetidos a entrevistas (gestores e professores), a maioria é do gênero masculino, com média de idade de 40 anos, sendo que o mais jovem tem 33 anos e o de maior idade 51 anos. Todos possuem Nível Superior e sete possuem Pós-Graduação (dois *stricto sensu* – Mestrado, e cinco *lato sensu* – Especialização). A média do tempo de atuação no IEMA é de três anos.

Importante destacar que foram ouvidos professores que lecionam na instituição há alguns meses, e docentes que estão na escola desde a inauguração, há cinco anos. Isso tornou a investigação mais rica, porque o tempo de atuação docente dentro do modelo de gestão do IEMA impacta nas percepções. Isso porque o fazer docente pode estar condicionado pelo modelo, a depender do tempo que o profissional está sujeito a uma determinada rotina. Já quem está iniciando a sua atuação nos parâmetros do TGE, pode ter um olhar comparativo das realidades que estavam vivenciando antes de adentrar no IEMA.

Em relação aos estudantes voluntários da pesquisa, é relevante informar que foram recebidos 48 questionários durante o período que ficou disponível aos estudantes da unidade selecionada para estudo. O questionário foi elaborado com 10 questões, tendo como único critério para inclusão nas análises que todas as perguntas estivessem respondidas (Quadro 4).

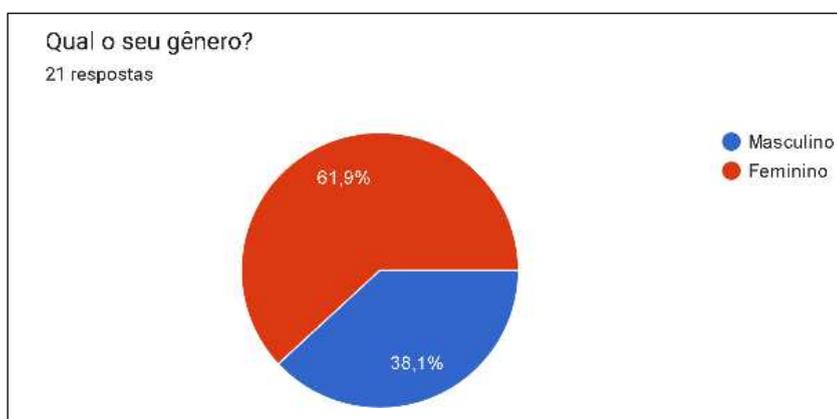
Quadro 4 – Distribuição e caracterização do perfil dos estudantes voluntários

Curso Técnico	Estudante	Gênero	Série	Idade
Agricultura	E1	Fem.	2 ^a	16
	E2	Fem.	3 ^a	17
	E3	Masc.	3 ^a	17
	E4	Fem.	3 ^a	17
	E5	Fem.	3 ^a	17
	E6	Fem.	2 ^a	16
	E7	Masc.	1 ^a	15
	E8	Fem.	3 ^a	17
	E9	Fem.	3 ^a	17
	E10	Fem.	3 ^a	17
Eletromecânica	E11	Fem.	3 ^a	17
	E12	Masc.	1 ^a	16
	E13	Fem.	1 ^a	15
Recursos Pesqueiros	E14	Masc.	2 ^a	17
	E15	Masc.	1 ^a	15
	E16	Fem.	2 ^a	16
	E17	Masc.	2 ^a	16
Informática	E18	Fem.	1 ^a	15
	E19	Fem.	3 ^a	17
Programação de Jogos Digitais	E20	Masc.	2 ^a	16
	E21	Masc.	2 ^a	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram validados 21 questionários para análise; desses, constatou-se maior participação de alunos do gênero feminino com 13 participações, o que equivale a 61,9% dos participantes. Apenas 38,1% dos alunos do gênero masculino responderam ao questionário, oito do total (Gráfico 1).

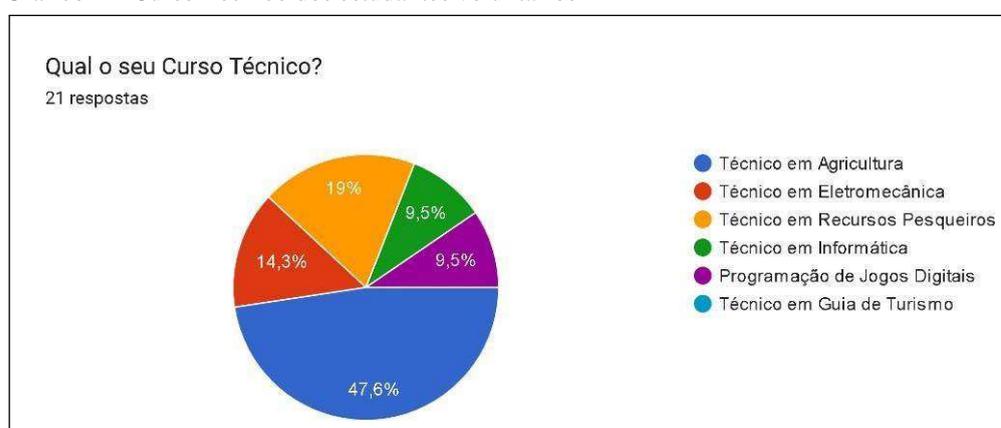
Gráfico 1 – Gênero dos estudantes voluntários



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

O perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa indica maior participação dos estudantes do Curso Técnico em Agricultura, com 10 respostas; logo após, com quatro respostas, os alunos do Curso Técnico de Recursos Pesqueiros; em seguida, os alunos do Curso Técnico de Eletromecânica, com três respostas; e, por fim, os alunos dos Cursos Técnicos de Informática e Programação de Jogos Digitais, com duas participações cada um. Relevante explicar um ponto: o único questionário recebido do Curso Técnico em Guia de Turismo foi excluído do processo de análise, por não atender aos critérios de inclusão (100% respondido) (Gráfico 2).

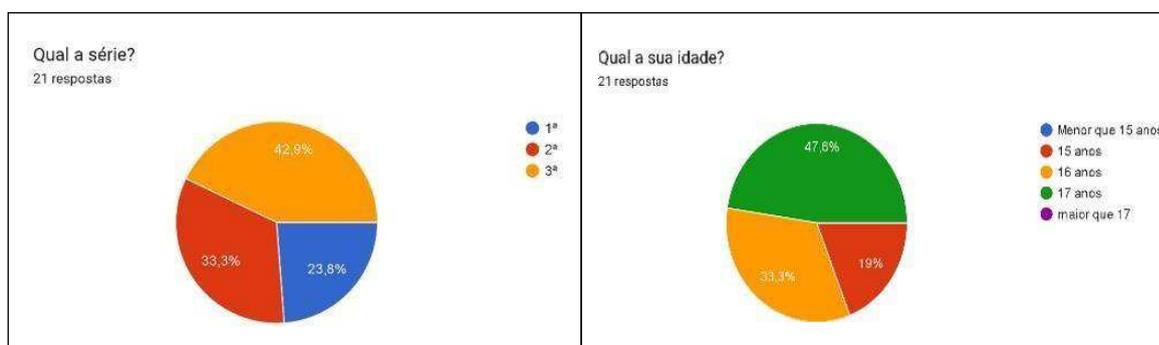
Gráfico 2 – Curso Técnico dos estudantes voluntários



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

Em relação à idade, foram apenas quatro estudantes com 15 anos, sete estudantes com 16 anos, e 10 com 17 anos. Está coerente com o quantitativo de estudantes por série, isto é, a 3ª série enviou o maior número de questionários respondidos, 42,9%, o que corresponde a nove respostas. Já da 1ª série foram recebidos cinco questionários, e da 2ª série sete questionários respondidos (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Série e idade dos estudantes voluntários



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

Antes de dar início à análise, retomam-se os objetivos da pesquisa, com intuito de apresentar as categorias por meio das quais se deu consecução à realização de todos os objetivos, quais sejam: Verificar o modelo institucional adotado no IEMA, levando em conta os princípios da gestão escolar democrática e dos Modelos gerencialistas de gestão escolar; Examinar as práticas de gestão escolar fundamentadas no TGE em uma Unidade Plena do IEMA, buscando apreender mecanismos de participação da comunidade escolar no âmbito do monitoramento e da tomada de decisão quanto aos resultados da aprendizagem; Observar, a partir da percepção de gestores, professores e estudantes, se o TGE contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação; Construir um Produto Técnico Tecnológico (PTT), em formato de orientações, para subsidiar o trabalho da gestão escolar na reconfiguração dos Conselhos de Classe, levando em conta os princípios da gestão democrática.

Finalizada a etapa de realização das entrevistas e de aplicação dos questionários, passou-se às transcrições e categorizações dos dados obtidos, para uma melhor interpretação deles. O tratamento dos dados coletados baseou-se na Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2006).

Para o alcance dos objetivos, a análise levou em conta as seguintes categorias:

- a) Participação (dividida em três subcategorias), com vistas a identificar se a comunidade escolar participa da escolha de gestores e da tomada de decisões quanto ao atendimento educativo no âmbito do modelo de gestão TGE;
- b) Práticas de gestão e aprendizagem dos estudantes (também dividida em três subcategorias). Todas as subcategorias serão tratadas no andamento da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa, a seguir.

Como já apontado na seção “Metodologia”, a análise foi realizada com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), e adotou um olhar dialético, considerando que as

investigações científicas em educação precisam considerar que o campo educacional se constitui “[...] uma prática social humana, histórica, inconclusa e que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

O olhar dialético é adotado neste estudo com base em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1994, p. 21). Esses aspectos foram considerados na organização, sistematização e análise dos dados deste estudo.

Essa visão de mundo e de uma realidade fenomênica que se deseja investigar, representa a totalidade histórica no âmbito da qual os fenômenos se materializam. Nesse sentido, Kosik (2010, p. 20) enfatiza que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegarà compreensão da realidade”. Esse autor acrescenta ainda, que o pensamento dialético:

Não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e Ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade [...]. (KOSIK, 2010, p. 21).

Dada a natureza do fenômeno educacional e, em particular, da gestão escolar, materializada por modelos gerenciais em escolas pertencentes às redes públicas de ensino, o olhar dialético garante a análise do fenômeno, compreendido em sua totalidade histórica, apreendendo a contradição no processo de implementação das políticas públicas educacionais que se expressam pela qualidade da educação, mas que escondem o caráter político- ideológico para garantir o alinhamento dessas políticas às determinações e ajustes estruturais do capitalismo mundial. A dialética significa, em uma acepção moderna, “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação [...]”. (KONDER, 2008, p. 7-8).

Os dados foram analisados numa combinação comparativa, para confronto dos dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas e análise documental, de forma profunda. Nesse sentido, adotou-se a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2006), compreende técnicas de pesquisa que permitem sistematicamente a descrição das mensagens e das atividades atreladas ao contexto da enunciação, assim como inferências sobre os dados coletados.

No dizer de Bardin (2006), a adoção da triangulação, na análise de um fenômeno educacional, consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, de modo que se possa obter como resultado um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar. A ideia básica é a de que, se dois ou mais pontos de vista, ou conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças. Tecidas essas considerações iniciais, o estudo dá ênfase à Categoria Participação.

4.2 Participação

Ao definir os princípios da educação nacional, a CF/88 destaca, no seu art. 206, VI, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988, n. p.). Isso aponta para uma centralidade da gestão democrática no âmbito não só das políticas educacionais, mas para a sociedade como um todo, uma vez que o País saía de um longo período de governos ditatoriais, e ansiava pela construção de uma nova história de democracia e participação nas questões sociais, políticas e econômicas do País. Assim posto, Sader (2009) discute que a gestão democrática faz parte de uma conquista histórica de grandes proporções e, por isso mesmo, não pode ser considerada uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições.

Isso implica compreender que há uma relação intrínseca entre política e educação, principalmente, quando se trata da gestão escolar democrática. Assim, considera-se a dimensão política da educação, em uma dupla dimensão, como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói em sua historicidade; e fundada na aceitação do outro como legítimosujeito, na realização da convivência pacífica e cooperativa que se contrapõe à dominação, e trabalha a favor da democracia (PARO, 2008).

A construção da democracia, nesse entendimento, perpassa, também, pela construção de uma gestão escolar democrática, cujas relações e práticas sejam concebidas em conjunto com toda a comunidade escolar: uma escola, onde haja total união entre ações, relações e princípios democráticos. “Isto porque, ao mesmo tempo em que dizem respeito às relações de convivência pacífica e livre entre sujeitos, eles só podem ser apreendidos pela mediação dessas relações, ou seja, pela educação.” (PARO, 2008, p. 18). Para o autor, a

dimensão política da educação e as potencialidades de sua realização como prática democrática na escola estão associadas à própria relação pedagógica na convivência social.

4.2.1 Nível de participação e autonomia da Unidade de Ensino do IEMA

Diversos elementos disciplinadores da Administração Empresarial foram incorporados ao ambiente escolar por meio do modelo TGE, adotando uma nova roupagem para a forma de gerir uma instituição escolar, com jargões e rotinas típicos de um ambiente gerencial.

Nesta subcategoria analisam-se algumas práticas de gestão escolar fundamentadas no modelo de gestão TGE, que fazem parte da rotina do IEMA, com intuito de captar o nível de participação e autonomia da escola, em sua relação interna, com os membros da equipe escolar; e externa, com o Centro Administrativo do IEMA (diretorias).

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem a sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, a sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2007).

Não obstante, a participação de todos os membros da escola nos processos decisórios não elimina a função do gestor de planejar, de administrar, de coordenar o trabalho das pessoas, de fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho escolar. Autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas.

Portanto, percebe-se que a função de gestor educacional perpassa por uma perspectiva de liderança, baseada em pressupostos que apontam para um trabalho que favorece a participação, atuação e autonomia de todos os envolvidos nos processos que ocorrem no espaço escolar. Dentro desta perspectiva, a Gestão Escolar da Unidade Plena tem como atribuição monitorar continuamente os indicadores almejados pela Rede IEMA, no âmbito escolar, dentre os quais, os indicadores relacionados ao rendimento acadêmico.

Para dar consecução às políticas, aos planos ou às ações que chegam à escola, o sistema de gestão escolar precisa abrir espaços para a participação da comunidade escolar, no sentido de que as escolhas sejam realizadas no coletivo, pela apropriação do conteúdo político-ideológico, bem como dos elementos estruturantes e constitutivos da política. Posto assim, quando os gestores e professores foram questionados sobre a participação da

comunidade escolar na escolha e implantação do Modelo Pedagógico e de Gestão na escola de tempo integral que atuam, assim dispuseram:

- *Não, na verdade, não. Nós já recebemos desde a Formação o Modelo já pronto. [...] Não demos sugestões nos primeiros momentos. Foram apenas de aprendizado, de vivência e a partir disso, a gente foi tendo algumas impressões e dando algumas sugestões para a gestão. [...] Mas, a escola não tinha autonomia para modificar o modelo. [as sugestões] eram sempre em relação ao entendimento de um determinado instrumental: como se faz, por exemplo.* (P1).
- *Não, porque o modelo já veio todo montadinho, o esquema já veio pronto, então a gente acabou não tendo essa participação, até porque como ele já veio com o caderninho com todas as explicações, tudo certinho, a gente não iria mudar; já veio “como manda o figurino”.* (P2).
- *Não sei te dizer, não sei se teve essa audiência pública para implementação. Eu acho que não teve, pelo menos eu não ouvi falar, mas eu acho que não teve, eu já peguei o barco andando.* (G1).

Os depoimentos permitem inferir que não houve participação da comunidade escolar nesse processo, apesar das repercussões trazidas por esse modelo na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação, como depreendido dos dados coletados.

Esse modelo propaga a modernização da gestão e a melhoria dos indicadores educacionais por meio da adoção de preceitos gerenciais e de mercado na educação como método para corrigir as falhas da escola pública, daí o interesse de muitos governos na sua implementação, em que já foi replicado em vários estados, como colocado em seções anteriores.

As parcerias e convênios firmados entre poder público e empresas que atuam no setor educacional, como já discutido, visam implementar Modelos Pedagógicos e de Gestão em escolas públicas, de acordo com a metodologia e as bases teóricas da gestão empresarial, calcadas na eficiência e eficácia escolar.

Dessa forma, foi feito no IEMA, com a implementação de um modelo de gestão voltado para a elevação de indicadores de proficiência dos estudantes com base em Metas projetadas por organismos internacionais. Essa noção é discutida por Peroni (2012, p. 6, grifo nosso), conforme excerto abaixo:

Os princípios da administração científica de Taylor tinham o objetivo de acelerar o processo produtivo, produzindo mais em menos tempo e com qualidade, por meio, entre outros, da divisão do trabalho; da especialização; do controle pela gerência; da padronização, com aplicação de métodos científicos para obter a uniformidade e reduzir custos; e de incentivos salariais e prêmios por produtividade. **É o que vemos hoje com os “métodos replicáveis” de apostilas no ensino superior ou na venda de sistemas de ensino, ou em parcerias que vendem um pacote pronto.** Assim, verificamos que muitos dos elementos propostos por Taylor estão bem presentes nas

propostas atuais de gestão de mercado para o público, apesar de o discurso ser de modernização na gestão.

A implantação do TGE tem as suas origens no modelo “Escola da Escolha”, trazido ao Maranhão pelo ICE, com total anuência do Poder Estatal, refletindo a parceria público-privada na educação pública. Assim, o modelo educacional contratado já estava pronto para ser implementado, sem que houvesse discussões sobre os aspectos locais.

Em alguns casos, durante o diálogo com os entrevistados, foi perguntado: Você considera que a escola tem autonomia para tomar decisão sem participação do DAP? Em resposta, o Gestor (G2) relatou o seguinte: “*Não totalmente, a gente precisa sempre estar consultando*”.

Como visto, o TGE vem de um modelo pré-definido, não acatando mudanças substanciais. Aparentemente, esse modelo de gestão escolar não tem características democráticas, uma vez que recomenda a adoção de uma série de procedimentos e ferramentas estratégicas e operacionais, na tentativa de direcionar as equipes escolares para o cumprimento da missão estabelecida pela cúpula diretiva do instituto.

A ação de gerir uma instituição de ensino, numa perspectiva democrática, não pode ser unicamente orientada por determinações exteriores, seja do MEC, Secretarias de Educação ou organismos internacionais, mas de ações advindas de participação efetiva da comunidade escolar (RIBEIRO; CHAVES, 2015).

A despeito do atual contexto político pelo qual passa o Brasil, em clara negação do caráter político e transformador da educação, que não é partidário, mas incorpora as demandas sociais por educação, os princípios democráticos representam o resultado das lutas para respondê-las. O estabelecimento de princípios e ideais de uma gestão da educação participativa e democrática na legislação, se por um lado incomodou as classes dominantes, por outro, favoreceu a penetração de empresas e seus Modelos de Gestão no âmbito da escola pública e produziu uma redução de investimentos públicos na educação, principalmente quando a sociedade esperava com o atual PNE, o fortalecimento do atendimento educativo básico e da gestão democrática, com ampliação da autonomia da escola.

Deve-se, portanto, considerar que os avanços legais são tímidos frente às expectativas da sociedade quanto à efetividade dos princípios democráticos, da sociedade e da escola pública, mesmo considerando o que preconiza a CF/88, no art. 206, ratificado pela LDBEN, Lei n.º 9.394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, n. p.).

Como se vê, a participação constitui imperativo para a gestão escolar, no âmbito da qual adquirem visibilidade a autonomia pedagógica e administrativa-financeira. E a comunidade escolar e local são convocadas a participar da gestão por meio dos conselhos. Alguns atores que antes figuravam como espectadores, têm agora as garantias legais de participação, mas é preciso criar condições que garantam essa participação.

Embora se tenha uma vasta literatura que discute a temática da participação enquanto categoria de democratização da sociedade, neste estudo adotou-se a concepção de Fernandes (1992) e Fischer (1992), Fleury (2003) e Gohn (2019). Gohn (2019), por exemplo, relaciona participação à cidadania que ampara a inclusão de todos e todas, entendendo que são pessoas livres para debater publicamente sobre decisões de governo, articulada à democracia com representações (direta ou indireta), refletindo a opinião pública. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como controle social, como instrumento que visa assegurar o controle sobre as ações do poder público no que tange ao planejamento, à gestão da educação e às políticas educacionais. Assim, a participação deve ocorrer por meio da atuação de conselhos, comissões, comitês, sindicatos, entre outros que devem contribuir para aprimorar, implementar e fortalecer as políticas públicas educacionais numa ação permanente entre Estado e Sociedade Civil, com vistas a garantir a efetividade das ações.

Uma proposta educativa com vistas à qualidade da educação depende de fortalecer as escolas como contextos ricos de aprendizagem, articulando, cuidadosamente, as múltiplas faces de seu funcionamento pedagógico e administrativo, e garantir espaços de participação social por meio da gestão democrática de seu projeto educativo. Esse entendimento se compraz com a ideia de poder local, defendida por Fernandes (1992), Fischer (1992) e Fleury (2003), que relacionam os mecanismos de participação a processos democráticos no espaço de materialidade das políticas educacionais, em todos os níveis da organização do sistema de gestão escolar.

4.2.2 Provisamento do cargo de gestão

Inicialmente, vale informar que os cargos de gestão escolar no IEMA são providos por meio de processos seletivos e de indicações. Sobre a primeira forma de provimento ao cargo, a pesquisa revelou que o IEMA lançou diversos Editais de Processo Seletivo Interno Simplificado de Provas, sobre o modelo institucional, e de Títulos, para o exercício da função gratificada de gestor e professor, conforme se depreendeu dos documentos e publicações oficiais do Instituto e do Estado do Maranhão, desde a sua criação em 2015. E sobre a segunda, foi informado que o critério pode ser a demonstração de domínio do modelo implantado no instituto.

Para identificar se os critérios atendiam ao que propugna a Meta 19 do PNE⁷, de início, perguntou-se: Como se deu o seu ingresso no cargo de gestão? Em resposta, o Gestor G1 relatou: *“Estou aqui desde 2019 como gestor. Fui indicado. Não teve seletivo. Acho que o critério maior foi a questão de conhecer o Modelo, então fui indicado e tô aí, foi um desafio.”*

A equipe gestora do IEMA, que foi campo desta investigação, segundo dados fornecidos à pesquisa, possui um gestor que passou por processo seletivo simplificado (G3, aprovado em 2016), e dois que foram indicados pela administração do Instituto (G1, convidado em 2019 e G2, convidado em 2020). Desse modo, não houve participação da comunidade escolar para composição da equipe gestora dessa escola.

A forma de ingresso desses profissionais no quadro da instituição é temática pertinente neste estudo, pois a implantação de uma gestão escolar democrática perpassa pelos métodos de seleção de seus gestores. E, no caso analisado, não houve participação da comunidade escolar para escolha da equipe gestora da escola. Sobre essa questão, Lück (2013b) defende a eleição direta para Diretor Escolar como mecanismo alternativo aos tradicionais meios de indicação política realizada por órgãos centrais de administração educacional. Destaca que a escolha de diretores escolares, pela via eleitoral, caracteriza-se como importante mecanismo de democratização e autonomia da escola, tendo em conta que:

O movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento de cargo de diretor de escola como alternativa aos mecanismos tradicionais de indicação de diretores por políticos, filtrada e decidida pelos órgãos centrais, no Gabinete do Secretário de Educação. Assim, é que a escolha de diretor escolar pela via de eleição direta e com participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola

⁷ Conforme a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o PNE (2014-2024), Meta 19 e suas estratégias (BRASIL, 2014).

pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos. (LÜCK, 2013b, p. 76).

Paro (2008), nessa mesma linha, considera a eleição para Diretor, com participação ativa da comunidade escolar, como importante elemento de democratização da escola, pois há maior envolvimento de todos os interessados no processo de ensino e aprendizagem.

Lembrando, outrossim, que essa discussão não se trata do evento eleitoral em si como processo democratizador, mas sim o que ele representa como simbolismo de participação ampla da comunidade. Mas, é válido “[...] destacar que a eleição de diretores, praticada por vários sistemas de ensino, por si só, não garante uma vivência democrática participativa na escola”. (LÜCK, 2013b, p. 43). De todo modo, entende-se que o gestor tem o compromisso de atuar como articulador do processo educacional em sua unidade de ensino, sempre focando na qualidade da educação ofertada, independentemente da forma que recebeu a nomeação para o cargo, seja por seletivo, por indicação ou por eleição.

O sentido de comunidade, enquanto representatividade de sujeitos sociais coletivos, é entendida por Dalmás (1994) como liderança e empoderamento, e este último, por sua vez, representa uma condição a ser aprendida e conquistada. Embora derive de “poder”, requer um processo profundo de reflexão e orientação adequada para o exercício na tomada de decisões, a conquista gradativa de um nível de confiança em seus critérios de juízo de valor e a capacidade de aprender sobre como assumir responsabilidades e responder íntegra e adequadamente pelas consequências de suas decisões. A gestão, nesse sentido, representa liderança que atua por esses princípios, e tende a corresponder às aspirações mais legítimas da comunidade à vivência de sua cidadania de forma ativa.

Assim posto, a liderança, além de outras dimensões de atuação, integra as principais atribuições do gestor e da equipe gestora. Daí, a necessidade de a escolha ser realizada por processos democráticos, entendendo que é por meio de tais processos que os gestores investidos no cargo adquirem maior capacidade de dialogar e se articular com todas as instâncias da comunidade escolar.

4.2.3 Atribuições da equipe gestora

No caso analisado, as funções de gerir a Unidade Escolar são divididas entre os três membros da gestão, sendo que cada gestor tem atribuições específicas que não se

misturam, e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar por cada membro, dentro dos limites da sua função.

Essas atribuições são de cunho administrativos e pedagógicos, que envolvem ações voltadas para planejar, organizar, liderar, coordenar e monitorar; além de ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, as atribuições desses gestores envolvem funções clássicas de administrador e funções pedagógicas de um educador, que segundo o material orientador do Modelo, devem ser executadas separadamente por cada membro da gestão, dentro do limite do cargo ocupado (geral, pedagógico e administrativo-financeiro).

Porém, quando perguntado sobre as ações realizadas pela equipe de gestão da escola, foi relatado pela Gestora Pedagógica e pelo Gestor Geral, respectivamente, o seguinte:

- *Aqui nós somos 3 gestores que segue o Regimento do IEMA. E aqui dentro desta unidade, apesar de sabermos que existem funções específicas de cada gestão, mas a gente não se foca totalmente na função. Eu, na medida que posso, eu ajudo os outros gestores. Por exemplo: eu tenho aqui o Acolhimento que é especificamente do Gestor Geral, todos participam, mas quem faz essa organização, quem chama a escola é o gestor geral, mas eu me envolvo no Acolhimento, estou ajudando muito o gestor geral. Eu também posso te falar, por exemplo, da questão eventos, vamos fazer um projeto, alguma coisa nesse sentido; aí vem o gestor geral, vem o administrativo-financeiro, não me deixa sozinho, eu não deixo eles sozinhos e a gente vai caminhando sempre nessa união. (G2).*
- *Fazer horário escolar, por exemplo. Eu acho que é meio pedagógico, eu estou até passando a bola para as meninas [gestora pedagógica e supervisora escolar]. Elas pediram porque, geralmente, sou eu que faço, mas eu estou passando um pouco mais, porque é pedagógico, bem pedagógico. (G1).*

O modelo de gestão TGE, em conjunto com o Modelo Pedagógico, estabelece atribuições específicas para cada gestor, de modo que não haja sobrecarga sobre nenhum dos membros, tornando a atividade de gestão escolar descentralizada. Entretanto, medidas para integrar a gestão da escola são necessárias, caso contrário, o ato de gerir a instituição ficará restrita a ações isoladas e desconectadas, o que pode prejudicar a harmonia do ambiente escolar.

Lück (2013a, p. 94), ao tratar sobre a promoção de ambientes participativos, alerta para a necessidade de eliminar divisões e isolamentos no ambiente escolar por meio de conversas constantes.

[...] a fragmentação do trabalho e a dissociação de ações constituem, todavia, uma realidade reconhecida como insatisfatória pelos próprios educadores, porém, e ao mesmo tempo, mantida por eles mesmos como forma de garantir espaços e direitos conquistados, conforme já indicado. Muitas vezes, o trabalho isolado é tido como condição de liberdade e autonomia funcional. [...] No entanto, o conceito de autonomia precisa ser melhor entendido e caracterizado, de modo, que se compreenda seu caráter relativo e a relação de interdependência entre pessoas e suas responsabilidades profissionais, assim como diferentes áreas e instâncias de atuação,

como condição para diminuir idiossincrasias que conduzem ao estabelecimento de arestas e enfraquecimento organizacional.

Nesse trecho, Lück (2013a) faz referência à dificuldade de se criar um ambiente escolar participativo quando professores entendem que trabalhar de forma isolada é manifestação de liberdade e autonomia. Esse entendimento se estende aos gestores e demais membros da equipe escolar, pois o processo de educação é eminentemente comunicativo e interativo, onde não cabem isolamentos que permitam que cada um trabalhe de forma desconectada com os propósitos educacionais firmados coletivamente.

Assim, para proporcionar a integração de todos para tomada de decisões, torna-se indispensável estabelecer momentos para diálogos entre os próprios membros da equipe gestora e entre a equipe gestora e os demais membros da equipe escolar.

Na análise dos documentos, identificou-se que dentro da rotina do instituto, orientada pelo TGE, há instrumentais para planejamento de reuniões entre os membros da comunidade escolar para tratar de diversos temas: trata-se do Fluxo de Reuniões. Esse instrumento é tido como uma estratégia para materializar o princípio da Comunicação, prevista no TGE, pois sistematiza momentos específicos para reuniões entre os membros da comunidade escolar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019).

Ainda nos documentos analisados, verificou-se que a Reunião da Equipe gestora está prevista no Fluxo de Reuniões, e sistematizada nas Diretrizes do Instituto, nos termos seguintes:

Reunião da Equipe Gestora (Gestor Geral, Gestor Pedagógico e Gestor Administrativo-Financeiro)

- Periodicidade recomendada: semanal;
- A pauta deve situar-se em torno do alinhamento e encaminhamento das demandas de caráter geral, pedagógico e administrativo-financeiro;
- É de responsabilidade do Gestor Geral. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 52, grifo do autor).

Entende-se que momentos para alinhamentos e encaminhamentos entre os membros da gestão devem ser garantidos para que fortaleça a relação de comunicação e interatividade entre eles. Isso evita sobreposição entre as pessoas e funções de gestão, bem como desfavorece a centralização e autoritarismo. Romper com o caráter centralizador de uma gestão escolar é condição necessária para a democratização da educação. Isso implica no estabelecimento de uma gestão colegiada, onde os planejamentos e as decisões sejam

resultantes de discussões coletivas e democráticas, em que todos os segmentos da escola estejam envolvidos em um processo de comunicação participativo e interativo (LIBÂNEO, 2007).

Dentre as diversas atribuições de gestão, considera-se relevante trazer à baila questões sobre a elaboração e acompanhamento do PPP da Unidade Escolar do IEMA Pleno, campo desta investigação. A elaboração do PPP, de forma coletiva, representa a identidade de cada estabelecimento de ensino, e caracteriza-se como um instrumento estratégico para o desenvolvimento de uma gestão democrática. Todas as Unidades de Ensino devem elaborar e executar a sua Proposta Pedagógica, conforme determina a LBDEN, Lei n.º 9.394/96, em seu art. 12, I, e art. 14, I, nos seguintes termos:

[...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996, n. p.).

O Regimento das Unidade Plenas do IEMA (2016, p. 12), traz a seguinte redação sobre as atribuições de gestão escolar, fazendo referência ao PPP:

Da Gestão Geral da Unidade Plena:

[...]

Art. 11 – O Gestor Geral tem como função maior, a efetivação da gestão democrática da Unidade Plena, de modo a assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos no Projeto Político-Pedagógico.

[...]

Da Gestão Auxiliar Pedagógica:

[...]

Art. 13 – A Gestão Auxiliar com função pedagógica é a instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas, responsável pela coordenação, implantação e implementação das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e neste Regimento.

Há previsão normativa dentro do instituto para a elaboração e do PPP, entretanto esse documento não foi elaborado, conforme informação repassada pelo Gestor Geral (G1) durante a entrevista. Ao ser indagado se a escola tem PPP, respondeu ele:

Não. Porque o modelo já está meio que definido, não tem esse Projeto. Mas nas Diretrizes, o que temos são as diretrizes anuais que trazem, que mudam e modificam alguma coisa, isso é discutido todo ano, isso é mantido; todo ano professores sugerem e aí as mudanças são feitas. (G1).

A despeito da referência feita ao PPP pelo Regimento das Unidades Escolares do IEMA, as Diretrizes Operacionais do Instituto não incluem esse documento no rol dos instrumentais pedagógicos e de gestão que as escolas deveriam elaborar, mantendo apenas os seguintes: Plano de Ação, Programa de Ação, Agenda Bimestral, Plano de Ensino, Guia de Aprendizagem e Questionário de Satisfação (direcionado aos responsáveis dos alunos). Pelas palavras do Gestor 1 (G1), entende-se que o PPP é substituído por outros documentos que assumem a sua função.

A Proposta Pedagógica Institucional (PPI) e o Plano de Ação, em conjunto, até que poderiam apresentar os elementos básicos que compõem o PPP, como se pode observar no que informam as Diretrizes Operacionais do IEMA.

Proposta Pedagógica Institucional-PPI: documento que estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade acadêmica. Traz a identidade da Instituição, seus princípios filosóficos, suas teorias e metodologias que norteiam o planejar e o fazer pedagógico e tem como pressuposto garantir aos educandos conhecimentos que os prepare de maneira integral em suas dimensões: cognitiva, afetiva, emocional e profissional para fazê-los cidadãos autônomos, solidários e competentes.

Plano de Ação: instrumento estratégico da Unidade Plena. É elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do IEMA e coordenado pela equipe gestora, contém diagnóstico, metas, indicadores de resultados e de processo, estratégias e ações a serem empregadas no período de 1 (um) ano letivo. Na Unidade Plena, o gestor geral é o responsável direto pelo monitoramento desse instrumental. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 41, grifo do autor).

Ocorre que o PPI foi elaborado pela equipe técnica do IEMA e o Plano de Ação das Unidades Escolares devem seguir os dados referenciais do Plano de Ação da Rede, que também foi elaborado pela equipe técnica do instituto (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Lück (2009, p. 38), ao tratar sobre o planejamento e a organização do trabalho escolar, destaca o PPP como sendo um:

[...] instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar. Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica. É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional.

Nessa perspectiva, afirma-se que o PPI, o Plano de Ação e as Diretrizes Operacionais não substituem o PPP, pois este deve ser construído coletivamente pela

comunidade escolar, de modo que possa: dar uma identidade à instituição educacional; refletir sobre a sua história, a filosofia e as referências dentro do contexto escolar, além de traçar diretrizes a partir do diagnóstico da realidade que precisa ser pautada com ações que envolvem todos os atores da escola (docente, funcionários, alunos e pais etc.). (LÜCK, 2009). Sendo assim, a Unidade Escolar do IP não elabora PPP, tendo o Plano de Ação como principal referência para nortear as ações das escolas.

Embora o PPP não se consista como a panaceia para os problemas que afetam o atendimento educativo que se realiza na escola, a ausência desse instrumento expõe ainda mais: por um lado, o caráter centralizador da gestão e, por outro, as fragilidades dos espaços de participação, que não conseguem reunir todas as instâncias da comunidade escolar para definir os rumos, os objetivos e os horizontes que a escola precisa alcançar.

Ao discutirem sobre democracia e poder local, Fernandes (1992), Fischer (1992) e Fleury (2003) convergem no entendimento de que no contexto da democratização da escola há diferentes caminhos a trilhar, e ações circunscritas ao alcance pleno de uma escola democrática que não podem ser desconsiderados. Nesse sentido, segundo os autores, deve-se considerar o estilo de gestão e, nesse âmbito, a necessidade emergente de diálogo entre gestor e comunidade escolar, dando sentido à coexistência dessas duas partes fundamentais na organização do sistema de gestão escolar. Além disso, deve-se levar em conta a exigência de que a gestão promova as condições de oferecer à comunidade um espaço/tempo participativo, acessível ao diálogo constante e acolhedor de propostas coerentes. Do outro lado, para o exercício da participação nesse nível, a comunidade precisa se apropriar de elementos teórico-conceituais e críticos, a fim de que possibilitem tornar efetivas suas ações no âmbito do sistema de gestão escolar, garantindo-lhes empoderamento para discutir e tomar decisões coletivas. Assim posto, professores e estudantes, por meio da participação, podem alargar espaços decisórios e atuar na coordenação, no monitoramento e na avaliação de ações da Unidade de Ensino onde atuam.

4.2.4 Nível de participação de estudantes e professores do IEMA Pleno

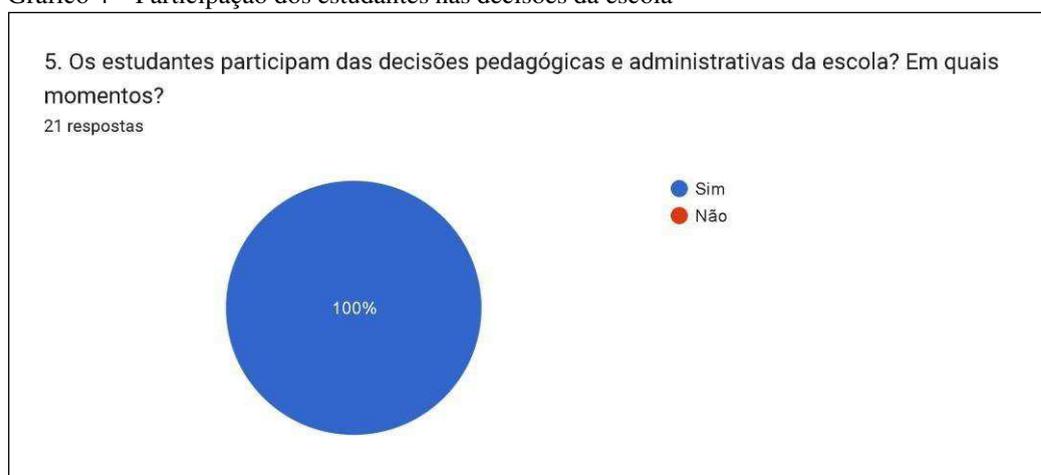
A participação constitui uma forma significativa de exercício da democracia. Sobre a participação da comunidade escolar, Paro (2008) diz que a sua preocupação está ao alcance dessa participação, se apenas para executar atividades específicas em eventos escolares ou nos processos decisórios da escola. “Isso não elimina, obviamente, a participação na execução; mas, também, não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a

participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.” (PARO, 2008, p. 16).

Por outro lado, Lück (2013a, p. 30) caracteriza participação, em sentido pleno, como a união de esforços para a superação de atitudes individualistas e “[...] construção do espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos”.

Para dar sequência a um dos principais objetivos deste estudo, a pesquisa utilizou questionário, aplicado com 21 estudantes para coletar as percepções quanto à gestão do modelo TGE. Levantou-se um questionamento para saber sobre a possibilidade de participação nas decisões da escola, e em quais momentos essa participação se efetiva. Para essa questão, recebeu-se as seguintes respostas (Gráfico 4):

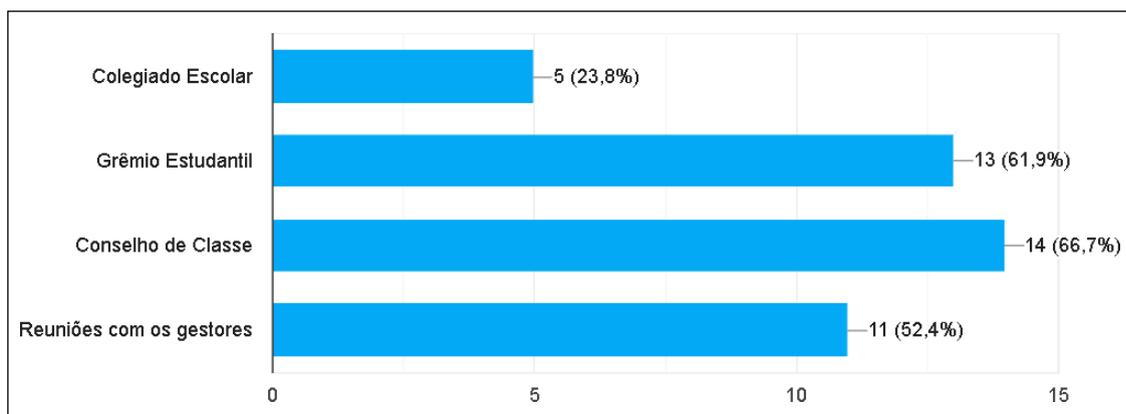
Gráfico 4 – Participação dos estudantes nas decisões da escola



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

Em relação à possibilidade de participar das decisões, houve unanimidade nas respostas dos estudantes: todos podem participar. Ainda foi perguntado sobre os momentos possíveis para essa participação, dando a possibilidade de responderem mais de uma opção, por entender que a escola deve possibilitar diversos momentos para a participação da comunidade escolar. As respostas foram as seguintes (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Momentos de participação dos estudantes nas decisões da escola



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

Na escola investigada, o Conselho de Classe é o momento mais lembrado para a participação dos estudantes, com 66,7% das respostas; seguido do Grêmio Estudantil, com 61,9%; a participação ocorre também no momento de Reunião com os gestores, como foi apontado por 52,4% dos estudantes; o Colegiado Escolar também foi lembrado como momento de participação por 23,8% dos respondentes. Dentre as modalidades mais conhecidas de participação escolar estão os órgãos colegiados, como: Colegiado Escolar, APM, Conselhos de Classe e Grêmio Estudantil.

Lück (2013a, p. 41) classifica esse tipo de participação como de representação, de modo que: “[...] nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim”.

Foi solicitado aos estudantes para descreverem como eles participam das discussões, e se são incluídos nas decisões pedagógicas e/ou administrativas. Das respostas captadas nos questionários, é possível perceber que o tipo predominante de participação dos alunos ocorre por meio da representação dos líderes e vice-líderes:

- Ocorre através de um representante de turma (líder e vice-líder) das salas e entre outros. (E5).
- Os líderes e vice-líderes, colocaram na execução desse trabalho, eles são chamados pra reunião e lá são passados os protocolos, e eles repassam para a sala. (E6).
- Alguns alunos representam sua sala e passam tudo que foi discutido com os demais alunos pra poder passar pros gestores. (E13).
- São escolhidos dois alunos de cada turma, que são o líder e o vice-líder, é feito o preenchimento da ata, feito pelos alunos, e apresentado no Conselho de Classe pra os professores e a gestão. (E17).

Em relação aos momentos de participação dos professores nas decisões da escola, registrou-se o seguinte depoimento:

Eles participam no seguinte momento; é assim: eu costumo dizer que uma das premissas da gente é a questão da descentralização. E você como líder servidor, você tenta sempre fazer com que a escola funcione sem, necessariamente, você estar ali. Quando você delega, que é a Delegação Planejada, que é outra premissa. Então, por exemplo, quando você chama, você tem 4 coordenadores, você tem líderes de turma, você tem outras funções que você coloca, faz o modelo rodar. Quando você tem um fluxo de reuniões onde tem uma reunião toda semana com os coordenadores, e aí você consegue levar os problemas pra essas áreas. Os coordenadores, quando a gente pensa num calendário de avaliação, a gente joga para os Coordenadores para que eles identifiquem algum problema, alguma questão de erro de data, deem sugestão; não é a gestão geral nem a pedagógica que vai determinar o que vai acontecer, tudo é jogado e discutido por ambos. (G1).

Os professores também participam das decisões administrativas e pedagógicas por meio de representação. Cada área de conhecimento tem um Coordenador para representá-la, de modo que quatro professores são demandados para deliberar em nome de todo o quadro docente.

O TGE prevê momentos específicos para a reunião entre os Coordenadores de Área e Gestão Pedagógica, além de prever encontros com os professores de cada área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Matemática e Base Técnica). Sendo assim, há um fluxo comunicativo entre os coordenadores de área (representantes) com os professores (representados) para levar as demandas da área aos gestores.

Assim como os encontros entre estudantes líderes de turma e gestores, os encontros entre Professores Coordenadores de Área e gestores também estão sistematizados no Fluxo de Reuniões, com as seguintes definições: a frequência dos encontros, que deve ser quinzenal; pauta básica, devendo versar sobre alinhamento e encaminhamentos dos Currículos de cada Área/Curso; e responsável pela organização:

Reunião de Área (Professor Coordenador de Área e professores da área/Professor Coordenador de Curso e professores da BT do Curso).

- Periodicidade recomendada: quinzenal;
- A pauta deve ser o alinhamento e encaminhamentos dos Currículos de cada Área/Curso;
- O responsável direto é o professor Coord. de Área/Curso.

Reunião de Gestão Pedagógica (Professores Coordenadores de Área, Professores Coordenadores de Cursos, Núcleos, Redes e Gestor Pedagógico).

- Dever ser realizada quinzenal;
- A pauta deve situar-se em torno do alinhamento e encaminhamento dos Currículos de todas as áreas;
- É de responsabilidade do Gestor Pedagógico. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 51-52, grifo do autor).

A participação por meio de representantes torna-se necessária em grupos sociais grandes, que não permitem a participação direta de todos os membros da comunidade escolar nas deliberações educacionais. Mas, Lück (2013b) alerta para que esse tipo de participação, que substitui a forma direta, não gere desresponsabilização das pessoas pelos resultados alcançados. Como forma de aprofundar essa discussão, foi perguntado aos estudantes como ocorre essa participação. Destacam-se algumas respostas:

- *Em uma reunião entre alunos e gestores onde ambos os lados entram em um consenso. (E1).*
- *Os alunos relatam os pontos de vista sobre professores, metodologia aplicada, modo de como o professor lidar com a turma e outros mais. (E7).*
- *De forma ativa e inclusiva onde todos levam suas pautas e cordialmente são discutidas e em consenso são procuradas as soluções e formas de colocá-las em prática. (E10).*
- *Os alunos, dão opiniões de como melhorar a qualidade e rendimento da escola, fazendo assim a escola em si ter uma ótima relação com seus alunos. (E11).*
- *Fazemos uma pauta, escrevendo tudo o que os estudantes querem melhorar na escola. (E18).*
- *Com modos de ajudar a escola. (E21).*

Os depoimentos dos estudantes revelam uma participação ativa, que ocorre de forma organizada e em variados momentos. Relatam que as decisões coletivas versam sobre diversas temáticas, como: metodologia dos professores, melhoria da qualidade da educação e rendimento dos alunos.

Esses depoimentos condizem com as falas dos gestores e professores quando lhes foi perguntado sobre a participação dos estudantes na escola:

- *Sim, eles participam. Por exemplo, a agente da questão administrativa, a gente tem o Colegiado; então os recursos, antes de serem destinados é feita uma consulta aos alunos. Eles participam também do Conselho de Classe, eles participam também das reuniões de fluxo, eles participam do TAM também, que é um momento deles com o Clube dele, com várias atividades. (G1).*
- *Eles chegam a qualquer momento que chega alguma situação e se a gente precisar reunir, não só seguindo essas reuniões de fluxo, a gente aciona, procura uma brecha dentro do horário para tá reunindo com alguns alunos e conversando.(G2).*
- *Eu estou recente, mas os alunos protagonistas têm uma certa participação, eu já percebi. Quando tem os Conselhos, eles vão lá, tem uma Ata com professor B, Z... Exemplos: nós precisamos de espelhos nos banheiros, nós precisamos de mais suco... são coisas simples, até mesmo formação de Grêmios estudantis, são coisas importantes, diretrizes da escola. Eu percebi que os alunos têm uma certa participação, é claro que a escola é bem grande e fica nas mãos de poucos, mas é assim são as lideranças. (P3).*

Os gestores e professores também deram informações e manifestaram opiniões sobre o nível de participação e autonomia do corpo docente nas decisões administrativas e pedagógicas da escola:

- *Já mudamos decisões de gestão a pedido de estudantes e professores. Nós não temos problema nenhum em fazer isso, quando a gente vê, pensa em algo, inclusive, pensado na Coordenação, com coordenadores [de área] e vê que na prática isso não funcionou, quando a gente faz o PDCA, a gente automaticamente tem que mudar, a gente muda, realinha; e não há problema nenhum nisso. [...] **o modelo não é estático, ele não é rígido, ele dá uma abertura para você:** Por exemplo, a questão da Tutoria que não tinha um horário específico, agora tem. (G1, grifo nosso).*
- *Algumas sim, **tem coisa que vem engessada que não dá, mas algumas coisas a gente consegue participar.** Tipo mudança de Calendário Acadêmico, fazer a AV1, ali a gente percebe que está muito cheia semana, naquele mês, você consegue adiar ou antecipar, 2,3 dias; às vezes, a Culminância das Eletivas que seria uma data, a gente coloca uma outra data. Então, pouquíssimas coisas a gente consegue, a gestão consegue alinhar com os professores, mas algo que vem engessando não tem como. **Na verdade, é para seguir o modelo, não pode haver essas mudanças, mas a gente consegue ainda adaptar ao dia a dia da escola. A escola não tem autonomia para mudar o modelo,** às vezes acontece de mudança que a gestão acaba a mudança e eles aceitam. Mas, de acordo com fala unificada da antiga DIREN que é DAP que não pode haver mudança no modelo, tem que seguir à risca, só que tem coisas que eles concordam que se mude, outras não. (P4, grifo nosso).*
- ***A escola não tinha autonomia para modificar o modelo.** [as sugestões] eram sempre em relação ao entendimento de um determinado instrumental: como se faz, por exemplo. Um instrumental que causou muitas dúvidas foi o Programa de Ação; inclusive até a gestão ficou um pouco atrapalhada sobre como se fazia. Realmente era muito complexo. Mas não foram mudanças substanciais em relação ao modelo, era mais como o modelo se desenrolava dentro da unidade plena. (P1, grifo nosso).*

No que pese o posicionamento do G1, entende-se que a escola não tem autonomia para tomar decisões profundas sobre a dinâmica do atendimento educativo, principalmente levando em conta decisões que possam alterar o pragmatismo do TGE, mesmo que haja momentos para discussões entre os membros da comunidade escolar.

Esse tipo de participação aproxima-se daquilo que Paro (2008) chama de “participação para a execução”, e distante do que ele chama de “participação para tomada de decisões”:

[...] a questão da natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões. Obviamente esses dois tipos de participação não estão desvinculados, mas trata-se de ter bastante claro qual objetivo se tem em mente: se se pretende restringir a participação da comunidade à execução [...] ou o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões. (PARO,2008, p. 50).

Se posicionando acerca da questão, Peroni (2012, p. 26), ressalta que:

A gestão democrática é parte do projeto de construção de democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, 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.

No que tange ao modelo de gestão TGE, objeto deste estudo, a investigação revela o baixo nível de autonomia da Unidade Escolar do IP, *locus* da pesquisa, além do limitado nível de participação da comunidade escolar nas decisões da escola. Isso decorre porque o modelo educacional adotado no instituto já traz uma estrutura engessada composta de premissas, prontas, *a priori*, para serem implementadas pela comunidade escolar. Como já visto em depoimentos anteriores, embora haja, em algum momento, uma consulta, as sugestões e demandas da comunidade não são acolhidas, tendo em conta a rigidez do Modelo.

Nesse sentido, no âmbito do TGE, como se realizam as práticas de gestão, levando em conta as aprendizagens dos estudantes? Essa questão, que se relaciona ao principal objetivo deste estudo, é discutida e analisada na categoria abaixo.

4.3 Práticas de gestão escolar do TGE e aprendizagem dos estudantes

A educação integral está cada vez mais presente nas discussões relacionadas à qualidade da educação que se realiza por meio do atendimento educativo escolar. De fato, uma escola focada na formação integral do estudante pode ser mais atrativa e mais humana. Porém, deve-se considerar que a simples ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, por si só, não garante práticas escolares qualitativamente diferentes. Muitos outros fatores estão envolvidos na trajetória do ensino rumo à conquista da educação integral de qualidade.

Dentro do contexto de atendimento das Unidades Plenas do IEMA, a articulação entre os percursos de formação geral e profissional na forma do EMIEP Técnica em tempo integral poderia representar uma política pública com possibilidade de formação integral dos jovens alunos da rede pública estadual maranhense, já que, em tese, a integração deveria focar nas vertentes formativas: propedêutica/humanista e profissional/técnica.

Ocorre que o foco formativo do instituto é voltado para a formação de um sujeito autônomo, solidário e competente, que esteja adaptado para aprender ao longo da vida. Esse ideal formativo adequa-se ao que Fávero e Trevisol (2020, p. 15) convencionaram denominar de “[...] novo senso comum pedagógico”. Com base nas reflexões de Laval (2019), os autores caracterizam esse senso pedagógico “[...] pela valorização do conhecimento como produto, pelo aprendizado por toda a vida, pela formação por competências e habilidades e pela ideologia técnica profissionalizante.” (FÁVERO; TREVISOL, 2020, p. 15).

Nessa perspectiva, analisaram-se os mecanismos de participação da comunidade escolar no âmbito do monitoramento e da tomada de decisão quanto aos resultados da

aprendizagem, e a percepção de gestores, professores e estudantes, se o TGE contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem, e para a qualidade da educação (objetivo deste estudo).

4.3.1 Avaliação e monitoramento para tomada de decisões quanto aos resultados da aprendizagem em uma Unidade de Ensino do IEMA Pleno

O ato de avaliar e monitorar resultados da aprendizagem pode caracterizar atos burocráticos de gerenciamentos, para apontar problemas e culpados, ou ato democrático, voltado para (re)planejamentos e tomadas de decisões coletivas. Isso é definido pelos indicadores escolhidos para análises e dos encaminhamentos adotados durante o processo avaliativo e de monitoramento. O caderno referente ao modelo de gestão TGE destaca que:

[...] Acompanhamento pressupõe a tomada de medidas quando as ações trabalhadas não são efetivas para o alcance dos resultados previstos. Ele permite correções a tempo para a recuperação dos indicadores de resultados. [...] O acompanhamento é indissociável da execução e da avaliação. É rotineiro e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados. (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019, p. 237, 246).

Lück (2009, p. 44) assevera que “[...] monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado”. Nessa perspectiva, passa-se a analisar as ações adotadas na Unidade Escolar do IP que podem repercutir no processo de ensino-aprendizagem, com foco na avaliação e no monitoramento dos resultados educacionais alcançados, dentro dos ditames do TGE. Em função do que dispõe esse modelo de gestão, foi perguntado aos gestores e professores se há um monitoramento e, caso exista, como é realizado. Em resposta, disseram os três professores entrevistados:

- *Sim. Geralmente a gente faz, e a própria gestão faz esse monitoramento, a gestão pedagógica, atrelada à Tutoria, os tutores também fazem esse acompanhamento. O que eu vejo mais, por exemplo, é que a gente acaba mostrando esses resultados, os indicadores nas reuniões, nas de pais e mestres e tudo mais. Então, a cada **conselho** vai fazendo esse levantamento geral. (P2, grifo nosso).*
- *Sim. Na escola tem. Esses monitoramentos são através dos **conselhos**, das reuniões, passamos a tarde toda lá. É “pegado” nesse dia. Começa lá de manhã até a tarde analisando os alunos. Ah fulano está assim... quem é o tutor dele? Ah, professor, você precisa conversar com ele e tal... A gente tenta conversar com os alunos, aqueles alunos que são nossos tutorados. É um trabalho até maçante, mas eu acho interessante analisar alunos. Tem lá o enquadramento dos alunos: quais os alunos que vão fazer parte? São os alunos que tem não sei quantas notas*

baixas, em relação a comportamento. Todos os professores discutem junto. (P3, grifo nosso).

*– Sim, fazemos. A gestão faz com os professores e nós fazemos com os alunos. E a gestão está sempre cobrando todo tempo. Durante o **Conselho de Classe** nós avaliamos cada aluno, individualmente, onde cada professor vai falar sobre aquele aluno. (P5, grifo nosso).*

O IP pesquisado realiza avaliações e monitoramentos periodicamente para identificar as fragilidades educacionais dos estudantes e planejar ações interventivas, conforme se extrai das respostas recebidas durante todo o processo de coleta de dados. Essa pauta é discutida durante vários momentos previstos na rotina escolar, sendo que o principal ocorre durante o Conselho de Classe, com participação de gestores, professores e estudantes. Pelos termos do Modelo, o Conselho de Classe reunir-se-á duas vezes por período semestral, e mais um ao final do ano letivo, após as avaliações finais (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021).

Segundo os depoimentos coletados, esta Unidade Escolar faz o monitoramento de forma individualizada, onde todos os professores analisam diversos aspectos relacionados à aprendizagem de cada estudante. Tarefa demorada, segundo o depoimento do Professor 3: *“Esses monitoramentos são através dos **conselhos**, das reuniões, passamos a tarde toda lá. É ‘pegado’ nesse dia. Começa lá de manhã até a tarde analisando os alunos.”* (P3, grifo nosso).

O Conselho de Classe, nos termos das orientações do IEMA, caracteriza-se como estratégia de gestão para “[...] o processo de melhoria contínua dos resultados e como exercício do Protagonismo, pois os estudantes se colocam a serviço da melhoria das aprendizagens de sua turma, confirmando sua ação solidária de não ser indiferente e fazer parte da solução dos problemas.” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2021, p. 48).

Os depoimentos ainda expressam que a participação dos estudantes nesse momento colegiado de discussão dos resultados de aprendizados é muito marcante na Unidade pesquisada, conforme os depoimentos coletados:

– Não sei se os alunos participam das decisões administrativas, mas sei que participam das decisões pedagógicas. Bom, temos a ATA, ela é realizada e preenchida em sala de aula com o auxílio do líder e do vice-líder. Serve para monitorar como os alunos estão em certas matérias ou para saber se uma boa quantidade de alunos não entende a matéria de certos professores. No final, todos os líderes e vice-líderes se reúnem com os gestores para uma reunião. (E16).

– A gente percebe sim, que a questão do protagonismo e da liderança servidora anda muito junto ali na unidade plena, você tem estudantes extremamente atuantes, estudantes que participavam das reuniões, que têm voz, os líderes de turma, sobretudo, participam muito do Conselho de Classe, faziam a leitura das Atas, a gente tinha um feedback muito bom da turma. (P1).

Com base nos depoimentos acima, depreende-se que tanto o monitoramento quanto a avaliação dos resultados apresentados pelos estudantes ocorrem em momentos estanques, pontuais, e, principalmente, no âmbito de equipes gestoras. Certamente, essa lógica permeia procedimentos gerenciais que focam resultados eficazes quanto à produtividade. Fica patente nos depoimentos colhidos que os estudantes somente participam em nível secundário, somente para conhecerem os resultados das suas próprias aprendizagens.

A metodologia do modelo de gestão TGE revela a dupla face do gerencialismo empresarial: estabelecer metas e cobrar resultados, com forte indução a sacrifícios para aqueles que não se enquadram na métrica estabelecida pelo modelo. Outra constatação é a de que os desdobramentos dessas reuniões setoriais são encaminhamentos, mais para apresentar resultados e fazer apontamentos para encontrar “soluções” aos problemas detectados pelo monitoramento e pela avaliação realizados no âmbito da gestão.

Uma gestão essencialmente democrática deve operar por meio de práticas que exigem, além do conhecimento e domínio dos princípios democráticos, uma forte vinculação e compromisso da sua comunidade, para vislumbrar o alcance de objetivos educativos. Não se pode afirmar que está realizando gestão democrática só porque está permitindo a participação da comunidade, ou porque está ofertando um número maior de matrículas. Além disso, deve, entre outras coisas, ser garantida por práticas efetivas na articulação entre os diversos setores escolares e na garantia de efetividade das ações administrativas e pedagógicas, além das financeiras.

Além de assumir o compromisso com a democracia escolar, deve envolver todos os sujeitos no PPP da escola, dando primazia à função da educação escolar por meio de práticas emancipatórias e transformadoras. Frente à exigência do PPP, a instituição pesquisada não parece garantir processos participativos democráticos, tendo em conta que sequer envolve a comunidade na construção coletiva desse fundamental instrumento de gestão, como já visto neste estudo. Como afirma Paro (2008, p. 21), “Se falarmos ‘gestão democrática da escola’, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo”.

Deve-se levar em conta que a questão da democratização da escola não pode ser analisada por um único aspecto (foco nos resultados de aprendizagem aferida por proficiência dos estudantes), nem se pode afirmar que se têm práticas democráticas se o autoritarismo continua intocável na instituição de ensino, ou se não é proporcionado acesso, flexibilidade no diálogo e na resolução de problemas. Não se pode reduzir a gestão democrática à participação

setorizada da comunidade, tendo em conta que os resultados apresentados pela escola dizem respeito a todos.

Partilhar responsabilidades e decisões, necessariamente, deve ocorrer num ambiente que conte com o consentimento de toda a comunidade escolar. Sendo os estudantes envolvidos apenas no momento de apresentar os resultados das suas avaliações e para apresentar exigências a partir delas, reduz o carácter democrático da gestão a espaços esvaziados de participação, secundarizando as importâncias de sujeitos inexoravelmente fundamentais no processo de monitoramento e avaliação da aprendizagem: estudantes e professores.

No que diz respeito aos encaminhamentos feitos no âmbito do monitoramento e da avaliação, a pesquisa teve interesse em saber se a comunidade, em seus níveis de participação, toma acento nas deliberações e decisões quanto aos encaminhamentos correspondentes às questões a serem enfrentadas. Para essa indagação, os depoimentos dos entrevistados revelam as principais deliberações:

- *A partir desse monitoramento a gente faz reuniões com os professores, os coordenadores; se for gerado em questão de comportamento, **a gente faz uma reunião específica só com os pais desses alunos** dessa turma, chama especificamente. Já fizemos várias vezes isso aqui e aí a chama os pais para “ó, está acontecendo isso, isso e isso”; a questão da família, chamar as famílias para participar também. (G1, grifo nosso).*
- *A cada decisão tem uma especificidade, às vezes o aluno está com nota baixa, baixo rendimento porque o pai foi preso, porque a mãe apanha do pai, porque ele está sofrendo preconceito da própria família pela sua posição sexual. Tem vários casos assim, casos de preconceito mesmo, às vezes não tem estrutura familiar, filho de traficante... olha esse aluno aqui... **ai o tutor pode chegar e conversar com ele**; agora esse aluno aqui está passando por isso; então é conversar com ele, porque às vezes a vida é muito mais ampla do que aquela provinha que se faz na sala, aí tira esse raio-X. (P3, grifo nosso).*
- *Qual o motivo desse aluno tirar nota baixa? Como ele é? Ele tem algum problema? O que ele anda fazendo na escola? É diagnosticado e anotado, a supervisora anota tudo: olha, esse menino tem problemas em casa; o pai dele se enforcou porque estava com overdose e o menino ficou traumatizado, ele mora sozinho com a avó. Como um menino desse vai produzir muito na escola comesses problemas todos em casa? Então, a escola faz muito isso, **essa questão de chamar aqueles pais, passa o dia inteiro dando aviso para os pais, chamando os pais, tentando fazer com que os pais trabalhem junto com gestão escolar e os professores. Isso é importantíssimo.** (P5, grifo nosso).*

Infere-se, pelos depoimentos, que a gestão toma decisões, pontualmente, quando emergem problemas relacionados à baixa aprendizagem dos estudantes, identificados no monitoramento e na avaliação. Essa prática denuncia o carácter centralizador do modelo TGE que, ao não abrir espaços de participação no cotidiano escolar, perde de vista a essência do seu atendimento, qual seja, dialogar, interagir, refletir e socializar questões, às vezes cruciais,

que interferem na aprendizagem do estudante, tais quais relatadas pelos professores P3 e P5. O depoimento desses professores revela, também, que questões sociais e estruturais da vida do aluno parecem ficar obscurecidas pela Gestão, o que denota uma preocupação exclusiva para o rendimento acadêmico, descurando questões estruturais da família desses estudantes, que severamente impactam nesse rendimento.

Embora já tocado na questão anterior, dando sequência às questões que tratavam das práticas da gestão, perguntou-se: Os resultados de aprendizagem são divulgados e discutidos com os professores? O que é discutido sobre os resultados de aprendizagem? Decisões são tomadas a partir dos resultados?

- *Verificamos nota, frequência e situação comportamental dentro da escola, entendeu. E a gente tem esse relatório completo aqui e, a partir daí, a gente vai acompanhando. O acompanhamento é feito pelo tutor, professor, gestão pedagógica, supervisão... é todo mundo, por turma, são 12 turmas. (G1, grifo nosso).*
- *Aí discutimos os motivos, o porquê dessas notas baixas, tentar identificar o motivo: alunos têm problemas em casa, mora com os pais, pais divorciados, alunos com depressão, aluno que passa fome, aluno que foi abusado, surgem várias coisas, surgem vários motivos, aluno que o pai bota pra trabalhar e...nossa, sai muita coisa. E para resolver isso, acionamos o conselho tutelar, indica para o psicólogo, vai tentando fazer os direcionamentos para solucionar essas causas. (G1, grifo nosso).*

Os dois depoimentos da gestora somente reforçam o que foi relatado pelos professores, no bloco anterior, ou seja, tomar os resultados da aprendizagem para culpabilizar estudantes e professores pelas situações desfavoráveis quanto aos resultados esperados. De igual modo, apresentam uma semelhança aos depoimentos dos docentes ao centrar o foco em resolver as questões da aprendizagem por meio de ações pontuais com equipes gestoras, sem uma discussão compromissada com questões sociais mais amplas sob as quais esses estudantes vivem. Essa evidência somente reforça a constatação de que o modelo TGE dá primazia aos resultados, como se outros fatores exteriores ao ensino não deveriam ser considerados no ato de planejar, o que certamente isso somente seria possível com efetiva participação de toda a comunidade.

Na análise dos documentos do modelo de gestão institucional foi possível verificar que todo o aparato trazido pelo modelo TGE – como elaboração e preenchimento de instrumentais, fluxo de reuniões e formações, por exemplo – permite um acompanhamento/monitoramento contínuo de indicadores de processo e de resultados que geram replanejamento e/ou intervenções pedagógicas precisas e em tempo hábil, criando um

ciclo de melhoria contínua nas Unidades Plenas. É fato que esses instrumentais padronizados geram resistência de parte da equipe, conforme depoimentos prestados:

- *Para mim, tiraria os instrumentais para o modelo funcionar melhor, em termos da dinâmica, eu acredito que o tempo para monitorar é mais complicado. (P2).*
- *É muita coisa e, teoricamente, tudo tem que ser aplicado na sala de aula, a maioria das coisas, Programa de Ação, Guia de Aprendizagem, tudo isso. E, não tem como aplicar tudo isso na sala de aula; acho que existe uma incompatibilidade, com esse tanto de coisa para aplicar em uma sala de aula, 50 min, ainda mais eu de Filosofia. (P3).*

De modo geral, os professores reclamam do excesso de instrumentais para preencher, sem que haja tempo disponível para executar e monitorar todos eles. Mas, ao mesmo tempo, os depoimentos versam sobre a necessidade do planejamento organizado para direcionar as atividades diárias de docência e de gestão, conforme expressam os professores:

- *A questão dos instrumentais que, às vezes, parece um absurdo né, muita coisa lá; nas outras escolas a gente faz só o Plano Bimestral e o Plano Anual, mas é muito importante porque você consegue estabelecer estratégias para que você consiga atingir determinados resultados e isso impacta muito na nossa atividade profissional. Tem um “quê” de burocracia, sim. Se eu for dizer que não, eu vou tá sendo hipócrita. Mas, é uma burocracia, digamos assim, se formos considerar um mal, diríamos que é um mal necessário, porque essa organização, que num primeiro momento ela parece ser essa forma muito encaixada de trabalhar, pode parecer muito burocrática, muito chata, no começo, mas quando a equipe vai pegando o ritmo, você ver que não dá para ficar fora disso e isso ajuda também a equipe a trabalhar de maneira muito harmônica e sinérgica também. (P1).*
- *Eu não estranhei os instrumentais. O que talvez, eu tenha estranhado foi, a gente não usa o termo cobrança, sobre a entrega dos instrumentos. Era só essa questão do tempo, os prazos eram um pouco curtos. (P4).*

Após a análise das práticas de gestão escolar fundamentadas no TGE aplicadas em uma Unidade Plena do IEMA, foi possível identificar a participação da comunidade escolar no âmbito do monitoramento e da tomada de decisão quanto aos resultados da aprendizagem. Neste ponto específico, a escola conseguiu organizar momentos para monitorar, discutir e divulgar os resultados das aprendizagens dos estudantes, todavia, somente em espaços/tempos específicos, ou seja, no âmbito das equipes gestoras. Para a comunidade que envolve, principalmente os estudantes, além da família, a tirar pelos depoimentos coletados pelos instrumentos da pesquisa, a participação desses segmentos se deu somente no momento da divulgação e do chamamento de responsáveis para devidas cobranças, e para os professores e tutores, para adotar medidas educacionais para “resolver” problemas encontrados no monitoramento e na avaliação.

Ressalta-se, ainda, que o Conselho de Classe organizado pela Unidade Escolar sistematiza com detalhamento as decisões tomadas pela equipe escolar. Somente sistematizar

resultados indica ser essa importante instância representativa dos estudantes apenas um espaço, cuja função é tomar ciência e referendar encaminhamentos, dando a entender constituir-se num apêndice do TGE.

O monitoramento dos processos educacionais deve fixar-se em indicadores, que possam fornecer parâmetros para levantamentos e análises de informações. De fato, a ação de monitorar perde o caráter de controle e fiscalização quando foca em indicadores pertinentes ao processo democrático de ensino-aprendizagem, observando aspectos intra e extraescolar (LÜCK, 2009).

Na perspectiva de identificar os indicadores pertinentes nestes momentos de deliberações colegiadas, perguntou-se: Você acha que o IEMA se preocupa com a formação integral do estudante ou apenas com alguns aspectos formativos e com os bons resultados em avaliações externas?

Em entrevista, um professor manifestou insatisfação quanto aos critérios utilizados pela gestão escolar para indicar aqueles alunos que serão submetidos às deliberações do coletivo docente durante o Conselho de Classe:

*[...] uma coisa que eu percebi também é quando tem os conselhos, onde os alunos vão lá e os professores também vão avaliar os alunos; aí os alunos que estão com notas baixas, tem as séries lá. Por exemplo: **o aluno que está com 3 notas baixas, aí os professores vão analisar ele.** Eu até estive pensado: às vezes, o aluno é uma pessoa de humanidade, educada, pessoa que se relaciona bem, ele é crítico, elegosta de ler, ele se dá bem com professores, ele se dá bem com os alunos... ele tem todo esse currículo oculto, e está lá no Conselho porque ele tirou nota baixa. E, tem aluno lá que tem nota 10 até do “dedo do pé até o fio da cabeça”, só tira 10, mas é uma pessoa que não tem humanidade, uma pessoa que não se relaciona bem com professor, uma pessoa que “se acha”, porque, às vezes, é uma liderança na escola como protagonista e tem aquele ar pedante. **Para mim, aquele aluno também tem que ser chamado no Conselho. Cadê a humanidade desse menino? Nós estamos formando o quê?** (P3, grifo nosso).*

Diante do exposto, percebe-se que o sentido atribuído às práticas de acompanhamentos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Unidade Escolar do IEMA preocupa-se com a coleta de dados passíveis de análises e intervenções pedagógicas para melhorar/avançar nos indicadores de proficiência, mas ao mesmo tempo descaram o atendimento educativo em suas múltiplas dimensões, quando não percebe que coexistem tanto fatores endógenos quanto exógenos, que igualmente interferem na aprendizagem dos estudantes, além de desconsiderar fatores essenciais para a formação integral tão almejada pela escola, conforme consta nos documentos norteadores do Instituto.

Assim, ainda que a maioria dos entrevistados não tenham associado essas práticas com posturas burocráticas para apontar culpados e aplicar punições por fracassos de

aprendizagens, manifestam, de forma unânime, desconforto e uma forte pressão das práticas do TGE por resultados. Nesse sentido, embora apresentem concepções semelhantes sobre o TGE, manifestam, também, questões particulares que reforçam ser esse modelo um sistema gerencial.

4.3.2 Percepção de gestores, professores e estudantes sobre o TGE

Essa categoria analisou, a partir da percepção de gestores, professores e estudantes, se o TGE contribui para qualificação do trabalho docente e para a qualidade da educação. Nesse sentido, foi perguntado aos gestores, professores e estudantes se a existência de um modelo institucional padronizado poderia limitar a criatividade do professor.

Como ficou demonstrado no decorrer deste estudo, o TGE e o Modelo Pedagógico “impõe” uma rotina que deve seguir as determinações institucionais, e isso pode interferir nas ações pedagógicas do professor. Daí surgiu a curiosidade de verificar as repercussões de um modelo de gestão escolar padronizado nas práticas pedagógicas dos professores, pois esse fator tem relação direta com o processo de ensino e aprendizagem estabelecido na Unidade Escolar. Assim posto, perguntou-se: A existência de um modelo institucional padronizado limita a criatividade do professor?

Diante do questionamento, obtiveram-se as seguintes respostas:

- *Eu acho que o modelo em si, por ser padronizado, **ele não limita**, como eu te falei, ele parte muito mais na questão do diálogo dos professores com a gestão. Eu como professor, teria muita resistência se eu percebesse que o modelo é engessado, imutável... porque quando você fala em educação, você está lidando com uma coisa que é dinâmica; mas eu nunca percebi a TGE como algo extremamente rígido, algo que fosse contraproducente para nós. (P1, grifo nosso).*
- ***Acho que acaba limitando sim**, porque o tempo que você acaba tentando preencher um material que a gente ainda tem enraizado ser burocrático, então a gente pensa assim: ah, eu poderia estar fazendo alguma coisa, organizando uma aula diferente, ao invés de estar preenchendo essa tabela aqui. É mais ou menos isso. (P2, grifo nosso).*
- *Eu, geralmente, faço comparativo da escola que eu estava com a escola que eu estou hoje, então **eu não consigo ver essa limitação**. Eu, particularmente, não consigo ver. Na realidade, eu fazendo essa comparação, eu ainda vejo que o IEMA consegue explorar mais ainda, no sentido dele ter mais dinamismo nas atividades e tenha mais coisas para apresentar e para fazer. **Diferente da outra escola que não tinha esse modelo e era muito diferente, e não instigava o professor a ter novas criatividade**s; neste modelo eu consigo perceber que ele já consegue fazer isso aí. (P4, grifo nosso).*
- ***Eu acho que não altera em nada a criatividade do professor**, é questão de organização estrutural administrativa. Essa parte de projetos, de deixar o professor independente para trabalhar a aula dele como ele quiser, tudo isso existe, mas a questão da organização, isso trouxe muito ganho, a TGE, o modelo em si. (G1, grifo nosso).*

Certamente nenhuma questão levantada encontra uma unanimidade nas respostas dos participantes. Mesmo predominando a opinião de que o TGE não limita as ações criativas do professor em suas atividades docente, a confirmação consistente e decisiva dessa assertiva somente poderia ocorrer por meio de um procedimento de observação sistemática, não abarcado por este estudo, tendo em conta as limitações temporais da realização da pesquisa.

Todavia, e não obstante, deve-se considerar que Modelos geralmente não encontram fortes resistências que comprometam a sua implementação, dada a cultura historicamente predominante nas sociedades ocidentais que busca padronizar pensares e fazeres em todos os âmbitos sociais, particularmente no âmbito escolar. Além disso, sem colocar a unidade pesquisada em jogo, quando se tem um “Modelo” já minimiza a busca por alternativas, o que pode representar uma situação de acomodação por parte daqueles que são implicados no planejamento. Isso é reforçado pelo fato de que, apesar dos instrumentais demandarem muito tempo dos professores, eles entenderam que se trata de ações de planejamento e organização estrutural e administrativa da escola.

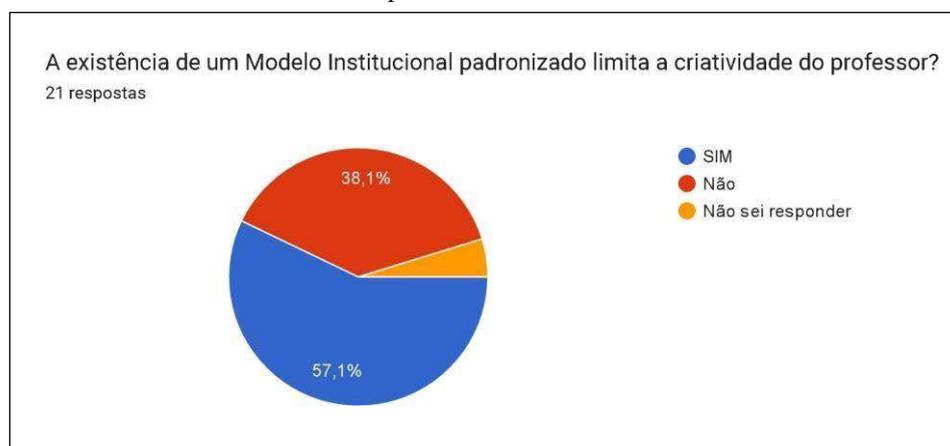
A despeito da percepção dos professores e gestores sobre os impactos do modelo na prática docente, entende-se que as ferramentas gerenciais para planejamento, avaliação das ações de execução, acompanhamento, monitoramento, rotina etc., levam o professor a agir dentro de um padrão estabelecido por um modelo educacional que foi criado para formar capital humano que atenda às necessidades e instabilidades do mercado.

Laval (2019) aponta que o aprendizado ao longo da vida garante a flexibilidade e adaptabilidade exigida pelas constantes mudanças econômicas. Isso impacta nas bases dos currículos escolares que, por sua vez, reverberam nas práticas docentes de sala de aula. Assim se posicionando, esse autor aponta que:

A “mercadorização da educação” é uma noção que deve ser entendida de várias maneiras. Vimos que, mais que nunca, a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional. (LAVAL, 2019, p. 129).

Em relação à percepção dos estudantes quanto ao TGE, a pesquisa perguntou: A existência de um modelo institucional padronizado limita a criatividade do professor? Observa-se, no Gráfico 4, como 21 estudantes que responderam ao questionário se posicionaram (Gráfico 6).

Gráfico 6 – TGE – Criatividade do professor



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

A maioria dos estudantes, o que corresponde a 57,1% (12 estudantes), acredita que o modelo padronizado limita a criatividade do professor. Quando questionado o porquê dessa limitação, os estudantes disseram, dentre outras coisas, o seguinte:

- *Sim, porque seremos de uma certa forma obrigados a seguir um padrão educacional limitando assim os gestores e professores.* (E07).
- *Sim, pois seria uma rotina muito repetitiva e pouco dinâmica, seria cansativo e chato para os alunos e até mesmo professores, pois tudo que é rotativo uma hora cansa.* (E11).
- *Sim, pois pode alterar as metodologias dos professores mudando o relacionamento dos alunos com a escola.* (E20).

Já para 36,1% (oito estudantes), acham que o modelo não limita a criatividade do professor, alegando o seguinte, dentre outras opiniões:

- *Não. Porque isso faz com que os estudantes e os professores se sintam mais à vontade para ensinar e aprender, de uma forma mais generalizada entre todos da escola.* (E12).
- *Não, a escola permite uma certa liberdade para os alunos, sem falar na ajuda que os professores nos dão quando não estamos bem em uma matéria ou com assuntos pessoais. O IEMA abre portas, todos que saem, saem criativos e protagonistas da sua própria vida.* (E16).
- *Não, esse método educacional ajudou na interação entre alunos e profissionais da área.* (E19).

Apenas um estudante não soube responder ao questionamento. Do exposto, pode-se verificar que as percepções são diferentes entre os membros da equipe escolar, enquanto a maioria dos professores e gestores não sentem limitação para o exercício de suas atividades pedagógicas, a maioria dos estudantes preocupa-se com a interferência do modelo nas ações dinâmicas e criativas dos professores.

No entanto, em outros momentos do questionário, os estudantes relatam que a escola possibilita diversos momentos dinâmicos e criativos de aprendizagem, contradizendo as respostas analisadas neste tópico. Assim, acredita-se que este ponto da pesquisa necessite maior aprofundamento com aplicação de outros instrumentos de coleta de dados, para uma análise mais acurada, o que poderá acontecer em outro processo investigativo.

Como visto, o modelo causa certo desconforto nos estudantes, por descurar do planejamento educativo à autoria e ao verdadeiro protagonismo dos estudantes e dos professores. Sua estrutura inflexível, conforme apontado por quase 60% dos estudantes, produz rotinas repetitivas e nada criativas. Negando a capacidade criativa e crítica dos processos de ensinar e aprender, deslegitimam-se espaços/tempos de interação, criação e produção científica e cultural, elementos esses próprios do planejamento participativo, considerando o seu sentido na essência.

O próprio modelo induz a uma certa contradição, tanto dos gestores, professores e equipes técnicas, quanto dos estudantes, quando relatam a vantagem de um modelo pronto e acabado, mas apontam para o desejo de invocar a autonomia, de assumir autoria, de transgredir o instituído, de marginalizar (GIROUX, 1997) a “pedagogização” e o pragmatismo do modelo TGE. Assim posto, toda a dinâmica do sistema de gestão escolar, considerando nesse âmbito o planejamento, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação de aprendizagem, na Unidade investigada, fica refém de concepções e práticas gerencialistas do TGE.

Ainda na perspectiva de entender a percepção dos professores e gestores sobre o TGE, lançaram-se algumas perguntas abertas para possibilitar respostas mais amplas sobre a temática, tais como: Qual a sua avaliação sobre esse modelo de gestão? Tem alguma coisa que você não gosta no modelo TGE? Qual a sua sugestão para melhorar a gestão escolar da sua Unidade de Ensino?

Passa-se à análise de algumas falas captadas durante as entrevistas:

- Às vezes, a abordagem muito tecnocrata, que pode dificultar o entendimento de pessoas que não tem muito contato com essa linguagem, **porque ela está muito mais voltada para uma linguagem empresarial; puxa muita coisa daqui, não sei se da Teoria Geral da Administração.** (P1, grifo nosso).
- No geral eu acho positivo, porque ele é bem estruturado, bem-organizado, bem pensado, só **que de alguma forma acaba transformando a escola em uma empresa; então, por exemplo, o próprio Programa de Ação, é uma coisa que não estamos acostumados, ainda existe uma certa resistência porque eu acho que é um modelo mais voltado para uma empresa em si do que algo direcionado para a educação.** (P2, grifo nosso).

A percepção dos Professores “P1” e “P2”, acima, chama a atenção, pois identificam e descrevem o TGE no seu aspecto gerencial. Além de mostrar a contradição em relação a alguns depoimentos dos docentes já analisados neste estudo, quando a entrevista aprofundou questões mais específicas, não fica nenhuma dúvida de que o modelo de gestão adotado na Unidade Escolar investigada traz para o mundo educacional a linguagem, as ações e as rotinas típicas do mundo empresarial.

De fato, o próprio ICE, que criou esse modelo de gestão, confirma que o TGE tem as suas bases referenciais nos princípios e conceitos da Administração de Empresas, de modo que “[...] a gestão escolar se utiliza de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos”. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 15).

Os demais respondentes, quatro professores e dois gestores, destacam os aspectos norteadores do modelo como algo positivo. Em relação aos prazos para elaboração e entregas dos instrumentais estratégicos e operacionais, destacam-se os seguintes depoimentos:

- *A primeira coisa foi certa **rigidez em relação a questão dos prazos né, algo que no início causa um impacto, porque quando a gente é professor a gente trabalha com uma cultura de outras escolas, em que essa questão de prazos é deixada em segundo plano e você criando uma cultura de procrastinação.*** (P1, grifo nosso).
- ***Eu, particularmente, gostei muito do modelo, eu gosto do modelo. Ele é assim, vou usar uma linguagem mais comum, ele não permite que o professor fique à vontade, como uma escola comum do governo, sem ser o IEMA, e lá não. Lá ele acaba fazendo com que o professor ande no eixo, ande da forma correta, então ele não dá brecha, ele não dá abertura. Eu acho um ponto positivo.*** (P4, grifo nosso).

Quando as mesmas questões levantadas aos professores foram dirigidas aos gestores, as respostas versam sobre os aspectos organizacionais trazidos pelo TGE, os quais, do ponto de vista deles, facilitam o direcionamento e os encaminhamentos da equipe escolar.

- *Acho que a TGE é um fundamental para a escola, para que as coisas aconteçam. Acho que a TGE é um direcionamento, é um norte, é um direcionamento, é você saber o caminho para onde você vai, como você vai, aonde você vai. Acho que é um grande diferencial a TGE, sabia? Pela questão da organização, do direcionamento.* (G1).
- *Então se tu fores comparar o IEMA com outra escola, eu vou falar assim, outra da SEDUC, em uma escola parcial, tu vai ver que não tem a mesma forma, a mesma organização, o mesmo encaminhamento, o mesmo norteamento. Então eu, particularmente, vejo como ponto positivo.* (G2).

Os princípios e conceitos, metodologias, práticas educativas e instrumentos de monitoramento e avaliação introduzidos na cultura institucional do sistema de gestão escolar

do IEMA, definem perfis e atribuições para cada membro da equipe escolar, por ser um modelo a ser seguido pelos gestores da Unidade de Ensino, “facilita” a gestão do ambiente escolar que, neste caso, pode ser equiparada a um ambiente corporativo.

A partir de Laval (2019), apreende-se que a percepção de gestores, e até de alguns docentes da Unidade do IEMA investigada, denota que o espírito empresarial do TGE, que orienta as concepções e práticas de gestão do IEMA, impõe-se em detrimento dos valores sociais e das desigualdades históricas, que atualmente fazem parte do grande debate em torno da defesa da escola pública e da qualidade socialmente referenciada da educação. A qualidade aqui defendida constitui instrumento sociopolítico para instrumentalizar a sociedade com vistas à garantia de conquistas sociais por meio de uma educação transformadora, emancipatória, social e inclusiva. Tais valores, hoje são fortemente atacados e desqualificados por agentes públicos, sem levar em conta uma causa geral que está acima deles.

O que dizer, então, sobre um modelo de gestão que subverte a lógica da autonomia dos sujeitos sociais coletivos que constroem as suas práticas e subjetividades no espaço/tempo escolar, no interior do qual materializam as suas ações no que tange ao atendimento educativo, com centralidade para o processo de ensino-aprendizagem? É o que se analisa na próxima subcategoria.

4.3.3 TGE e processo de ensino-aprendizagem dos estudantes

O trabalho educativo ocorre por meio de processos e práticas que envolvem, antes de tudo, entender o estudante em suas múltiplas dimensões. Isso envolve um diagnóstico inicial para captar o seu universo de sentidos e significados, e para compreender qual o ponto de partida, ou seja, os condicionantes sociais, culturais e educacionais. Somente a partir desses elementos a escola deve planejar e definir objetivos de aprendizagem, conteúdos de ensino e atividades pedagógicas. Esse diagnóstico não pode ser levantado com instrumentos técnico-instrucionais, mas com um diálogo que permita emergir a subjetividade do estudante, bem como em aspectos do seu processo de escolarização.

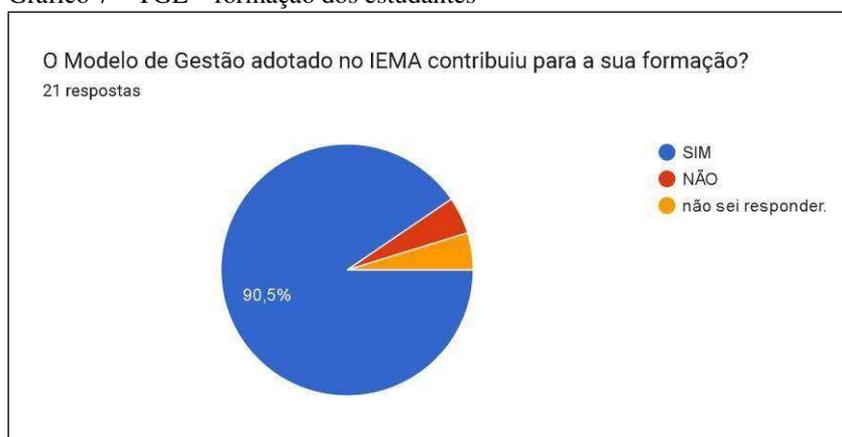
Botomé e Kubo (2001, p. 1) oferecem uma contribuição significativa para se entender o processo de ensino-aprendizagem, ao definirem como:

[...] um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber, principalmente por serem constituídos por múltiplos

componentes em interação. Os próprios comportamentos são passíveis de percepção e de definição científica a partir da identificação dos seus componentes e das interações que estabelecem entre si, os quais constituem os fenômenos que recebem os nomes de “ensinar” e de “aprender”.

Tendo em conta essa apreciação inicial e o que definem os autores, com o intuito de analisar como se realiza o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do TGE, foi perguntado aos estudantes: O modelo de gestão adotado no IEMA contribuiu para a sua formação? Como? (Gráfico 7).

Gráfico 7 – TGE – formação dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora pelo *Google Forms* (2022).

Mais de 90% dos estudantes (19 respostas) relataram que o modelo de gestão do IEMA contribuiu para a formação, um informou que não houve contribuição para a sua formação, e apenas um não soube responder.

O estudante identificado como E21, que cursa o 2º ano do Curso Técnico de Programação de Jogos Digitais, disse que “[...] até o presente momento não” (o modelo de gestão do IEMA não contribuiu para a sua formação). Já o estudante identificado como E07, que cursa o 1º ano do Curso Técnico de Agricultura, respondeu que “[...] não sei explicar se em pouco tempo em que estudo lá o modelo de gestão contribuiu para minha formação”.

Para melhor entendimento, ainda foi perguntado: “Como” o TGE contribuiu para a formação dos estudantes? Destacam-se alguns posicionamentos dos respondentes sobre a contribuição do modelo de gestão do IEMA para a sua formação:

- *Impulsionando meu lado de jovem protagonista, e me transformando em uma jovem que lidera intervenções para minha comunidade civil e escolar.* (E10, grifo nosso).
- *Contribui pela forma de como o aprendizado é aplicado, de uma forma dinâmica e divertida, nunca aquele modelo comum das escolas atuais.* (E11, grifo nosso).
- *Sim. Pois a gestão está sempre disponível para o aluno e monitora mais para que o aluno tenha um melhor desenvolvimento.* (E12, grifo nosso).

- *Acompanhamento em relação às notas e sempre está acompanhando.* (E17, grifo nosso).
- *Ajudou muito na minha aprendizagem e interação com os professores e profissionais da área.* (E19, grifo nosso).

Diversos motivos foram relatados para demonstrar que o modelo de gestão influencia na formação dos estudantes. Acreditam que os aspectos de gestão do TGE aplicados na escola impulsionaram o desenvolvimento do protagonismo juvenil; destacaram as metodologias dinâmicas e divertidas para facilitar a aprendizagem; a disponibilidade da gestão e dos professores para acompanhamentos e interações com os alunos (Pedagogia da Presença).

Aos professores e gestores também foi questionado sobre os impactos do modelo de gestão na aprendizagem dos estudantes da escola, na mesma perspectiva de analisar o TGE e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido perguntou-se: Do seu ponto de vista, esse modelo de gestão contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação oferecida pelo IEMA?

- *Sim, e muito. Se a gente for observar e fazer um paralelo entre os rendimentos das escolas públicas que adotam esse modelo de gestão e as que não adotam, a gente vai ver que os números, por si, já falam bastante. A própria experiência dos estudantes também, apesar deles não se referirem diretamente ao modelo de gestão; muitas das vezes eles olham mais para a parte pedagógica, mas ali, a gente como profissionais, consegue perceber que muita coisa implícita na fala deles está atrelada ao modelo de gestão que é desenvolvido dentro das unidades plenas.* (P1, grifo nosso).
- *Sim, bastante. Contribui bastante. O Modelo, geralmente as escolas técnicas pensam que o aluno é para ser técnico, só técnico; e o modelo IEMA não, ele é totalmente diferente, ele é a parte técnica, a parte emocional, a parte de empreendedorismo, ou seja, vai trabalhar o aluno tanto para uma vida acadêmica, com a vida profissional e com a vida social. Então, eu vejo dessa forma, tem um aspecto muito positivo.* (P4, grifo nosso).

Um ponto pertinente para a análise diz respeito à formação integral dos estudantes, pois é foco do Instituto, conforme difundido pelo material formativo dos Modelos de Gestão e pedagógico adotados nas Unidades Escolares do IEMA.

Assim, foi perguntado aos gestores e professores: “Você afirmaria que o TGE contribui para a formação integral dos estudantes dessa Unidade Plena do IEMA?”

- *Às vezes, o professor passa um conteúdo, o aluno não aprende e ele diz, “ah, o aluno não aprende; ah, o aluno é burro!”. E na Tutoria, no integral, convivendo, você consegue entender o porquê. Às vezes, esse aluno foi violentado, esse aluno tem uma péssima relação com o pai. Você consegue entender os motivos da não aprendizagem. Isso é TGE com todos os seus instrumentais, isso facilita.* (G1, grifo nosso).
- *Foca no integral. Eu acho que aquele aluno que entra no IEMA querendo mesmo, porque a gente sabe que existem as exceções. Nem todos os alunos conseguem se*

adaptar, que é uma minoria. Mas os alunos que entram de fato querendo o IEMA, sim conseguem desenvolver a formação integral. (G2, grifo nosso).

Ocorre que, a formação integral visada pelo Instituto está em consonância com as premissas do TGE que, por sua vez, foi elaborada por institutos ligados ao setor empresarial, cujo ideal formativo parte das necessidades do mercado.

Fávero e Trevisol (2020, p. 17) tratam dessa temática com base nos estudos de Laval (2019), nos seguintes termos:

A literatura acadêmica, em suas constantes publicações, tem apontado sobre os perigos da entrada da ideologia neoliberal no espaço escolar. Um ponto central está na dualidade entre formação integral de alunos com vistas à democracia versus a formação para a empregabilidade e para o produtivismo neoliberal. A adoção da segunda opção tem levado à cristalização de um novo senso comum pedagógico caracterizado pelos princípios da demanda, competitividade, liberdade, quantificação, competência, produtividade e capitalização.

Assim, a formação integral almejada pelos professores e gestores talvez não esteja em consonância com a formação integral estruturada pelo modelo de gestão adotado pela escola. Ou, a ideologia neoliberal já está incorporada na escola de tal forma que a “formação integral” idealizada pela equipe escolar esteja dentro dos parâmetros que Fávero e Trevisol (2020, p. 15) denominam de “novo senso comum pedagógico”, embasado pelo discurso da eficiência, empregabilidade, competitividade e inovação.

Para aprofundar as discussões sobre a temática, no decorrer das entrevistas foram lançadas perguntas complementares, como: Você acha que o IEMA se preocupa com a formação integral do estudante ou apenas com alguns aspectos formativos e com os bons resultados em avaliações externas? O modelo de gestão contribuiu para a elevação do IDEB da escola? A formação integral que o IEMA busca alcançar mantém relação com a elevação do IDEB?

*Eu acho que tem as duas preocupações. Até porque é uma exigência da vida e até dos pais, do próprio aluno; **formar trabalhadores**, formar pessoas que possam ser inseridas no mercado de trabalho. **Mas, tem o lado humano, tem. Tem a questão do projeto de vida, para trabalhar os aspectos humanos, os tutores.*** (P3, grifo nosso).

A fala do Professor “P3” indica que a escola se preocupa com a formação para além da empregabilidade. Para justificar o seu posicionamento, o Professor “P3” elenca algumas metodologias que ele considera pertinente para desenvolver as diversas dimensões do ser humano, como Projeto de Vida e Tutoria.

De fato, a crença mais geral de gestores e até da maioria dos estudantes entrevistados denota que o ensino em tempo integral, as metodologias de êxito e a parte diversificada do currículo no âmbito do modelo TGE, trazem aprendizagens que ultrapassam o aspecto cognitivo, podendo desenvolver diversas dimensões, como espiritualidade, corporeidade e afetividade.

Todavia e, não obstante, para que o aspecto formativo seja integral, outros fatores precisam ser levados em conta, além daqueles valorizados por gestores e professores. O que não está posto e não é compreendido por parte da equipe escolar é o conteúdo ideológico que subjaz as “boas intenções” dos institutos e ONG que adentram na escola pública com a promessa de uma educação de qualidade.

A tão falada “qualidade da educação” alcançada pela Unidade do IEMA pesquisada leva em conta os bons resultados apresentados nas avaliações externas e em aspectos de empregabilidade e empreendedorismo. Isso ficou evidente nas falas durante a entrevista, em que os gestores manifestaram orgulho do desempenho alcançado pela escola no IDEB.

Os alcances favoráveis no IDEB reforçam o discurso da qualidade baseada em números, ressaltado pelos depoimentos abaixo.

- *A rotina da escola contribuiu para a nota do IDEB, com certeza. Tu pode comparar com uma outra escola normal ou outra que o próprio IEMA não teve. E se sai do IEMA para uma outra escola, não tem isso e não teve resultado maior do que esse.* (G2, grifo nosso).
- *A rotina da escola, a capacidade dos professores, o corpo docente muito bem treinado, muito bem qualificado, a gente no dia fez uma grande mobilização porque os alunos também nessas avaliações externas, os alunos tem essa coisa de “Ah, não vale nota” e não se dedicar. Fizemos uma grande mobilização, colocou todo mundo no auditório, o 3º ano, sabe, a chance de você entrar para a história do IEMA é a nota que vocês vão alcançar [no IDEB].* (G1, grifo nosso).

Entende-se que as equipes escolares não podem desconsiderar a formação humana integral dos seus estudantes para focar em uma educação voltada para atender unicamente aos indicadores de qualidade educacional oriundos de avaliações externas de larga escala, como SAEB e PISA, por exemplo. Tampouco, deve valorizar uma “formação flexível” com vistas à empregabilidade imediata e a um empreendedorismo precário, conforme parâmetros para atender ao mercado de trabalho.

Apreende-se, na totalidade fenomênica do objeto de estudo analisado (KOSIK, 2010), tanto por meio de documentos oficiais quanto de depoimentos dos participantes da pesquisa na Unidade Escolar do IEMA, é que o processo de privatização na educação escolar

não só ocorre como venda de serviços, mas, também, como a ação de disputa do conteúdo de propostas e projetos, por parte do setor mercantil e a incorporação da lógica privada no interior do espaço estatal (CALDAS, 2021). Essa dinâmica constitui um processo mais complexo, que, no dizer da autora, envolve múltiplas formas de expressão, e abarca não só os aspectos do funcionamento, regulamentação e financiamento do setor privado, mas, particularmente e substancialmente, a naturalização do estreitamento dos limites entre interesses públicos e privados, e a escalada triunfante do mercado como referência universal de eficiência e qualidade da educação.

Por fim, merece destaque que a atuação do setor empresarial no setor educacional que, inicialmente, atuava principalmente como prestador de serviços a determinadas parcelas da elite, que podem arcar com os altos custos das mensalidades escolares, vem gradativamente ampliando as suas áreas de atuação, através das chamadas parcerias público- privadas, principalmente por meio de modelos de gestão do tipo TGE, implantado no sistema de ensino público do Maranhão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como foco de investigação o TGE, modelo de gestão escolar adotado nas 34 unidades escolares do IP, em funcionamento no estado do Maranhão. Todo percurso investigativo teve por intuito analisar o TGE, buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do IEMA.

Embora a concepção de qualidade da educação adotada neste estudo não se restringa ao IDEB, esse índice foi levado em conta por se constituir num indicador oficial que baliza a qualidade da educação no País. O levantamento teórico sobre o tema, a legislação e os documentos oficiais, permitiram compreender que as reformas educacionais que ocorreram ao longo dos tempos no Brasil, particularmente a partir dos anos 1990, fizeram e fazem parte de um contexto globalizado de mudanças na educação para atender às necessidades atuais de mercado, em tempos de globalização neoliberal e de sucessivos processos de reconfiguração do capitalismo. Assim, as agendas globais para a educação discutidas e decididas em outros continentes, por organismos internacionais, impactam nas políticas públicas de educação em diversos países, inclusive no Estado brasileiro, de modo que a repercussão atinge o Currículo, as práticas de gestão escolar e, até mesmo, as metodologias de ensino adotadas nas salas de aula.

A literatura que deu suporte teórico-conceitual à compreensão e à análise do fenômeno foi fundamental para a análise acurada do modelo institucional de gestão adotado no IEMA, permitindo apreender a sua implantação como parte de um projeto educacional forjado na relação público-privada, baseado na elevação de indicadores de qualidade traduzidos em números, com forte influência e determinação do PISA, enquanto política de avaliação internacional defendida pelos organismos internacionais, principalmente pela UNESCO, pelo BM e pela OCDE. Nesse sentido, como primeira evidência, o estudo depurou que o modelo de gestão adotado pelo IEMA reflete tais influências e orientações, constituindo uma estrutura de estratégias e premissas administrativas, pedagógicas e financeiras, calcadas nos princípios da eficiência e eficácia, com foco em resultados. Modelos de gestão do tipo TGE refletem o movimento da relação público-privada na educação pública, com redução do papel do Estado na esfera educacional.

O levantamento das normativas desse modelo de gestão, cotejando com a política de educação integral no Maranhão, foi essencial para compreender o histórico e as condições das tratativas entre o poder estadual e os institutos não governamentais envolvidos nessa

parceria público-privada (ICE e ISG, principalmente). A análise dos documentos elaborados pelo ICE e pelo IEMA permitiu conhecer as bases que fundamentam o modelo de gestão adotado no instituto. Essa etapa foi essencial para identificar as práticas de gestão escolar fundamentadas no TGE e, assim, apreender os elementos que dinamizam o cotidiano da unidade escolar investigada.

A pesquisa de campo, em conjunto com a fundamentação teórica e a pesquisa documental, permitiu uma análise aprofundada sobre o modelo institucional do IEMA, em especial sobre o TGE. A partir dos depoimentos de gestores, professores e estudantes, bem como de documentos oficiais, foi possível apreender a interferência de práticas gerenciais de Administração Empresarial na escola investigada, além de mostrar a relação do TGE com a tecnocracia e o pragmatismo da gestão escolar, no planejamento de ensino, no trabalho pedagógico, no monitoramento e na avaliação de resultados educacionais.

Outra evidência do estudo é quanto ao ingresso no cargo de gestor, que não atende aos princípios democráticos estabelecidos no atual PNE, Meta 19, expropriando a comunidade do direito de escolha, já que o gestor escolar representa uma importante liderança na articulação e no diálogo com as instâncias da comunidade escolar, tendo em conta os princípios democráticos estabelecidos na CF/88 e na LDBEN de 1996. Essa situação reflete o baixo nível de autonomia da escola em sua relação externa, com o Centro Administrativo do IEMA (diretorias). Foi ainda possível inferir como evidência que os “modelos” pedagógicos e de gestão escolar são rígidos, e já trazem concepções e ferramentas prontas e padronizadas para execução; e que foram implantados sem discussões prévias com a comunidade escolar, acarretando alguns entraves para o exercício de uma gestão verdadeiramente democrática na unidade escolar do IEMA pesquisada.

Como uma das consequências possíveis da autonomia relativa, aponta-se o uso de material formativo e instrumentais padronizados que, por se constituírem um modelo pronto, impactam na autonomia do professor e dos gestores, que recebem o material pronto para utilizar no cotidiano escolar, além da previsão de acompanhamentos e monitoramentos constantes para averiguar a “correta” aplicação dos preceitos definidos no TGE.

Destaca-se, também, como achados da pesquisa, importantes elementos apontados pelos professores que podem prejudicar o desenvolvimento de uma gestão democrática e preocupada com a formação integral dos estudantes, entre os quais, o rigor em relação aos prazos e o excesso de instrumentais para preencher. Além disso, as práticas gerencialistas adotadas no TGE dão maior ênfase às entregas e aos produtos finais, e não mais ao trabalho educativo, criativo e participativo, como é característico da gestão democrática e participativa.

Quando a gestão democrática é preterida pela lógica gerencial, com valores de eficiência, adequado às exigências do mercado, ignoram-se valores culturais, típicos de uma formação humanística. Assim, a unidade de ensino precisa se preocupar com uma formação integral que ultrapasse os objetivos de empregabilidade individual e meritocrática, para se tornar um espaço vivo de participação, emancipação e desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos.

Por fim, respondendo ao principal objetivo deste estudo, a análise acurada dos dados coletados permite afirmar que, embora não seja unanimidade, em alguns depoimentos, o valor atribuído por gestores e professores, e até estudantes, sobre as ações de avaliação, acompanhamento e monitoramento realizados internamente, seguindo os ditames do TGE, aponta para repercussões positivas na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação da unidade escolar estudada. Todavia, tal valoração reflete os resultados alcançados pela unidade escolar no IDEB, afirmando a contradição de outros depoimentos dos mesmos sujeitos, quando afirmam o desconforto com a rigidez do modelo, a carga de rotinas exageradas, além da preocupação da posição da escola no *ranking* entre as outras escolas da rede estadual de ensino.

A posição da escola no IDEB mascara a realidade do atendimento educacional do estado, que privilegia o atendimento educativo baseado em números, em acordo com o modelo desenvolvimentista neoliberal que vincula educação ao desenvolvimento econômico e, nesse sentido, introduz na escola pública modelos de gestão escolar e de aprendizagem em parceria com empresas do setor educacional. Esse talvez tenha sido a principal evidência do estudo, que revelou uma ação da política educacional do estado do Maranhão, sem manter compromisso com a qualidade socialmente referenciada da educação, qual seja aquela que permite, além da formação científica, cultural e para o mundo do trabalho, sustentar a sua vinculação com a cidadania, com participação social e com a transformação no sentido de reduzir as desigualdades sociais, tão expressivas no Maranhão, que continua sustentando a mácula do penúltimo IDH em relação aos demais estados do País.

A análise atenta do fenômeno em tela, além de responder plenamente aos objetivos, abre possibilidade para outros estudos que intencionem apreender elementos que constituem o atendimento educativo escolar. O olhar dialético (KOSIK, 2010) trouxe evidências de que o sistema de gestão escolar constitui um território de disputas entre dois projetos de sociedade: um da sociedade civil, que defende a escola pública, laica, democrática, de qualidade social e inclusiva; e outro de cunho neoliberal, que subverte a lógica da educação enquanto bem público e um direito social, à adoção de modelos de gestão

com foco na produtividade do tipo empresarial por meio de uma educação utilitarista. Assim posto, o sistema de gestão escolar é marcado por tensões, contradições e mediações no âmbito de um espaço/tempo caracterizado por disputas e jogos de poder, por consensos e subjetividades.

Conclui-se, pois que o espaço/tempo escolar investigado mostra-se imerso numa cultura organizacional tensionada e complexa, além de fragilizada e ideologicamente situada em narrativas conformadoras e relativizadoras da atual situação em que se encontra a escola pública, bem como a imagem social que se conflagra sobre ela. O cenário da pesquisa mostra que a escola pública passa por enormes desafios, incluindo como principal o de garantir o direito à Educação Básica de qualidade, que ultrapasse os limites da formação para empregabilidade e para o mercado. Embora os participantes tenham demonstrado certo entendimento sobre a gestão democrática, não conseguem se articular em torno dessa perspectiva, no sentido de garantir espaços participativos para discutir e tomar decisões sobre as próprias questões que incidem sobre o trabalho que realizam.

Por fim, como contribuição deste estudo, e atendendo à modalidade do Mestrado Profissional, propõe-se, como PTT, um documento com diretrizes para a realização de Conselho de Classe Participativo, destinado a estudantes, professores e gestores, com o objetivo de subsidiar o trabalho da gestão escolar de uma unidade do IP, por meio da reconfiguração desse momento avaliativo/deliberativo, tendo por base os fundamentos da gestão democrática, com vistas à garantia de uma educação de qualidade voltada à formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **O público e o privado na educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação Continuada de Professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI**. Curitiba: Appris, 2021.
- AMORIM, A. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3967.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, G. F. A. M.; CARDOZO, M. J. P. B. As reformas educacionais no Brasil e os impactos na gestão da escola pública. *In: GLAP, G.; GLAP, L. Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados*. Curitiba: Atena Editora, 2017.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROSO, J. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. **Revista Colóquio/Educação e Sociedade**, Lisboa, n. 4, p. 32-58, out. 1998.
- BATOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interações em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C.; ALVES, F. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 18 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 5 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escola 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

CALDAS, A. R. Atuação empresarial na educação pública em países da América Latina e a materialidade da disputa de hegemonia. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 1-26, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/80030>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CHIAVENATO, I. **TGA**: teoria geral da administração. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Corte Editora, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

DOURADO, L. F. **Educação brasileira**: indicadores e desafios: documentos de consulta. Organização Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria Executiva/Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 24, p. 1-19, set. 2020.

FERNANDES, A. T. Poder local e democracia. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 29-59, 1992.

FISCHER, T. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 26, 105-113, out/dez. 1992.

FLEURY, S. Políticas sociais e democratização do poder local. *In*: VERGARA, S. C.; CORREA, V. L. A (org.). **Proposta para uma gestão pública municipal efetiva**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p.153-177, 2009.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. da; MIRANDA, F. A. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Vozes: Petrópolis, 2011. p. 25- 54.

FUNDAÇÃO NORBERTO ODEBRECHT. **Facetas**. Salvador, 2021. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/a-fundacao/norberto-odebrecht/facetadas/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. da G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019.

GOMES, M. B. **Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

GOMES, M. B.; AZEVEDO, L. C. T. de. A prática do monitoramento da educação no município e na Escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5736_3231.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HÁ 10 anos falecia Antônio Carlos Gomes da Costa, que coordenou a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Terra**, São Paulo, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/ha-10-anos-falecia-antonio-carlos-gomes-da-costa-que-coordenou-redacao-do-eca,b6a793d7bd0eb6b693a56666023b9da2zce7bzvv.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

IANNI, O. **Teoria da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno memória e concepção: concepção do modelo escola da escolha**. 2. ed. Recife: ICE, 2016.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Marcos Antônio Magalhães**. Recife, 1º abr. 2020. Disponível em: https://icebrasil.org.br/staff_trusted/tste/. Acesso em: 14 jan. 2022.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Resolução CS/IEMA nº 3, de 3 de maio de 2016**. Aprova o Regimento das Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e dá outras providências. São Luís: IEMA, 2016.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Caderno do Modelo Institucional**. São Luís: IEMA, 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes operacionais 2021**: IEMA e Centros Educa Mais. São Luís: Iema, 2021. Disponível em: www.iema.ma.gov.br/ensino/proposta-pedagogica/. Acesso em: 10 jun. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2013.

LIMA, L. C. Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora, 2011. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 1, p. 249-257, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3047>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, 1997.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 4.

LÜCK, H. **A Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. v. 3.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. v. 2.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão prática paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. v. 1.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. **Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 2015.

MARANHÃO. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. São Luís: Governo do Maranhão, 2016.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração escolar/gestão escolar**: limites e possibilidades. 2015. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, L. C. S.; SANTIAGO, A. M. S. F.; ARAÚJO, E. M. E. **Ensino médio integrado à educação profissional no IEMA**: projetos e experiências. São Luís: Edufma, 2020.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência: a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, 2005.

OLIVEIRA, N. C. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. **Margens: Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 6-24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/Unicamp**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as implicações para a gestão democrática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Anais [...]**. Goiânia: Anpae, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/353.pdf>. Acesso em: 12 jun. 15 abr. 2021.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-07, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, H. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIBEIRO, M. E.; CHAVES, V. L. Jacob. **Gestão Educacional: modelos e práticas educativas: formação, gestão e trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SADER, E. Aventuras do tema do desenvolvimento no marxismo. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 121-135. 2009. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/135>. Acesso em: 13 abr. 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso: 10 jul. 2022.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso: 18 jul. 2022.

SIMÕES, R. A. **A ação criminosa das ONGs: a privatização da escola pública**. Rio de Janeiro: Correspondência Editora, 2017.

SOUZA, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 1-27, 2010, Disponível

em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/78/93>. Acesso em: 11 set. 2019.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE B – Questionário (Estudantes)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Lília Mendes Lobato

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES

Prezado estudante!

Conto com a sua colaboração para responder a este questionário e auxiliar na pesquisa intitulada: GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA, cujo objetivo é analisar o Modelo de gestão (TGE), buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnológico Maranhão (IEMA). A sua participação na presente investigação é sigilosa e ocorre de forma voluntária, lhe dando o direito de desistir a qualquer tempo sem que ocorra qualquer prejuízo ou penalidade a você.

IDENTIFICAÇÃO

IEMA Pleno (IP): _____

Série: _____

Gênero: _____

Idade: _____

I MODELO INSTITUCIONAL DO IEMA

1. A sua escola adota um modelo de gestão escolar próprio?

- a) Sim. Como se chama? _____
- b) Não.
- c) Não sei informar.

2. O que mais chamou sua atenção quando você começou a estudar nessa escola? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Equipe gestora
- b) O Currículo (BNCC, Parte Diversificada e Base Técnica)
- c) As práticas de gestão escolar (planejamentos, reuniões, monitoramentos etc.)
- d) As metodologias dos professores
- e) As Metodologias de Êxito, como Acolhimento, Tutoria e Clubes Juvenis
- f) As Disciplinas da Parte Diversificada, como Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado.
- g) As ações de acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes
- h) As práticas de gestão escolar, como reuniões semanais com estudantes e divulgação do Plano de Ação da escola.
- i) Outro.

3. Quais as ações realizadas na escola que você mais gostava de participar? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Acolhimento
- b) Liderança de Turma
- c) Clubes de Protagonismo Juvenil
- d) Conselho de Classe (por período letivo)
- e) Grêmios Estudantil
- f) Colegiado Escolar
- g) Reuniões Semanais com o gestor geral
- h) Eventos pedagógicos
- i) Culminância das Eletivas
- j) Outras.

4. Na sua opinião, a existência de um Modelo Educacional padronizado na escola limita a criatividade dos estudantes e professores? Por quê?

II PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA GESTÃO ESCOLAR

5. Os estudantes participam das decisões pedagógicas e administrativas da escola?

- a) Sim
- b) Não

6. Se a resposta anterior for “SIM” marque abaixo em quais momentos os estudantes participam das discussões e decisões pedagógicas e/ou administrativas.

- a) Colegiado Escolar
- b) Grêmio Estudantil
- c) Conselho de Classe
- d) Reuniões com os gestores
- e) Outros.

7. Você poderia descrever como ocorre essa participação?

III PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO IEMA

8. Os resultados de aprendizagem são divulgados e discutidos com os estudantes?

O que é discutido?

9. O Modelo de Gestão adotado no IEMA contribuiu para a sua formação? Como?

10. Qual a sua sugestão para melhorar a gestão escolar da sua Unidade Plena?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (professores)



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
Mestranda: Lília Mendes Lobato

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)!

Conto com a sua colaboração para participar desta entrevista e auxiliar na pesquisa intitulada: *GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA*, cujo objetivo é analisar o Modelo de gestão (TGE), buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnológico Maranhão (IEMA). A sua participação na presente investigação é sigilosa e ocorre de forma voluntária, lhe dando o direito de desistir a qualquer tempo sem que ocorra qualquer prejuízo ou penalidade a você.

IDENTIFICAÇÃO

IEMA Pleno (IP): _____

Gênero: _____

Idade: _____

Componente curricular: _____

I. O MODELO INSTITUCIONAL DO IEMA

1. A sua escola adota um modelo de gestão escolar próprio? Como se chama?

2. Quando o IEMA adotou o TGE os professores da sua Unidade foram convidados para discutirem sobre esse modelo de gestão? Vocês participaram da escolha desse modelo de gestão?
3. Você teve alguma resistência em adotar esse modelo de gestão de aprendizagem?
4. Você e os demais professores recebem alguma formação continuada na perspectiva do trabalho docente por meio desse modelo TGE?
5. Qual a sua avaliação sobre esse modelo de gestão?
6. Do seu ponto de vista, esse modelo de gestão contribui para o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação oferecida pelo IEMA?
7. O que mais chamou sua atenção quando você começou a trabalhar nessa escola?
8. Quais as ações realizadas na escola que você mais gostava de participar?

II. PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA GESTÃO ESCOLAR

9. Os estudantes participam das decisões pedagógicas e administrativas da escola? Em quais momentos? Você poderia descrever essa participação?

III. PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO IEMA

10. A equipe escolar (gestores, professores e supervisores) faz o monitoramento do rendimento acadêmico dos estudantes? Como é feito?
11. Os resultados de aprendizagem são divulgados e discutidos com os professores?
12. O que é discutido sobre os resultados de aprendizagem? Decisões são tomadas a partir dos resultados?

13. Tem alguma coisa que você não gosta do TGE? Poderia apontar o que?

14. Qual a sua sugestão para melhorar a gestão escolar da sua Unidade Plena?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista (Gestores)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
Mestranda: Lília Mendes Lobato

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA COM GESTORES

Prezado (a) Gestor (a)!

Conto com a sua colaboração para participar desta entrevista e auxiliar na pesquisa intitulada: *GESTÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA*, cujo objetivo é analisar o Modelo de gestão (TGE), buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnológico Maranhão (IEMA). A sua participação na presente investigação é sigilosa e ocorre de forma voluntária, lhe dando o direito de desistir a qualquer tempo sem que ocorra qualquer prejuízo ou penalidade a você.

IDENTIFICAÇÃO

Unidade Plena (UP): _____

Gênero: _____

Idade: _____

I. O MODELO INSTITUCIONAL DO IEMA

- 1. O modelo de gestão (TGE), antes da implementação em sua Unidade, foi apresentado e discutido com professores, estudantes e demais pessoas da comunidade escolar do IEMA?**

2. **Você poderia informar se houve abertura à participação de professores, gestores, estudantes e demais membros da comunidade dessa Unidade Plena na escolha desse Modelo TGE?**
3. **No seu entendimento, houve alguma resistência de professores em aceitar a trabalhar nesse modelo de Gestão? Se houve, quais os principais motivos ou manifestações apresentadas pelos professores?**
4. **Os professores e os estudantes participam da gestão e da tomada de decisões no âmbito do TGE?**
5. **O IEMA promove alguma formação continuada para os professores e gestores das Unidades Plenas no âmbito do TGE?**
6. **Quem realiza a formação continuada desses profissionais?**
7. **O que mais chamou sua atenção quando você começou a trabalhar nessa escola?**
8. **Quais são as ações pedagógicas realizadas pela equipe gestora na escola?**

II. PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA GESTÃO ESCOLAR

9. **Os estudantes participam das decisões pedagógicas e administrativas da escola? De que forma?**

III. PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO IEMA

10. **Como a equipe escolar faz o Monitoramento do Rendimento Acadêmico dos estudantes?**
11. **Os resultados de aprendizagem são divulgados e discutidos com a equipe escolar?**
12. **O que é discutido sobre os resultados de aprendizagem?**

- 13. Do seu ponto de vista, o Modelo de Gestão adotado no IEMA contribui para o trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação oferecida por essa Unidade Plena do IEMA?**
- 14. Você afirmaria que o TGE contribui para a formação integral dos estudantes dessa Unidade Plena do IEMA?**
- 15. A formação integral que o IEMA busca alcançar mantém relação com a elevação do IDEB?**
- 16. Qual a sua sugestão para melhorar a gestão escolar da sua Unidade Plena?**

Obrigada pela colaboração!

ANEXO – Matriz curricular do IEMA – Curso Técnico de Administração (2019-2021)

ÁREA DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série						2ª Série						3ª Série						TOTAL GERAL		TOTAL GERAL	
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		TOTAL		h/a	h/r	h/a	h/r
S	T	S	T	h/a	h/r	S	T	S	T	h/a	h/r	S	T	S	T	h/a	h/r	S	T	h/a	h/r	h/a	h/r	
BASE NACIONAL COMUM (BNCC)	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	6	120	4	80	200	166,7	3	60	4	80	140	116,7	3	60	3	60	120	100,0	460	383,3	460	383,3
		Língua Estrangeira - Inglês	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200	240	200
		Língua Estrangeira - Espanhol			2	40	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	1	20			20	16,7	140	117	140	117
		Arte	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3							100	83,3	100	83,3
		Educação Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3							100	83,3	100	83,3
	Matemática	Matemática	5	100	4	80	180	150	3	60	4	80	140	116,7	3	60	3	60	120	100,0	440	367	440	367
			2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150	180	150
	Ciências da Natureza	Física	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150	180	150
		Química	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150	180	150
		Biologia	2	40	1	20	60	50	1	20	1	20	40	33,3	2	40	2	40	80	66,7	180	150	180	150
	Ciências Humanas	Geografia	2	40	2	40	80	66,7	1	20	2	40	60	50	2	40	2	40	80	66,7	220	183	220	183
		História	2	40	2	40	80	66,7	1	20	2	40	60	50	2	40	2	40	80	66,7	220	183	220	183
		Filosofia	3	60	1	20	80	66,7	1	20	1	20	40	33,3	1	20	1	20	40	33,3	160	133,3	160	133,3
		Sociologia	3	60	1	20	80	66,7	1	20	1	20	40	33,3	1	20	1	20	40	33,3	160	133,3	160	133,3
			TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	33	660	23	460	1120	933,3	19	380	23	460	840	700	21	420	20	400	820	683,3	2780	2317	2780
PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO (PD)	Disciplinas Eletivas	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200	240	200	
	Projeto de Vida	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7							160	133,3	160	133,3	
	Estudo Orientado e Avaliação Semanal	4	80	4	80	160	133,3	4	80	4	80	160	133,3	4	80	4	80	160	133,3	480	400	480	400	
	Práticas Experimentais (Lab)	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	2	40	2	40	80	66,7	240	200	240	200	
	Pós Médio																			2	40	40	33,3	40
		TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA	10	200	10	200	400	333,3	10	200	10	200	400	333	8	160	10	200	360	300	1160	967	1160	967
BASE TÉCNICA (BT)	Robótica Aplicada	2	40			40	33,3													40	33,3	40	33,3	
	Empreendedorismo e Inovação			2	40	40	33,3														40	33,3	40	33,3
	Ética Profissional			2	40	40	33,3														40	33,3	40	33,3
	Fundamentos de Informática e Programas Aplicativos			4	80	80	67														80	66,7	80	66,7
	Teoria Geral da Administração			4	80	80	66,7														80	66,7	80	66,7
	Rotinas Contábeis e Trabalhistas							4	80			80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Gestão de Pessoas							4	80			80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Rotinas Administrativas							4	80			80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Economia e Mercado							4	80			80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Noções de Direito Empresarial e Trabalhista									4	80	80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Gestão Organizacional									4	80	80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Gestão da Qualidade									4	80	80	66,7								80	66,7	80	66,7
	Gestão Financeira e Econômica													4	80			80	66,7		80	66,7	80	66,7
	Gestão da Produção e Vendas													4	80			80	66,7		80	66,7	80	66,7
	Logística Empresarial													4	80			80	66,7		80	66,7	80	66,7
Administração Mercadológica													4	80			80	66,7		80	66,7	80	66,7	
Estágio/ TCC															9	180	180	150		180	150	180	150	
		TOTAL DA BASE TÉCNICA	2	40	12	240	280	233,3	16	320	12	240	560	466,7	16	320	9	180	500	416,7	1340	1117	1340	1117
		TOTAL GERAL	45	900	45	900	1800	1500,0	45	900	45	900	1800	1500	45	900	39	780	1680	1400,0	5280	4400	5280	4400

Fonte: IEMA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

Lília Mendes Lobato
Severino Villar de Albuquerque



São Luís
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO CENTRO
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Lília Mendes Lobato
Severino Villar de Albuquerque

DIRETRIZES

CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

São Luís

2022

Lobato, Lília Mendes.

Diretrizes para o conselho de classe participativo / Lília Mendes Lobato. – São Luís: [s. n.], 2022.

53 fls.:il. color.

A obra constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

Inclui bibliografia e anexos.

1.Conselhos de classe. 2.Gestão educacional. 3.Educação. I.Título.

CDU: 37.014.67

Nota dos autores

Dentre as modalidades mais conhecidas de participação da comunidade nas decisões da escola estão os órgãos colegiados, como: Colegiado Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Classe e Grêmio Estudantil.

Os elementos apreendidos durante o processo investigativo do Mestrado, despertaram o interesse pelos aspectos relacionados à participação da comunidade escolar nas decisões da escola, via Conselho de Classe, como elemento de gestão democrática.

Dos relatos coletados durante o percurso investigativo, extraiu-se que o Conselho de Classe, realizado no âmbito do modelo institucional do IEMA, é um momento para a realização de acompanhamentos e deliberações sobre o rendimento escolar dos estudantes.

Apesar dos êxitos relatados na condução das reuniões de Conselho de Classe realizados na escola estudada, percebe-se que a atual metodologia adotada durante esse momento colegiado está gerando opiniões controversas, conforme relatos colhidos durante as entrevistas¹:

Então, tem o levantamento para ver quais são as pessoas que estão abaixo da média, quais são os problemas que podem estar trazendo essa situação, então a partir disso, dessa **Reunião de Conselho** que eles vão fazendo os direcionamentos e as intervenções; então, **no conselho, geralmente, é onde se expõe todo esse acompanhamento, e partir dessa exposição é que vão sendo indicadas as intervenções** (Professor P2. Grifo da autora).

Só tem uma coisa que eu ainda não me acostumei, não sei se todo mundo pensa o mesmo, em relação a quando chega no Conselho de Classe. **Quando chega no Conselho de Classe eu fico um pouco constrangido com a forma que o modelo pede que os alunos falem se tem algum problema com o professor**, a questão da didática do professor, então ali é uma parte do modelo que eu não, particularmente, não gosto, porque isso expõe muito a vida profissional do professor, na realidade a minha opinião é que se pudesse fazer de forma diferente, que não expusesse o problema do professor em sala de aula, seria interessante (Professor P4. Grifo da autora).

¹ Os sujeitos da pesquisa foram caracterizados na Dissertação.

Esse momento deve se caracterizar como manifestação de uma gestão democrática e de participação ativa e responsável de todos os envolvidos no processo. Contudo, o Modelo de Gestão TGE e o Modelo Pedagógico definem quando esses momentos devem acontecer, quem pode participar e quais aspectos devem ser abordados, além de definir os instrumentais que devem ser utilizados.

Além disso, alguns depoimentos coletados durante o ato investigativo estavam carregados de insatisfação quanto às análises feitas pelos estudantes no momento do Conselho de Classe, pois consideram que as falas dos alunos geram constrangimentos.

Relevante ressaltar, ainda, a entrevista em que um professor manifestou insatisfação quanto aos critérios utilizados pela gestão escolar para indicar àqueles alunos que serão submetidos às deliberações durante o Conselho de Classe:

[...] uma coisa que eu percebi também é quando tem os conselhos, onde os alunos vão lá e os professores também vão avaliar os alunos; aí os alunos que estão com notas baixas, têm as séries lá. Por exemplo: **o aluno que está com três notas baixas, aí os professores vão analisar** ele. Eu até estive pensado: "às vezes, o aluno é uma pessoa de humanidade, educada, pessoa que se relaciona bem, ele é crítico, ele gosta de ler, ele se dá bem com professores, ele se dá bem com os alunos... ele tem todo esse currículo oculto, e está lá no Conselho porque ele tirou nota baixa. **E, tem aluno lá que tem nota 10 do "dedo do pé até o fio da cabeça", só tira 10, mas é uma pessoa que não tem humanidade, uma pessoa que não se relaciona bem com o professor, uma pessoa que "se acha" [...]. Para mim, aquele aluno também tem que ser chamado no Conselho. Cadê a humanidade desse menino? Nós estamos formando o quê?** (Professor P3. Grifo da autora).

Percebe-se que o sentido atribuído às práticas de acompanhamentos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da unidade escolar do IEMA preocupa-se com a coleta de dados passíveis de análises e intervenções pedagógicas para melhorar/avançar nos indicadores de proficiência mas, ao mesmo tempo, descaram o atendimento educativo em suas múltiplas dimensões, quando não percebe que coexistem tanto fatores endógenos quanto exógenos, que igualmente interferem na aprendizagem dos estudantes, além de desconsiderar fatores essenciais para uma formação integral dos estudantes.

Em campo foram utilizados questionário e roteiro de entrevistas como

instrumentos de pesquisa e, a partir dos elementos coletados durante todo o percurso investigativo, dentro das categorias “participação” e “práticas de gestão escolar e aprendizagem dos estudantes”, inferiu-se que a participação da comunidade escolar nas reuniões de Conselho de Classe precisa ser melhor desenvolvida, e que os indicadores avaliados restringem-se aos conteúdos escolares, desconsiderando os aspectos interdimensionais necessários para uma formação integral.

Embora os participantes tenham demonstrado entendimento sobre a gestão democrática, não conseguem se articular em torno dessa perspectiva, no sentido de garantir espaços participativos para discutir e tomar decisões sobre as próprias questões que incidem sobre o trabalho que realizam.

Esses aspectos detectados durante as entrevistas levantaram questionamentos, tais como: O que caracteriza um Conselho de Classe democrático e participativo? Quais critérios podem ser monitorados nessa escola durante o Conselho de Classe? Como garantir a participação crítica e reflexiva dos alunos?

O interesse na produção deste Produto Técnico Tecnológico nasceu dessas reflexões ocorridas no decorrer do percurso investigativo, como forma de intervir, por meio de orientações, para reconfigurar o Conselho de Classe, garantindo o envolvimento das famílias, dos estudantes, dos gestores e dos professores, de forma democrática, e que seja capaz de promover a participação, a reflexão e a avaliação/autoavaliação dos membros da comunidade escolar.

As novas Diretrizes para o Conselho de Classe Participativo não pretendem resolver todos os entraves para a participação da comunidade escolar e para a gestão democrática da escola, tampouco caracteriza-se como material definitivo e engessado, até porque o processo educativo é dinâmico e flexível. Mas, justifica-se por preocupar-se em estabelecer práticas educativas democráticas na escola, com a intenção de superar as práticas estritamente gerenciais impostas pelo modelo institucional.

Posto isto, apresentamos o documento denominado *Diretrizes para o Conselho de Classe Participativo*, destinado aos estudantes, professores e gestores. O material traz elementos teóricos para conceituar e caracterizar esse

espaço de deliberação colegiada. Em seguida, apresentam-se orientações práticas para as três etapas do Conselho de Classe. Por fim, propõem-se instrumentais para registros, acompanhamentos e encaminhamentos.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: Que espaço é esse?	8
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: Etapas.....	11
PRÉ-CONSELHO DE CLASSE	12
CONSELHO DE CLASSE.....	15
PÓS-CONSELHO DE CLASSE.....	18
INSTRUMENTAIS: Conselho de Classe Participativo	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS.....	24
ANEXOS 26	
ANEXO 1 – Ficha – Pré-Conselho (Estudantes).....	27
ANEXO 2 – Ficha – Conselho de Classe (Estudantes).....	32
ANEXO 3 – Ficha – Pré-Conselho (Professores)	41
ANEXO 4 – Ficha – Conselho de Classe (Professores).....	47
ANEXO 5 – Ficha-Síntese – Conselho de Classe (Gestores)	49

APRESENTAÇÃO

Este Produto Técnico Tecnológico (PTT), denominado *Diretrizes para o Conselho de Classe Participativo*, resulta do trabalho de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), intitulado *Gestão Escolar e Aprendizagem: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) adotada em uma Unidade Plena do IEMA*.

Vale lembrar que a dissertação apresentada ao PPGE/UEMA analisou o Modelo de gestão escolar Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), buscando apreender as repercussões na organização do sistema de gestão escolar, no trabalho docente, no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação em uma Unidade Plena do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Essas diretrizes destinam-se a estudantes, professores e gestores, com o objetivo de subsidiar o trabalho da gestão escolar de uma unidade do IEMA Pleno, por meio da reconfiguração desse momento avaliativo/deliberativo, tendo por base os fundamentos da gestão democrática, com vistas à garantia de uma educação de qualidade voltada à formação integral dos estudantes.

Ressaltamos que, embora a proposta tenha as suas origens na realidade apresentada por uma unidade escolar do IEMA Pleno, essas diretrizes podem ser replicadas em outras realidades escolares.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.



Paulo Freire

CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: Que espaço é esse?



Os Conselhos representam a comunidade escolar que atuam em conjunto para definir caminhos e tomar as deliberações sobre vários aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. É um espaço para participação, decisão, discussão, negociação e encaminhamentos das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática.

Luck (2013b, p. 41) classifica esse tipo de participação como de representação, de modo que: “[...] nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim”.

Destacam-se as considerações de Gohn (2019), que relaciona participação à cidadania que ampara a inclusão de todos e todas, entendendo que são pessoas livres para debater publicamente sobre decisões de governo, articulada à democracia com representações (direta ou indireta), refletindo a opinião pública.

Libâneo (2007) destaca que a participação da comunidade escolar – nos momentos de decisões e de organização escolar – caracteriza-se como elemento fundamental para a garantia da gestão democrática. Desse modo, a participação deve proporcionar maior envolvimento e conhecimento da estrutura organizacional e da dinâmica cotidiana da escola, favorecendo uma proximidade entre professores, estudantes, pais/responsáveis e comunidade em geral.

Conselho de Classe é um **momento avaliativo** dos resultados alcançados pela escola dentro de um determinado lapso temporal. Desta forma, deve ter **caráter de feedback das ações empreendidas** durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que, a partir dos resultados obtidos, os (re)planejamentos interventivos sejam executados (LUCK, 2009).

Libâneo (2013, p. 217) propõe a seguinte definição para avaliação:

[...] a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Contribuindo com a discussão, Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 87) pontuam que avaliação interfere nos “[...] momentos de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial”.

Essas ponderações possibilitam inferir que a ação de acompanhar e monitorar, dentro de uma avaliação, é analisar se o processo atende às demandas traçadas e, caso não, que possa permitir mudanças.

Para Dalben (2004, p. 31), “[...] o Conselho de Classe é um órgão colegiado, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos”.

Dessa forma, o Conselho de Classe deve ser pensado como um instrumento de transformação da prática avaliativa e, conseqüentemente, da relação discente-docente em sala de aula. Caracteriza-se como um **espaço de avaliação do trabalho individual e coletivo** de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para acompanhamentos e intervenções.

A avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem permite a realização de diagnósticos, reflexões e intervenções pedagógicas sobre o que foi avaliado, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Essa qualidade refere-se à qualidade social na educação, caracterizada como a “[...] realização de um trabalho escolar que represente, no cotidiano vivido, crescimento intelectual, afetivo, político e social dos envolvidos, o que não pode ser avaliado/medido apenas por meio de estatísticas e índices oficiais”. (BRASIL, 2004, p. 50).

Assim, dentro da proposta de gestão democrática na escola, o Conselho de Classe caracteriza-se como importante espaço de avaliações e tomada de decisões coletivas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário garantir a efetiva participação de todos os envolvidos.

Luck (2013a, p. 30) caracteriza participação, em sentido pleno, como a união de esforços para superação de atitudes individualistas e “[...] construção do espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos”.

Se posicionando acerca da questão, Peroni (2012, p. 26) ressalta que:

A gestão democrática é parte do projeto de construção de democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, 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.

Nesse sentido, a escola constitui uma construção coletiva e participativa, onde gestores, professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade local tenham voz no que diz respeito às decisões da escola, que devem ser tomadas coletivamente, principalmente quando se relacionam às questões pedagógicas que incidem nas aprendizagens e na sistemática de avaliação.

Diante do exposto, a participação pode ser entendida:

[...] como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

Esse entendimento se compraz com a ideia de poder local, defendida por Fernandes (1992), Fischer (1992) e Fleury (2003), que relacionam os mecanismos de participação a processos democráticos no espaço de materialidade das políticas educacionais, em todos os níveis da organização do sistema de gestão escolar.

Assim, o Conselho de Classe deve refletir a ação pedagógica-educativa, e não apenas ater-se a notas, conceitos ou problemas de determinados alunos (CRUZ, 2015).

O Conselho de Classe é um espaço pedagógico de reflexão e avaliação, por isso oferece possibilidade para o planejamento e para a tomada de decisões referentes a todo processo de ensino-aprendizagem.



CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: Etapas



O Conselho de Classe Participativo estimula o diálogo reflexivo e modifica o processo avaliativo da educação quando realizado dentro de uma vertente democrática. Neste viés, reconfigurar o Conselho de Classe é dar sentido ao processo de avaliação que a escola desenvolve, e valorizar a prática educativa.

O Conselho de Classe organizado pela unidade escolar analisada sistematiza as decisões tomadas pela equipe escolar de forma detalhada. Mas, somente sistematizar resultados não caracteriza esse momento como instância representativa da comunidade escolar, e sim, apenas um espaço cuja função é tomar ciência e referendar encaminhamentos, dando a entender constituir-se num apêndice do Modelo de Gestão Escolar do IEMA, a TGE.

Por isso, há necessidade de estabelecer algumas questões que podem ajudar a equipe escolar no processo de avaliação da escola como um todo. Desta feita, as fichas propostas trazem questões que versam sobre aspectos diversos, estabelecendo indicadores que despertam ações reflexivas sobre a situação educacional.

Assim, propõe-se a adoção de novas ações para o Conselho de Classe que devem acontecer em três etapas distintas e complementares:

1. Pré-conselho de Classe;
2. Conselho de Classe;
3. Pós-conselho de Classe.

PRÉ-CONSELHO DE CLASSE



A realização de Pré-conselhos já é prática consolidada na unidade escolar pesquisada. Essa reunião acontece por Área de Conhecimento, permitindo uma discussão prévia entre os professores para alinhar alguns pontos sobre os estudantes com notas abaixo da média estabelecida pelo IEMA e, assim, levantar os aspectos mais relevantes para as discussões na plenária do Conselho de Classe propriamente dito.

Atualmente, esse momento é realizado apenas pelos professores de cada área de conhecimento de forma isolada; ocorre dias antes do Conselho de Classe, e é feito somente para classificar os estudantes conforme o quantitativo de notas baixas que obtiveram durante o período letivo, como forma de exclusão/inclusão, segundo constatado no percurso investigativo.

A proposta aqui apresentada é para:

- ✎ Manter o momento de realização (nas reuniões de área), por pequenos grupos de professores;
- ✎ Sugerir outros aspectos e indicadores para análise de exclusão/inclusão dos estudantes;
- ✎ Ampliar o lapso temporal entre o Pré-conselho e o Conselho, para que os alinhamentos acordados sejam colocados em prática;
- ✎ Que o estudante tenha participação nesse momento deliberativo para permitir diálogos.

Propõe-se, ainda, que seja disponibilizado um questionário para os estudantes na Plataforma do *Google Forms*, contendo questões objetivas que visam auxiliar a turma na avaliação dos processos didáticos/pedagógicos e metodológicos utilizados pelos professores no decorrer da etapa de ensino, e que influenciaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deverá avaliar os componentes que têm

dificuldade, sendo que as respostas devem se referir a um professor de cada vez, isto é, se o aluno estiver com dificuldades em Matemática, História e Física, ele deverá responder ao questionário três vezes, uma para cada professor. Ao final, será gerado apenas um relatório para a turma.

A participação dos líderes de turma no Pré-conselho de cada área é para debater os processos metodológicos e as relações entre alunos e professores. Nesse momento de diálogo entre professores e alunos, com mediação do Gestor Pedagógico, as partes colocam os pontos de atenção, referentes às metodologias dos professores, comportamentos em sala de aula, posturas protagonistas dos estudantes etc.

As discussões sobre notas podem fazer parte dessa discussão com base nos relatórios parciais extraídos do Sistema Acadêmico do IEMA.



Em síntese



Diretrizes para a reunião de Pré-Conselho de Classe:

- ✎ Realizar durante as reuniões de Área de Conhecimento com pequenos grupos de professores que lecionam disciplinas afins;
- ✎ Os líderes de turma e/ou vice-líderes participarão de quatro reuniões de Pré-conselho (uma para cada grupo de professores das Áreas de Conhecimentos da escola);
- ✎ Definir indicadores para análise, que não estejam limitados à nota do aluno;
- ✎ Realizar a reunião em data que permita mudanças nas posturas de discentes, docentes e gestores, isto é, o Pré-conselho de classe deve estabelecer um lapso temporal de um mês, em média, antes do final do período letivo, para permitir que os pontos alinhados pela equipe escolar sejam executados;
- ✎ Os dias e horários para a realização dos Pré-conselhos serão definidos pela Gestão Pedagógica, conforme o Fluxo de Reuniões da escola;
- ✎ Os estudantes líderes de turma devem participar deste momento levando elementos avaliativos das práticas pedagógicas dos professores e gestores;
- ✎ Todos os estudantes devem responder ao questionário, cujo *link* do *Google Forms* será socializado com a turma pelo líder/representante. O resumo deste questionário pode ser impresso pelo Gestor Pedagógico para facilitar as discussões durante a reunião;

- ✎ O estudante líder/representante de turma será o responsável em levantar as discussões com os professores de cada área, com base no Resumo extraído da Planilha do *Google Forms*;
- ✎ Todos os professores devem responder ao questionário, cujo *link* do *Google Forms* será socializado com a turma pelo professor Coordenador de Área. O resumo deste questionário pode ser impresso pelo Gestor Pedagógico para facilitar as discussões durante a reunião;
- ✎ O professor Coordenador de Área será responsável em levantar as discussões com os professores da área, com base no Resumo extraído da Planilha do *Google Forms*;
- ✎ Os representantes dos estudantes podem conversar com as turmas antes de reunirem-se com os professores, para que possam dirimir dúvidas relativas às respostas do questionário;
- ✎ A execução das ações acordadas nesta etapa será analisada durante a próxima etapa (Conselho de Classe);
- ✎ A situação de rendimento escolar, relacionada às notas dos alunos, pode fazer parte dessa discussão com base nos relatórios parciais extraídos do Sistema Acadêmico do IEMA;
- ✎ Os estudantes, nesta etapa, avaliam aspectos relacionados às metodologias de ensino adotadas pelos professores e às práticas de gestão da equipe gestora. Ainda, devem apresentar autoavaliação sobre as atitudes da turma durante as aulas e nas dependências da escola;
- ✎ Os professores, nesta etapa, avaliam aspectos relacionados ao interesse e comportamentos dos estudantes, por turma. Ainda, apresentam uma autoavaliação sobre as metodologias adotadas e interações com as turmas;
- ✎ Os gestores avaliam os estudantes quanto às atitudes na escola, e os professores quanto às metodologias adotadas em sala de aula e às relações interpessoais na escola.

O acompanhamento pedagógico "[...] tem um papel muito importante de ajudar o grupo a pensar o aluno como um todo e não o reduzir apenas a um produtor/reprodutor de conteúdo (CRUZ, 2015,p.32).

CONSELHO DE CLASSE



Essa etapa configura-se como um dos momentos mais ricos e importantes do Conselho de Classe, visto que é o momento do “grande colegiado” reunir-se para fazer uma análise mais completa do processo de ensino-aprendizagem relativo a um período letivo. Lembrando que, as etapas e instrumentais para direcionar as discussões foram planejados para viabilizar momentos para a autoavaliação, avaliação e acompanhamentos.

A expectativa é que os aspectos atitudinais apontados na etapa anterior já estejam sanados ou em vias de resolução, permitindo, assim, que novos aspectos sejam abordados nesta etapa.

Para o planejamento dessa etapa, é importante a apresentação das informações obtidas na etapa anterior e de outros elementos que precisam ser previamente providenciados, como: fechamento do Diário de Classe por todos os professores, quadro-síntese da gestão deve ser preenchido e entregue aos professores, além da organização de espaços, pautas etc.

Como forma de inserir as famílias nesse momento colegiado, propomos envolvê-las na definição dos pontos que serão analisados durante a reunião de Conselho de Classe. Esses pontos devem ser coletados durante as reuniões periódicas com pais/responsáveis, na finalização de cada período letivo. Assim, às famílias será dada a oportunidade de participar diretamente do planejamento (Pré-conselho) e das ações Pós-Conselho de Classe.

A participação dos líderes de turma no Conselho de Classe é para debater os processos didáticos-metodológicos e as relações entre alunos e professores. A eles deve ser reservado o primeiro momento da reunião para exposição das considerações

elencadas pela turma em relatório específico.

Ressalta-se que os principais pontos de atenção já foram relatados no Pré-Conselho de forma mais reservada, apenas aos professores da área. Espera-se que, nessa etapa, os estudantes, professores e gestores já tenham iniciado as ações interventivas/corretivas. Sendo assim, deve ser feita uma avaliação geral de cada turma, e retomar apenas os pontos não solucionados no intervalo do Pré-Conselho para o Conselho.

As discussões sobre notas devem fazer parte dessa discussão com base nos relatórios extraídos do Sistema Acadêmico do IEMA.

No segundo momento, sem a presença dos líderes de turma, devem ser analisados todos os dados apresentados pelos Coordenadores de Áreas e professores. Nesse momento, o Gestor Pedagógico e Supervisor Escolar completam o registro do quadro-síntese com as ações que o Conselho deliberará e os encaminhamentos acordados.

Relevante destacar que no Conselho de Classe Final, além dos quadros-síntese, deve ser anexada a Ata de Resultados do Conselho de Classe Final.

Conforme observado, as diretrizes aqui traçadas referem-se a cinco Conselhos de Classe, distribuídos da seguinte forma: ao final de cada um dos quatro períodos letivos e o último, ao final do ano (após recuperações e provas finais).



-  Os professores devem entregar as notas à Secretaria Escolar com antecedência necessária para a sua digitação e conferência;
-  Os Coordenadores de Área e o Gestor com função pedagógica devem preencher um quadro-síntese com os dados fornecidos pela Secretaria Escolar, inclusive com dados referentes à frequência dos estudantes (retirar do Sistema Acadêmico);
-  O Gestor com função pedagógica deve disponibilizar o quadro-síntese aos professores na ocasião da Reunião do Conselho de Classe;
-  O Gestor com função pedagógica deve convocar os líderes de turmas para a reunião do Conselho de Classe;
-  O Gestor com função pedagógica, a supervisão escolar e os líderes de turmas devem planejar as reuniões de Conselho de Classe, providenciando pauta objetiva e clara,

subsidiadas pelas informações registradas no quadro-síntese. Esses quadros devem ser apresentados em *slides* ou cópias para todos os participantes (professores e gestores);

- ✎ Gestor com função administrativa-financeira deve preparar o espaço físico em que a reunião será realizada, assegurando a acomodação suficiente e adequada a todos os participantes;
- ✎ A reunião do Conselho de Classe deve ser conduzida pelo Gestor com função pedagógica, mas deve contar com a presença tanto do Gestor Geral como do Gestor com função administrativa-financeira;
- ✎ No primeiro momento, juntamente com os líderes de turma, deve ser feita uma avaliação geral de cada turma e retomar apenas os pontos não solucionados no intervalo do Pré-Conselho para o Conselho;
- ✎ No segundo momento, sem a presença dos líderes de turma, devem ser analisados todos os dados apresentados pelos Coordenadores de Áreas e professores, completando com o registro do quadro-síntese das ações às quais o Conselho deliberará;
- ✎ No Conselho de Classe Final, além dos quadros-síntese, deve ser anexada a Ata de Resultados do Conselho de Classe Final;
- ✎ Na reunião do Conselho de Classe Final é necessária a participação do Secretário escolar ou representante da secretaria delegado por ele.



Os órgãos colegiados das escolas caracterizam-se como espaços de resistência ao gerencialismo e se coadunam com a proposta de gestão escolar mais igualitária e democrática.

PÓS-CONSELHO DE CLASSE



Compete a todos os participantes do Conselho de Classe acompanhar as ações sugeridas durante as reuniões, contudo, a gestão pedagógica e a supervisão escolar devem fazer esse acompanhamento de forma mais criteriosa no decorrer do período letivo.

Além disso, nessa etapa deve haver momentos para as devolutivas das deliberações acordadas. A gestão pedagógica deve organizar o cronograma e as formas para comunicar a todos o que já foi realizado, dentro do que foi decidido pelo grupo em reunião de Conselho de Classe.

Como extensão do Conselho de Classe, durante as reuniões com as famílias, serão abordados aspectos desse momento colegiado para socializar os principais pontos acordados, as questões mais importantes para cada turma, e deverá captar pontos para serem analisados nos próximos Conselhos.

Em síntese

- ✎ O Gestor com função pedagógica e a supervisão escolar devem acompanhar no decorrer do período o desenvolvimento das ações propostas durante o Conselho de Classe;
- ✎ Manter arquivo na Coordenação Pedagógica de pastas dos Conselhos, separadas por curso, série e turma, contendo todos os materiais das reuniões, especialmente os quadros-síntese;
- ✎ As atas das Reuniões dos Conselhos de Classe deverão permanecer arquivadas na Secretaria da Unidade Plena, conforme orientação contida no regimento das Unidades

Plenas do IEMA;

- ✎ As devolutivas das deliberações acordadas devem ser feitas pela gestão pedagógica em momentos predefinidos em cronograma;
- ✎ A gestão pedagógica, líderes de turma ou coordenadores de área poderão socializar com as famílias, durante a reunião com os pais/responsáveis, os principais pontos acordados sobre as turmas durante a reunião de Conselho de Classe;
- ✎ Concluídas as discussões, anexar o registro das ações deliberadas no Livro de Atas do Conselho, e as listas de presenças, com as assinaturas dos professores e gestores.



INSTRUMENTAIS: Conselho de Classe Participativo



Os instrumentais são compostos de questões objetivas e discursivas, que poderão, num primeiro momento, passar um aspecto gerencialista e burocrático, mas foram pensados com a finalidade de promover maior objetividade para direcionar os diálogos.

Portanto, as questões são apresentadas como meio para a reflexão e críticas dos processos formativos, podendo ser utilizadas no todo ou parte delas, como material para subsidiar o trabalho da Gestão Escolar no processo avaliativo das práticas pedagógicas realizadas na unidade escolar pesquisada.

Para estudantes (Anexos 1 e 2)



As Diretrizes para o Conselho de Classe estimulam a participação dos estudantes de maneira crítica e reflexiva.

As questões elencadas na Planilha do *Google Forms* oferecem meios para que os estudantes realizem uma **autoavaliação** do seu processo de aprendizagem e, a partir dessa autonomia, possam avaliar crítica e reflexivamente as metodologias adotadas pelos professores, as atribuições desenvolvidas pelos gestores e outros aspectos que possam influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

A **avaliação dos professores** é pautada no processo de ensino-aprendizagem, tais como os aspectos didáticos/pedagógicos, aspectos metodológicos e atitudinais na relação com a turma.

A **avaliação dos gestores** concentra-se nas práticas de gestão do cotidiano escolar, especialmente em relação à comunicação e ao exercício da pedagogia da

presença.

Considera-se relevante, ainda, que os estudantes façam uma **avaliação sobre os demais setores da escola**, pois uma instituição escolar em tempo integral deve ofertar condições específicas para atender aos estudantes durante o dia todo.

O **nível de envolvimento das famílias** também é um fator que deve ser avaliado, para que a escola estabeleça uma cultura democrática e participativa.

O instrumental avaliativo apresenta questões que abordam os seguintes aspectos: Apresentação do Guia de Aprendizagem; Desenvolvimento do conteúdo; Metodologia de ensino; Critérios de avaliação; Clareza de comunicação; Pontualidade; Relação professor e alunos e Relação aluno e demais setores da instituição.



Para professores (Anexos 3 e 4)

Os instrumentais elaborados para os professores trazem questões que estimulam a autoavaliação das práticas pedagógicas adotadas em cada turma, além de permitir uma avaliação ampla dos estudantes, dentro de uma perspectiva multidimensional. Ainda, traz questões relevantes para avaliar as práticas de gestão e os demais setores da escola.

As questões elencadas na Planilha do *Google Forms* oferecem meios para que os professores realizem uma **autoavaliação** do processo de ensino-aprendizagem.

A **avaliação dos estudantes** é pautada no processo de ensino-aprendizagem, tais como os atitudinais na relação com a turma, para além das notas alcançadas.

A **avaliação dos gestores** concentra-se nas práticas de gestão no cotidiano escolar, especialmente em relação à comunicação e ao relacionamento profissional com os professores.

Considera-se relevante, ainda, que os professores também façam uma **avaliação sobre os demais setores da escola**, pois uma instituição escolar em tempo integral deve oferecer condições adequadas para o bom andamento das atividades pedagógicas.

Por fim, o **nível de envolvimento das famílias** é um fator que deve ser avaliado pelos professores para que a escola estabeleça uma cultura democrática e participativa.

Para gestores e supervisores (Anexo 5)



O instrumental elaborado para a equipe técnica e gestora da escola caracteriza-se como uma síntese do processo avaliativo realizado nas etapas anteriores.

O preenchimento da Ficha-síntese deve ser feito pela gestão pedagógica e/ou supervisão escolar com os seguintes dados: identificação da escola, nome dos estudantes por turma, componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Técnica.

No item "Síntese de Acompanhamento dos Estudantes", a gestão pedagógica e/ou a supervisão escolar podem assinalar os alunos que estão em situação de baixo rendimento, além de indicar aspectos de cunho disciplinar e comportamental indicado pelos professores no decorrer da reunião. Nessa mesma ficha devem indicar os encaminhamentos, conforme as necessidades dos estudantes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema **Conselho de Classe** foi uma constante durante o processo empírico de investigação, tanto na categoria *Participação* quanto na categoria *Práticas de Gestão e Aprendizagem dos Estudantes*.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa relataram esse momento como essencial dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas que precisa passar por uma reconfiguração estrutural e logística para que possa atender aos seus objetivos.

Assim, o PTT produzido surgiu de uma preocupação com o Conselho de Classe e da necessidade de pensar esse momento como uma oportunidade de reflexão do processo educativo para o exercício de uma gestão democrática-participativa, e não como um momento de exclusão baseado em notas/conceitos dos alunos. O Conselho de Classe foi apresentado em seus aspectos teóricos e instrumentais, de modo que possibilita a interação da teoria e da prática, e para que esse momento colegiado seja entendido como um espaço de avaliação e decisões coletivas do trabalho escolar, capaz de articular mudanças numa perspectiva de gestão democrática.

Estas Diretrizes abordam os seguintes elementos:

-  Autoavaliação dos profissionais da escola sobre o seu trabalho pedagógico durante o período letivo;
-  Autoavaliação dos estudantes sobre as suas atitudes na escola;
-  Análise diagnóstica das turmas;
-  Proposta de ações individuais e coletivas;
-  Envolvimento das famílias;
-  Participação do representante de turma no Pré-conselho para debater os processos metodológicos e as relações entre alunos e professores.

Enfim, as **Diretrizes para o Conselho de Classe Participativo** apresentam-se como subsídio ao trabalho da gestão escolar de uma unidade do IEMA Pleno para reconfigurar o Conselho de Classe, de modo que esse momento colegiado de avaliação/deliberação seja efetivamente democrática, e garanta uma educação de qualidade voltada à formação integral dos estudantes.

Ressaltamos, por fim, que este material, embora elaborado conforme a realidade de uma unidade escolar do IEMA Pleno, poderá ser utilizada em outras escolas da Educação Básica, pois caracterizam-se como suporte pedagógico destinado a estudantes, professores, gestores e qualquer interessado em dinamizar as ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de forma democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Loyola, 2015.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e avaliação**: Perspectiva na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FERNANDES, A. T. Poder local e democracia. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 29-59, 1992.

FISCHER, T. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 26, 105-113, out/dez. 1992.

FLEURY, S. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, S. C.; CORREA, V. L. A (org.). **Proposta para uma gestão pública municipal efetiva**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. da; MIRANDA, F. A. **Avaliação educacional**: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GOHN, M. da G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Resolução CS/IEMA nº 3, de 3 de maio de 2016**. Aprova o Regimento das Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e dá outras providências. São Luís: IEMA, 2016.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Caderno do Modelo Institucional**. São Luís: IEMA, 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes operacionais 2021**: IEMA e Centros Educa Mais. São Luís: Iema, 2021.

Disponível em: www.iema.ma.gov.br/ensino/proposta-pedagogica/. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 4.

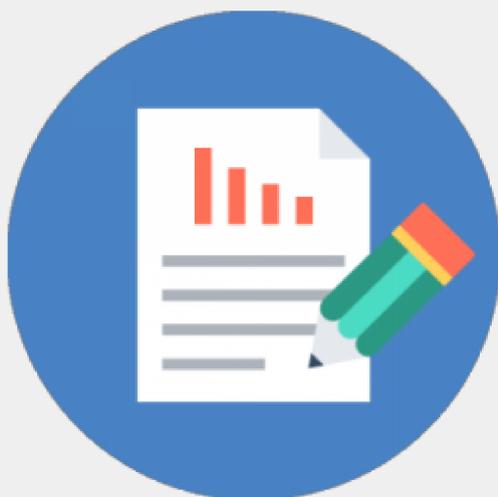
LÜCK, H. **A Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. v. 3.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. v. 2.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão prática paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. v. 1.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/Unicamp**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

ANEXOS



ANEXO 1 – Ficha – Pré-Conselho(Estudantes)

Prezado(a) estudante, este instrumental contém questões para que você possa realizar uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem e, a partir dessa autonomia, possa fazer uma avaliação crítica e reflexiva das metodologias de ensino adotadas pelos professores, das atribuições desenvolvidas pelos gestores e demais setores da escola. Além disso, traz questões sobre o envolvimento das famílias nas ações escolares.

IDENTIFICAÇÃO

ITEMA PLENO:

CURSO:

TURMA:

PERÍODO/ANO LETIVO:/.....

AUTOAVALIAÇÃO

Prezado(a) estudante, faça uma **autoavaliação** do seu processo de aprendizagem.

1. Você é assíduo nas aulas?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

2. Você é pontual e atenta-se aos horários de entrada e saída de sala de aula?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

3. É pontual na entrega das atividades?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

4. Você costuma levantar questionamentos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula?

- Sim
- Não
- Às vezes

5. Costuma levar o material didático necessário para as aulas?

- Sim
- Não
- Às vezes

6. Você respeita os aspectos subjetivos e individuais de cada aluno e de cada professor?

- Sim
- Não
- Às vezes

7. Você respeita as normas escolares quanto ao comportamento adequado nos ambientes da escola e respeito a todos os funcionários?

- Sim
- Não
- Às vezes

AVALIAÇÃO

Prezado(a) estudante, a **avaliação dos professores** é pautada no processo de ensino-aprendizagem, tais como os aspectos didáticos/pedagógicos, aspectos metodológicos e atitudinais.

1. Marque o(s) componente(s) da BNCC, Parte Diversificada ou Base Técnica que você sente dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

- Arte
- Educação Física
- Língua estrangeira – Inglês
- Língua estrangeira – Espanhol

- Língua Portuguesa
- Geografia
- História
- Sociologia
- Filosofia
- Química
- Física
- Biologia
- Matemática
- Projeto de Vida
- Eletivas
- Estudo Orientado
- Práticas Experimentais – Biologia
- Práticas Experimentais – Química
- Práticas Experimentais – Física
- Fundamentos da Informática e Programas Aplicativos

2. Dos aspectos citados abaixo, assinale aqueles que os professores não fazem na sua sala/turma:

- Apresenta e discute o Guia de Aprendizagem.
- Trabalha os conteúdos de forma clara e tira as dúvidas dos alunos.
- Muda de metodologias de ensino quando percebe que os alunos não estão aprendendo.
- Discute com os alunos os critérios de avaliação.
- É pontual na entrada e saída da aula.
- Tem bom relacionamento com os alunos, ambos se respeitam.
- Outro.....

3. Indique a disciplina que você sente mais dificuldade, relatando os possíveis motivos.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Indique novamente a disciplina que você sente mais dificuldade, sugerindo ações para o professor melhorar.

.....

.....

.....

AVALIAÇÃO

Prezado(a) estudante, **a avaliação dos gestores** concentra-se nas práticas de gestão desenvolvidas no cotidiano escolar.

1. Os gestores mantêm momentos de diálogos com os estudantes?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

2. A equipe gestora tem um bom relacionamento com os estudantes e participa dos eventos organizados na escola?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

AVALIAÇÃO

Prezado(a) estudante, **a avaliação sobre demais setores da escola** é importante porque uma instituição escolar em tempo integral deve oferecer condições adequadas para atender aos estudantes durante o dia todo.

1. Assinale os setores que precisam de melhoria, indicando quais aspectos precisam de intervenções.

- () Portaria.....
- () Cozinha (espaço, funcionários, utensílios etc.).....
- () Refeitório (espaço, limpeza, mobília etc.).....

() Biblioteca (espaço, mobília, acervo).....

() Outros.....

AVALIAÇÃO

Prezado(a) estudante, **o nível de envolvimento das famílias** é um fator que deve ser avaliado para que a escola estabeleça uma cultura democrática e participativa.

1. Com que frequência a sua família é convidada para participar de momentos informativos, formativos e festivos na escola?

() Mensalmente.

() Semestralmente.

() Somente para as reuniões ao final de cada período letivo para receber os boletins.

() Somente no final do ano letivo.

() Outros.

ANEXO 2 – Ficha – Conselho de Classe (Estudantes)

IDENTIFICAÇÃO					
IEMA PLENO					
CURSO					
TURMA		DATA	____/____/____	PERÍODO/ ANO LETIVO	____/____

Prezado(a) estudante, este instrumental contém questões para que você possa realizar uma autoavaliação do processo de aprendizagem da turma e, a partir dessa autonomia, possam fazer uma avaliação crítica e reflexiva das metodologias adotadas pelos professores, das atribuições desenvolvidas pelos gestores e demais setores da escola.

AVALIAÇÃO – Professores

Marque um X na coluna ao lado dos Componentes da BNCC, Parte Diversificada e Base Técnica em que a turma relatar sentir **dificuldades no processo de ensino-aprendizagem**, e descreva ao lado os possíveis motivos e as sugestões para melhoria.

ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES	X	PROVÁVEIS MOTIVOS	SUGESTÕES DE MELHORIA
(BNCC) Linguagens	Arte			
	Educação Física			
	Língua Estrangeira - Inglês			
	Língua Estrangeira - Espanhol			
	Língua Portuguesa			
Matemática	Matemática			

Ciências da Natureza	Química			
	Física			
	Biologia			
Ciências Humanas	História			
	Geografia			
	Filosofia			
	Sociologia			
Parte Diversificada	Projeto de Vida			
	Eletivas			

	Estudo Orientado			
	Práticas Experimentais - Biologia			
	Práticas Experimentais - Química			
	Práticas Experimentais - Física			
	Práticas Experimentais - Matemática			
	Avaliações Semanais			
Base Técnica				

AVALIAÇÃO – Gestores

Esse momento de deliberações é oportuno para avaliar as ações desenvolvidas pela gestão escolar. Assim, assinale com um X ao lado do gestor que a turma está sentindo dificuldades em aspectos importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem (por exemplo: comunicação, alinhamento, devolutivas, pedagogia da presença etc.), e indiquem o que cada gestor pode fazer para melhorar, sem esquecer de indicar as sugestões para essa melhoria contínua.

GESTÃO ESCOLAR		X	O QUE PODE MELHORAR?	SUGESTÕES DE MELHORIA
Gestor(A)	Geral			
	Pedagógico			
	Administrativo- Financeiro			

AVALIAÇÃO – Demais setores do IEMA Pleno

Considera-se relevante, ainda, que os estudantes façam uma avaliação sobre os demais setores da escola, pois uma instituição escolar em tempo integral deve oferecer condições específicas para atender aos estudantes durante o dia todo.

Assim, assinale com um X ao lado do setor que a turma está sentindo **dificuldades** (por exemplo: comunicação, alinhamento, pedagogia da presença etc.), e indique o que cada setor pode fazer para melhorar, sem esquecer de indicar sugestões para essa melhoria contínua.

SETORES	X	O QUE PODE MELHORAR?	SUGESTÕES DE MELHORIA
Portaria			
Cozinha			
Refeitório			
Biblioteca			
Laboratório de informática			

AVALIAÇÃO – Famílias

Prezado(a) estudante, o nível de envolvimento das famílias é um fator que deve ser avaliado para que a escola estabeleça uma cultura democrática e participativa.

FAMÍLIA					O que pode ser feito para aumentar a participação das famílias na escola?
Com que frequência as famílias comparecem na escola para participarem de momentos de decisões, de informações, de formações e festivos?					
Sempre	Nunca	Às vezes	Quando é chamada	Apenas no final do ano letivo	

AUTOAVALIAÇÃO

Agora, chegou o momento de fazer uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Para os aspectos destacados, marque um X, conforme referência abaixo:

SIM = BOM

NÃO = RUIM

ÀS VEZES = REGULAR

	AUTOAVALIAÇÃO						
	Assiduidade/Pontualidade			Rendimento escolar		Comportamento	
	A turma é assídua?	A turma é pontual nas aulas?	E na entrega das atividades, é pontual?	A turma levanta questionamentos sobre os conteúdos trabalhados?	A turma está com bom aproveitamento nas avaliações? (maioria com notas > 6,0)	A turma respeita os aspectos subjetivos e individuais de cada aluno e de cada professor?	A turma respeita as normas escolares quanto ao comportamento adequado nos ambientes da escola e respeito a todos os funcionários?
Sim							
Não							
Às vezes							

FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES

Nº	ASSINATURAS
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

ANEXO 3 – Ficha – Pré-Conselho (Professores)

Prezado(a) professor(a), este instrumental traz questões que estimulam a autoavaliação das práticas pedagógicas adotadas em cada turma, além de permitir uma avaliação ampla dos estudantes (por turma) e gestores, dentro de uma perspectiva multidimensional.

IDENTIFICAÇÃO

IEMA PLENO:

CURSO:

TURMA:

PERÍODO/ANO LETIVO:/.....

AUTOAVALIAÇÃO

Prezado(a) professor(a), faça uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem.

1. Marque o(s) componente(s) da BNCC, Parte Diversificada ou Base Técnica que você leciona.

- () Arte
- () Educação Física
- () Língua estrangeira – Inglês
- () Língua estrangeira – Espanhol
- () Língua Portuguesa
- () Geografia
- () História
- () Sociologia
- () Filosofia
- () Química
- () Física
- () Biologia
- () Matemática
- () Projeto de Vida

- Eletivas
- Estudo Orientado
- Práticas Experimentais – Biologia
- Práticas Experimentais – Química
- Práticas Experimentais – Física
- Fundamentos da Informática e Programas Aplicativos
- Outros:

2. Planejo as aulas de acordo com o Plano de Ensino?

- Sim
- Não
- Às vezes

3. Apresenta e discute o Guia de Aprendizagem com os alunos?

- Sim
- Não
- Às vezes

4. Tem domínio dos conteúdos trabalhados e tira as dúvidas dos alunos?

- Sim
- Não
- Às vezes

5. Muda a metodologia de ensino quando percebe que não está conseguindo alcançar os objetivos estabelecidos para a turma?

- Sim
- Não
- Às vezes

6. Apresento e discuto, previamente, para os estudantes os instrumentos e critérios avaliativos que serão utilizados no período letivo?

- Sim
- Não
- Às vezes

7. Consigo correlacionar a teoria com a prática nas aulas?

- Sim
- Não
- Às vezes

8. Cumpre com os horários de aula, os prazos de entrega dos diários e as normas e regras da instituição?

- Sim
- Não
- Às vezes

9. Tem um bom relacionamento com a turma?

- Sim
- Não
- Às vezes

AVALIAÇÃO

Prezado(a) professor(a), a **avaliação dos estudantes** é pautada no processo de ensino-aprendizagem, tais como os aspectos atitudinais, para além das notas alcançadas.

1. Dos aspectos citados abaixo, assinale aqueles que os alunos dessa turma não fazem na sua aula.

- Emitem opiniões e questionamentos sobre os assuntos abordados.
- Cooperam uns com os outros nas atividades em grupo ou auxiliam os colegas que têm mais dificuldades.
- Respeitam a subjetividade e individualidade dos colegas e professores em sala de aula.
- Respeitam os professores e demais servidores da escola.
- Facilidade de comunicação oral e escrita.
- Outro

2. São assíduos em sua aula?

- Sim
- Não
- Às vezes

3. São pontuais, se atentam aos horários de entrada e saída das aulas?

- Sim
- Não
- Às vezes

4. Levam o material necessário para as aulas quando são, previamente, solicitados?

- Sim
- Não
- Às vezes

5. Respeitam as normas e regras estabelecidas pela escola?

- Sim
- Não
- Às vezes

6. De modo geral, os alunos dessa turma são agressivos, desrespeitosos e desatentos?

- Sim
- Não
- Às vezes

7. Relacionar, nominalmente, os estudantes que estão com mais dificuldades na sua disciplina.

.....

.....

.....

AVALIAÇÃO

Prezado(a) professor(a), a **avaliação dos gestores** concentra-se nas práticas de gestão desenvolvidas no cotidiano escolar.

1. Os gestores mantêm momentos de diálogos com os professores?

- Sim
- Não
- Às vezes

2. Os comunicados são repassados tempestivamente?

- Sim
- Não
- Às vezes

3. Como você classifica o relacionamento profissional dos gestores com os professores?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

AVALIAÇÃO

Prezado(a) professor(a), **a avaliação sobre demais setores da escola** é importante porque uma instituição escolar em tempo integral deve oferecer condições adequadas para o bom andamento das atividades pedagógicas.

1. Assinale os setores que precisam de melhoria:

- Portaria
- Cozinha (espaço, funcionários, utensílios etc.).....
- Refeitório (espaço, limpeza, mobília etc.).....
- Biblioteca (espaço, mobília, acervo).....
- Outros

2. Informe quais os aspectos que podem melhorar nos diversos setores da escola.

.....

.....

.....

AVALIAÇÃO

Prezado(a) professor(a), **o nível de envolvimento das famílias** é um fator que deve ser avaliado para que a escola estabeleça uma cultura democrática e participativa.

1. Com que frequência a sua família é convidada para participar de momentos informativos, formativos e festivos na escola?

- Mensalmente
- Semestralmente
- Somente para as reuniões ao final de cada período letivo para receber os boletins
- Somente no final do ano letivo.
- Outros

ANEXO 4 - Ficha - Conselho de Classe (Professores)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
IEMA PLENO		
CURSO TÉCNICO		
RESPONSÁVEL	Professor(a).	
ÁREA DE CONHECIMENTO		
COMPONENTE (BNCC/BT/PD)		
TURMA: __	DATA ____/____/____	PERÍODO/ANO LETIVO ____/____

Os professores, nesta etapa, avaliam aspectos relacionados ao interesse e comportamentos dos estudantes, por turma. Ainda, avaliam as práticas de gestão e realizam uma autoavaliação sobre as suas metodologias adotadas e interações com as turmas.

Orientações:

-  Elencar nominalmente apenas o(s)/a(s) estudante(s) que apresentam dificuldades nas disciplinas que você leciona.
-  Espera-se que a maior parte dos pontos de melhoria relacionados a essa turma seja sanada no intervalo do Pré-conselho para o Conselho de Classe.

Nº	Estudante (Nome e sobrenome)	Tutor(a) (Nome e sobrenome)	Dificuldades Identificadas	Intervenções Pedagógicas acordadas

ANEXO 5 - Ficha-Síntese - Conselho de Classe(Gestores)

IDENTIFICAÇÃO

IEMA PLENO					
CURSO					
TURMA		DATA	____/____/_____	PERÍODO/ANO LETIVO	_____/__

SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES – CONSELHO DE CLASSE

Nº	ALUNO(A)	BAIXO DESEMPENHO (Assinalar X nos alunos em situação de baixo desempenho)													Acompanhamento de Aspectos Disciplinares (Anotar as disciplinas em que o aluno for identificado no aspecto disciplinar)							Necessidade de atenção especial/ Intervenção/ Acompanhamento/ Notificação para a família									
		Português	Inglês	Espanhol	Arte	Ed. Física	História	Geografia	Filosofia	Sociologia	Química	Biologia	Física	Matemática				Faltoso	Não faz atividades	Prob.na org. de liv.mat.	Desatenção	Conversa muito em sala	Dificuldade de Aprend.	Agressividade	Dific. de Relacionamento	Atitudes Desrespeitosas	Encaminhamento (Inserir código - ver legenda)				
01																															
02																															
03																															
04																															
05																															
06																															
07																															
08																															
09																															
10																															
11																															
12																															
13																															
14																															
15																															
16																															
17																															
18																															
19																															

Legenda – Encaminhamentos

Item	Encaminhamentos
FAM	Família
RFA	Reforço/Apoio
EDE	Edc. Especial
CTR	Conselho Tutelar
GAP	GEAP
CRS	CRAS
FIC	FICAI



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação