

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLEUMA MAGALHÃES E SOUSA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA ESCOLAR NOS CMEI'S DE
TERESINA**

JUIZ DE FORA

2017

CLEUMA MAGALHÃES E SOUSA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA ESCOLAR NOS CMEI'S DE
TERESINA**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. André Bocchetti

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa, Cleuma Magalhães e .

Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEI'S de Teresina / Cleuma Magalhães e Sousa. -- 2017.

155 f.

Orientador: André Bocchetti

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Gestão Democrática. 2. Autonomia Escolar. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Bocchetti, André, orient. II. Título.

CLEUMA MAGALHÃES E SOUSA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA ESCOLAR NOS CMEI'S DE
TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof. Dr. André Bocchetti (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, em especial ao meu pai Manoel de França Magalhães Neto (*in memoriam*), exemplo de honestidade, determinação e perseverança. Pai, esta vitória também é sua.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Esse é o sentimento que inunda minha alma.

Agradeço a Deus, que sempre me acompanhou nesta trajetória. Ele que esteve ao meu lado e não me deixou fraquejar, mesmo quando as forças pareciam se esvaír e o cansaço me consumir.

Agradeço também à minha família, que soube suportar os momentos de ausência. Agradeço aos meus filhos queridos e ao esposo amado, que a cada dia me faziam mais resiliente. E o que dizer da minha mãe? Um exemplo de mulher determinada. Da irmã amiga Clêuma, que me ensinou a ousar e a “desafinar o coro dos contentes”, aos irmãos Cleuton e Cleide, eternos companheiros.

Aos meus estimados sogro e sogra, cunhados e cunhadas. Todos igualmente importantes nesta vitória.

Obrigada aos professores do PPGP, que conduziram nossos caminhos e nos fizeram acreditar que a educação ainda é sim a maior arma contra a ignorância e submissão.

Obrigada às amigas Aurismar, Flábia, Jackeline e Renata, por acreditarem no meu potencial. E, sobretudo, pela compreensão e companheirismo, diante das dificuldades presentes nesta caminhada. À divertida Elisabete e Iris, por não me deixarem desanimar. Obrigada também às novas colegas Vanice, Flaviana, Karini, Auxiliadora, Socorro, Raimunda, Sinimbu, Iraneide e Ediane, pelos ricos momentos de discussão.

Não poderia deixar de prestar meu agradecimento aos inesquecíveis amigos do mestrado. Em especial, aos bat-amigos pelas dúvidas dirimidas, pelas concepções corroboradas, coadunadas, ratificadas, e tantas outras “adas”, que permearam os nossos momentos de estudos.

Obrigada à mestra Eudeilane, por dividir comigo os seus conhecimentos e me tranquilizar nos momentos de angústia.

Às colegas Jomaira, Kátia Provete e Daiane, companheiras que a vida me presenteou.

Minha gratidão também às colegas diretoras, coordenadoras pedagógicas e aos professores da educação infantil do município de Teresina, em especial àqueles que participaram deste estudo. A vocês, meu mais profundo respeito e

consideração. A todos da SEMEC: Irene Lustosa, Sâmia Luz, Eliseu Ferreira, Enilda, Antônia Célia e à professora Luiza, meus agradecimentos.

Obrigada ao Dr. Matusalém Duarte que, pelos caminhos da “subjetivação docente”, ajudou-me a compreender o jogo de poder e em nome de que e de quem ele opera.

São muitas as pessoas que estiveram comigo neste longo percurso. Algumas torceram e sorriram, outras se angustiaram e choraram, mas vencemos. A vocês, o meu muito obrigado.

E finalmente, mas não menos importante, a eles, o Dr. André Bocchetti e o Dr. Vitor Figueiredo, que com tamanha sapiência, apontaram o caminho, ora o das pedras, mas entendendo que era o caminho que eu precisaria trilhar, ora o das águas. Este iria me renovar e me fortalecer. Com vocês, compreendi que é preciso ousar, abandonar o lugar comum, mas para, além disso, seria preciso que o conhecimento me “atravessasse”. E este é o sentido ou os sentidos que me possibilitaram prosseguir e concluir esta jornada. Também a vocês meu eterno agradecimento.

.

RESUMO

O caso de gestão analisa as dificuldades de realização de uma gestão democrática e autônoma em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Teresina. Elegemos para este estudo a seguinte questão norteadora: quais os principais fatores que interferem na falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores de dois CMEI's da rede municipal de Teresina? A execução desta pesquisa tem como objetivo geral analisar e propor ações para os principais fatores que interferem na falta de autonomia pedagógica dos gestores das escolas de Educação Infantil. Definimos como objetivos específicos: i) descrever os principais fatores que dificultam e interferem nos processos decisórios de dois CMEI's de Teresina. ii) analisar o modelo de gestão vivenciado nas duas escolas e os diferentes sentidos de autonomia que podem ser mobilizados pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem. iii) Propor ações que auxiliem a escola nos processos decisórios, de forma que o gestor e o conselho escolar possam, junto com a equipe da escola, favorecer a construção da autonomia da instituição e dos atores que nela convivem. Assumimos como hipótese que o monitoramento da Secretaria de Educação, no sentido de que as escolas consigam alcançar as metas estabelecidas no Plano de Metas e Ações (PMA), para obter melhores resultados de desempenho acadêmico dos alunos no SAETHE, está cerceando a autonomia das escolas. Outra hipótese seria o fato dos diretores estarem sobrecarregados em uma rotina burocrática, dificultando, assim, a tomada de decisões de forma coletiva e participativa. E, ainda, a forma como os diferentes sentidos de autonomia construídos e vivenciados pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem contribuem para a dificuldade de tomada de decisão dos gestores das duas escolas investigadas. Os referenciais teóricos que embasam este estudo perpassam pela questão da participação da comunidade escolar e local, como mecanismo para uma gestão democrática e, conforme destacou Lück (2000, 2006, 2009), tal gestão deve ser desenvolvida a partir da construção do Projeto Político Pedagógico, traduzindo-se no exercício de autonomia das escolas, assunto ressaltado por Veiga (1995,2001). Autonomia esta que assume diferentes sentidos, de acordo com o entendimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, mencionada por Barroso (1996) como autonomia decretada e a construída. Na perspectiva da autonomia construída, revela-se, por parte destes sujeitos, uma prática educativa em um viés emancipatório, livre da dominação e do controle do Sistema. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários direcionados aos sujeitos envolvidos com o problema: a equipe gestora, os docentes, os pais e mães representantes do Conselho Escolar. Também realizamos análise dos registros das escolas, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Metas e Ações. A pesquisa revela que o PMA é o instrumento direcionador da prática docente e que o mesmo está suplantando o PPP. Evidenciamos ainda que os sentidos de autonomia mobilizados pelos agentes educacionais apontam para um processo de naturalização da autonomia. Dessa forma, propomos um plano de ação que possa contribuir para a ampliação do espaço de atuação dos agentes educativos a partir do compartilhamento de responsabilidades entre escolas e SEMEC.

Palavras-Chave: Gestão Democrática; Autonomia Escolar; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This paper analyses the difficulties in the management to make it democratic and autonomous in two Centers of Early Childhood Education (CMEI's) in the city of Teresina. Facing such proposition, we have elected for this research the following guiding matter: what are the main elements that interfere in the lack of autonomy and independence in the pedagogical actions of the managers at the two CMEI's in Teresina's local education system? The carrying out of this research has as the general purpose to analyze and come up with forms of action to the main elements that interfere in the lack of autonomy and independence in the pedagogical actions of the managers at the two Early Childhood Education schools. We take as a hypothesis that the tracking of the Education Department, in the sense that schools are able to achieve the established goals in the Goals and Actions Plan (PMA), to obtain better results in the students' academic achievement at the SAETHE, is impairing the schools' autonomy. Another possibility would be the fact that the headmasters are overloaded in a bureaucratic routine, interfering the decision-making in a collective and participatory way. Furthermore, the way in which the different looks on autonomy are established and experienced by the subjects of the teaching-learning process contribute to the difficulty in the decision-making process experienced by both schools' managers. The theoretical references that will base this study permeate the matter of the local and school community participation as a mechanism to a democratic management, as remarked by Lück (2000, 2006, 2009), such management must be developed based on the construction of the Political Pedagogical Project, translating itself in the exercise of autonomy in the schools, matter pointed out by Veiga (1995, 2001). This autonomy takes different meanings according to the understanding of the subjects involved in the educational process, mentioned by Barroso (1996) as decreed or built autonomy. In the perspective of built autonomy, it is brought to light the educational action in an emancipatory aspect, free from the domination and control from the System. To analyse this specific management situation, we will adopt as our methodology the qualitative research. The data collect was held through interviews and questionnaires directed to the subjects involved in the issue, such as: the managing personnel, the teaching staff, the parents and mothers involved in the School Council. We will also analyse the schools' records, such as: the Political Pedagogical Project and the Goals and Actions Plan. The research reveals that the Goals and Actions Plan is the guiding instrument to the teaching practice and that is supplanting the Political Pedagogical Project. We also show that the senses of autonomy, mobilized by educational agents, point to an autonomy naturalization process. Thus, we propose an action plan that can contribute to the educational agents' scope of action expansion, through the sharing of responsibilities between schools and SEMEC.

Keywords: Democratic Management; School Autonomy; Political Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades e Descritores do SAETHE	30
Quadro 2 - Escalonamento das Faixas de Premiação do Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil	31
Quadro 3 - Escolas selecionadas, função dos sujeitos e instrumentos de pesquisa.	72
Quadro 4 - Sugestão de ações para o processo de reestruturação do PPP	107
Quadro 5 - Cronograma do ciclo de estudos para reestruturação do PPP	111
Quadro 6 - Realização de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP das Escolas A e B	113
Quadro 7 - Realização de curso de curta duração aos conselheiros das escolas de educação infantil e aos profissionais da educação.....	123
Quadro 8 - Realização da escolha do Livro Didático(LD) pelos docentes, equipe gestora e conselho escolar a ser utilizado nos CMEI's no ano de 2018	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma de reuniões bimestrais com os gestores da educação infantil e com equipe da SEMEC (superintendentes escolares, a gerente da educação infantil e o Secretário de educação) (2016)	41
Tabela 2 - Mensagens encaminhadas aos diretores dos CMEI's por tipo, no ano de 2016 e o no primeiro trimestre de 2017	466
Tabela 3 - Mensagens via Whatsapp por tipo (2016-2017).....	488
Tabela 4 - Quantidade de alunos por faixa etária atendida nos 153 CMEI's de Teresina em 2016.....	52
Tabela 5 - Estrutura Física das Escolas A e B	555
Tabela 6 - Quantitativo de docentes e sua formação acadêmica.....	555

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CME/THE	Conselho Municipal de Educação de Teresina
CMT	Câmara Municipal de Teresina
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEFOR	Gerência de Formação
GGE	Gerência de Gestão Escolar
GI	Gerência de Informática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PES	Plano Estratégico
PFR	Programa Fundo Rotativo
PMA	Plano de Metas e Ações
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PVMEI	Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMCAD	Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
SIGIAB	Sistema de Gestão de Informação Instituto Alfa e Beto
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENTRE A AUTONOMIA DECRETADA E A AUTONOMIA CONSTRUÍDA: DIFICULDADES DA EQUIPE GESTORA NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DOS CMEI'S DE TERESINA	22
1.1 Gestão democrática e os processos de descentralização implementados no Brasil após a Constituição Federal de 1988: implicações para a autonomia escolar.....	22
1.2 A questão da autonomia escolar no cenário nacional e local: marcos legais	34
1.3 A Secretaria Municipal de Educação de Teresina e a gestão pedagógica de ensino.....	399
1.4 Os centros municipais de educação infantil na organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Teresina	52
1.4.1 Contextualização da Escola A e Escola B.....	54
2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO	60
2.1 Metodologia	60
2.2 Gestão democrática participativa e a atuação do gestor escolar frente ao processo de elaboração do projeto político pedagógico	63
2.3 Os sentidos de autonomia mobilizados pelos sujeitos educacionais: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, pais/mães representantes do conselho escolar	72
2.4 A construção da autonomia a partir dos processos de gestão democrática	91
2.5 A produção do PPP e a importância do conselho escolar na construção da autonomia da escola.....	95
2.6 A relação PPP e PMA e a autonomia da escola.....	102
3 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO COLETIVA OU SENTIDO DE COLETIVIDADE	106
3.1 Proposição I debates e reflexões: o fortalecimento da equipe escolar e o desafio de construir a autonomia da escola.....	108

3.2 Proposição II: o conselho escolar e a sua representatividade.....	1188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	140
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR	142
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	143
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
ANEXO A - MINUTA DO CONTRATO DE GESTÃO.....	149
ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO.....	154
ANEXO C - MODELO DE PLANO DE AÇÃO E METAS.....	155

INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre a educação no Brasil, a temática da autonomia escolar é um assunto que ganhou destaque. Fruto das exigências de uma nova realidade democrática, deflagrada a partir da década de 1980, destacam-se no país políticas educacionais que abordam aspectos relacionados à reestruturação do sistema e das instituições. Temos, assim, a crescente mobilização da sociedade em prol de uma educação de qualidade, o que implica na possibilidade de maior autonomia da escola pública, viabilizada por meio da descentralização administrativa e, sobremaneira, pelo modelo de uma escola voltada para a gestão democrática e participativa. Todavia, no limiar de tais discussões, o conceito de autonomia assume diferentes sentidos, conforme a situação e o entendimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No campo educacional, compreendemos que o exercício da autonomia se dá enquanto ampliação de espaços de decisão na escola, com o propósito de fortalecer a instituição, no sentido de que os sujeitos que nela convivem sejam construtores de sua própria história e capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma educação cidadã, fundamentada, sobretudo, nos princípios democráticos.

Diante de tal reflexão, o conceito de autonomia, tratado neste estudo, tem implicações na ideia de liberdade, ou seja, a escola precisa fazer aquilo que lhe compete, inclusive tomar decisões no âmbito das dimensões administrativa, financeira e pedagógica; decidindo, assim, sobre aquilo que considera ser o melhor. Porém, a autonomia não é soberana, é um processo construído coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelo sistema e as condições para viabilizá-la, em conformidade com a legislação vigente. Neste sentido, conforme Barroso (1996), a autonomia é um conceito relacional e interdependente. É construída, e não apenas decretada, na medida em que resulta da ação dos sujeitos em um ambiente coletivo e de responsabilidades, o que tende a tornar a escola mais competente e democrática no seu fazer pedagógico.

No contexto de busca pela melhoria da qualidade na educação, a gestão democrática do ensino público ganhou *status* legal pela Constituição Federal de 1988. Nesta, o artigo 205 destaca que a educação – direito de todos e dever do Estado e da família – “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Já no artigo 206, a Carta Magna define os princípios do ensino, postulados nos incisos I a VII. Dentre esses, estão valores como: igualdade de acesso à escola, liberdade, pluralismo no processo de aprendizado e gestão democrática do ensino.

Consideramos, portanto, que a gestão democrática, nas redes públicas de ensino, está para além da eleição de dirigentes escolares. Nesse sentido, ela deve se materializar por meio da participação da comunidade na rotina da escola, na formação do conselho escolar e de classe, bem como dos grêmios estudantis, na perspectiva de se garantir a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva da instituição.

No que se refere ao entendimento do conceito de democratização, ressaltamos que o mesmo está relacionado à participação e à autonomia da escola, e não somente na relação de acesso e permanência dos educandos. Tal política de ampliação e permanência dos estudantes a uma escola pública de qualidade é o discurso utilizado pelos órgãos oficiais, a fim de justificar a universalização do ensino público. Neste viés de universalização, surgem os ideais de democratização.

Em meio às mudanças nas políticas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, em função do processo de reestabelecimento do regime democrático no país, houve uma busca pelo reforço do grau de autonomia das escolas no âmbito da gestão financeira, administrativa e pedagógica, o que foi respaldado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96. Esta, pautada no princípio democrático do ensino público, descreve a escola como uma instituição administrativamente autônoma. Acrescentamos que o aspecto da gestão democrática é realçado pelo artigo 14 da referida Lei, que define como parâmetros de gestão, além da participação dos profissionais da educação, a da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Considerando o que outorga a Constituição Federal e a LDB, ressaltamos que os construtos de uma gestão democrática – embasada no desenvolvimento de um ambiente participativo e colaborativo, no qual os agentes educacionais se sintam corresponsáveis pelo alcance dos objetivos institucionais, por meio de seus projetos educativos – constituem características necessárias às escolas que pretendem ser autônomas. Entretanto, desafios e limitações ainda precisam ser superados para que, de fato, as instituições de ensino consigam avançar na construção de sua autonomia.

Entendemos que a questão da autonomia escolar é complexa, uma vez que não existe autonomia total, esta é sempre interdependente. E é exatamente em relação a este grau de relatividade da autonomia que surgem questões vivenciadas por mim no meu contexto escolar. Desde 2007, exerço a função de superintendente escolar. Atualmente, realizo o acompanhamento pedagógico em oito CMEI's. A partir de 2014, além de exercer a função de superintendente, também passei a ser responsável pela condução da formação continuada dos docentes da educação infantil da rede municipal de Teresina.

Com relação às funções da superintendente, ressaltamos que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) acredita na perspectiva de que, a partir do desenvolvimento do monitoramento escolar, realizado pela superintendente¹, o sistema central se faz presente em todas as unidades de ensino. Diante de tal concepção, foi elaborado um ofício – que pode ser traduzido como uma “carta de apresentação” – a ser entregue aos diretores, no início do ano letivo, quando as superintendentes realizam as primeiras visitas às escolas. Neste, constam algumas das funções que as mesmas precisam desempenhar, a citar: fortalecer a liderança do diretor; gerenciar o alcance dos indicadores de sucesso estabelecidos no Plano de Metas e Ações (PMA) das escolas; bem como acompanhar e orientar a implementação do PPP e das autonomias administrativa, pedagógica e financeira. Esse ofício está respaldado no Regimento Interno² da SEMEC (TERESINA, 2008).

Cabe destacar que o regime de autonomia, proposto para as Escolas Municipais (EM) e para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), é definido em um documento denominado “Contrato de Gestão”, apresentado no anexo A deste trabalho. O mencionado Contrato está fundamentado na Lei municipal³ nº 4.274 (TERESINA, 2012a) e nas Portarias nº 425 (TERESINA, 2012b)

¹As Superintendentes escolares compõem o quadro técnico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e atuam no monitoramento das Escolas do Ensino Fundamental e CMEI's. No contexto da SEMEC, elas representam um elo entre Secretaria e escolas. São profissionais contratadas para o serviço público, por meio de concurso, e cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

²Decreto nº 7. 750/2008 aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC. Constam no Art. 37 da subseção II as competências da função do superintendente escolar (TERESINA, 2008).

³Lei que fundamenta o processo de seleção de diretores das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Teresina. Preconiza em seu artigo 1º que a gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no inciso VI, do art. 206, da Constituição Federal, no inciso VIII, do art. 3º e no art. 14, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor ou Diretor-Adjunto, na forma da Lei, nas Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's. Sendo que a gestão democrática, de que trata o *Caput* deste artigo, obedecerá aos seguintes princípios: I - autonomia das

e 426 (TERESINA, 2012c), e visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira, cujas competências referentes a essa autonomia serão exercidas pelo diretor. Tal Contrato é celebrado entre a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT), através da Secretaria Municipal de Educação – representada pelo Secretário de Educação – e os diretores eleitos. Não foi construído em parceria com as escolas. Trata-se de um documento elaborado pela SEMEC e constitui modelo único a ser assinado pelo contratante e pelos contratados. Comprometer-se a assinar o Termo de Compromisso (em anexo B deste estudo de caso) assumindo cumprir o Contrato de Gestão é um requisito obrigatório para o registro de candidatura ao cargo de Diretor, Vice-Diretor e Diretor Adjunto. E cumpri-lo satisfatoriamente, conforme a avaliação de desempenho realizada pela SEMEC, é uma exigência ao cargo em caso de reeleição do diretor (TERESINA, 2016a).

No que tange ao processo de seleção dos dirigentes escolares, preconizado em lei como um dos mecanismos que favorece a gestão democrática, o mesmo é realizado por meio da participação da comunidade escolar e local. Na ótica da SEMEC, o diretor escolar é o responsável pela garantia da implementação da política educacional do município. Tal política é materializada a partir de um Plano de Metas e Ações (PMA), pré-estabelecidas pela SEMEC.

O PMA é um instrumento que contém metas, ações e estratégias pedagógicas a serem executadas pelas escolas, com o objetivo de superar as dificuldades e alcançar com sucesso as metas propostas. A estrutura geral do referido Plano está disponível como anexo C deste trabalho. Ele tem a finalidade de direcionar as ações educativas, com vistas a organizar a aprendizagem dos alunos em torno dos objetivos, atividades e procedimentos metodológicos, definidos pela instituição. O mencionado Plano possui quatro metas, que devem ser alcançadas pelos CMEI's no ano de 2016, sendo elas: 1) Garantir 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico; 2) Gerenciar a frequência dos professores; 3) Garantir a

frequência dos alunos; e 4) melhorar o nível de desempenho acadêmico dos alunos de I e II períodos da pré-escola⁴.

É válido mencionar que o processo de avaliação, realizado na educação infantil, caracteriza-se pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento das habilidades dos educandos, “[...] sem objetivo de seleção, promoção ou classificação para o ensino fundamental”, conforme normatiza a Resolução nº5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, s.p.).

Entretanto, além do processo de avaliação interna, os CMEI’s realizam bimestralmente uma avaliação externa, denominada de “Prova Padronizada”. Esta é aplicada às crianças de 5 anos, sendo que ao final do ano letivo as mesmas são submetidas a uma avaliação externa para aferir o desenvolvimento cognitivo nas habilidades de leitura e escrita. Conforme o percentual de resultado do desempenho acadêmico das crianças, as escolas recebem uma bonificação. Esta avaliação é realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), em parceria com o Centro de Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)⁵.

Retomando a discussão a respeito das exigências necessárias ao desenvolvimento de uma gestão descentralizada, cujas políticas educativas estão voltadas para a autonomia da escola, o papel do diretor é o de fomentar a integração e a participação da comunidade nas decisões da instituição, seja através da construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seja pelo fortalecimento do Conselho Escolar para, juntos, possibilitarem aos alunos melhores condições de aprendizagem.

Vale destacar que o PPP e o Conselho Escolar são apontados pela LDB como elementos importantes ao desenvolvimento de uma gestão democrática

⁴ I e II períodos correspondem à nomenclatura utilizada pela SEMEC para caracterizar os níveis de atendimento educacional às crianças, na faixa etária de quatro e de cinco anos. Em outras regiões, podem receber a denominação de Pré- escolar I e II, Infantil I e Infantil II ou Jardim I e Jardim II.

⁵ O CAEd/UFJF é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. Ele atua junto ao Governo Federal, Municípios, instituições e fundações na realização de avaliações em larga escala, com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. O objetivo principal do CAED é oferecer dados e informações úteis, capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-Universidade Federal de Educação de Juiz de Fora. Disponível em: < <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em: 12 dez. 2016).

(BRASIL, 1996). No entanto, percebemos, a partir da interação com professores, coordenadores pedagógicos e diretores, que na prática, as instituições de ensino apresentam dificuldades em realizar suas ações com autonomia, especialmente no tocante à dimensão pedagógica, pois estão à espera das decisões emanadas pela Secretaria. Essa atitude de espera é de certo modo apoiada pela SEMEC, que impõe às escolas um PMA e uma avaliação externa forte, cuja tônica reside na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes já na etapa da educação infantil.

Um aspecto considerado salutar na tomada de decisão, das ações realizadas pela escola, refere-se à sua iniciativa de formular, atualizar, executar e avaliar o seu PPP, na perspectiva de que, a partir desse projeto, a instituição possa atuar de forma autônoma na resolução dos problemas que surgem no cotidiano das instituições. Consideramos a organização curricular um fator importante na construção do PPP. Mas, como a escola pode agir de forma autônoma no que tange ao currículo, se no contexto educacional das escolas de educação infantil as diretrizes curriculares são ditadas por um programa de ensino estruturado? Acrescente-se a isso um Plano de Ações e Metas que desconsidera as reais necessidades da escola, uma vez que as metas estabelecidas pela SEMEC são comuns a todas as escolas da Rede municipal. Um exemplo dessa situação é a existência de um percentual único para as escolas de educação infantil, no que se refere ao alcance da meta melhoria do desempenho acadêmico dos discentes. Isso significa que cada escola pode prever a sua meta, mas esta não deve, em hipótese alguma, ser menor do que a estabelecida pela SEMEC.

Vale ressaltar que as ações da escola, no tocante à elaboração do calendário escolar, bem como à ausência de autonomia para decidir sobre a participação nas avaliações externas (Prova padronizada e o SAETHE), também podem se constituir em evidências que apontam para as dificuldades dos CMEI's de desenvolverem uma gestão democrática e autônoma. Argumentamos, ainda, como fator de dificuldade, o controle da SEMEC para que as escolas cumpram o Plano de Ações e Metas, independentemente dos problemas educacionais existentes no contexto escolar.

Para que a escola enfrente os desafios ao exercício da autonomia, a Secretaria precisa considerar as decisões tomadas em nível micro da política educacional. Pois, quando pensadas exclusivamente na esfera macro, as decisões tendem a homogeneizar a realidade escolar. Portanto, é preciso que os órgãos de

controle creditem e valorize a capacidade decisória dos agentes escolares, o que implica na concessão ou no respeito à margem de autonomia que deve ser conferida às instituições de ensino.

Diante disso, elegemos como pergunta norteadora para este estudo de caso a seguinte: quais os principais fatores que interferem na falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores de dois CMEI's da rede municipal de Teresina? E como objetivo geral analisar e propor ações para os principais fatores que interferem na falta de autonomia pedagógica dos gestores das escolas de educação infantil. Ademais, como objetivos específicos, definimos: i) descrever os principais fatores que dificultam e interferem nos processos decisórios de dois CMEI's de Teresina, ii) analisar o modelo de gestão vivenciado nas duas escolas e os diferentes sentidos de autonomia que podem ser mobilizados pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem; iii) Propor ações que auxiliem a escola nos processos decisórios, de forma que o gestor e o Conselho escolar possam, junto com a equipe da escola, favorecer a construção da autonomia da instituição.

As hipóteses levantadas para o problema deste estudo são: i) o monitoramento da Secretária de Educação, para que as escolas consigam alcançar as metas estabelecidas no PMA para obter melhores resultados de desempenho acadêmico dos alunos no SAETHE, pode estar cerceando a autonomia das escolas; ii) o fato de os diretores estarem sobrecarregados, em uma rotina burocrática, dificulta a tomada de decisões de forma coletiva, participativa e autônoma; iii) os diferentes sentidos de autonomia, construídos e vivenciados pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem, podem contribuir para a dificuldade de tomada de decisão dos gestores das duas escolas investigadas.

Assim sendo, apresentamos o recorte desta pesquisa, que perpassa pela investigação sobre quais fatores interferem na falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores de duas unidades de educação infantil do município de Teresina. Para preservar o sigilo das referidas instituições, elas foram denominadas como Escola A e Escola B. As escolas foram escolhidas porque os seus gestores apresentam maior dificuldade no processo de tomada de decisão no que tange aos aspectos pedagógicos. São diretores que recorrem frequentemente às orientações da SEMEC e que promoveram a construção do PPP da escola somente em 2014, o que nos levou ao interesse de verificar se os sujeitos envolvidos no processo educacional realmente foram mobilizados; e, ainda, quais são os sentidos de

autonomia produzidos por estes sujeitos diante da elaboração, atualização e vivência dos projetos educativos desenvolvidos por estas escolas. No que se trata do referencial teórico deste estudo, é necessário esclarecer a concepção de autonomia assumida nesta dissertação, uma vez que é possível identificar várias possibilidades no campo educacional. Assim sendo, corroboramos com a ideia de Neubauer e Silveira (2009), que assinalam que a autonomia escolar é um meio, não um fim em si mesma. Acreditamos, portanto, na possibilidade das escolas conquistarem a autonomia, mediante a participação dos atores educacionais em um ambiente de gestão democrática.

O aporte teórico também é embasado nos seguintes autores: Veiga (1995, 2001), Lück (2000, 2006, 2009), Barroso (1996), Gomes e Andrade (2009) e outros, que contribuem para a análise do caso de gestão, confrontando os conhecimentos e as concepções, já construídas, com os achados da pesquisa. Percebemos, na legislação vigente e no pensamento dos pesquisadores, que pensar uma gestão democrática de ensino significa materializar os caminhos que conduzem a escola à outra forma de se organizar administrativa e pedagogicamente, no sentido de favorecer uma construção participativa e autônoma, baseada em um processo dinâmico de decisão.

A metodologia utilizada neste trabalho privilegia a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado em dois Centros de educação infantil da rede municipal de Teresina. Por se tratar de um estudo de cunho descritivo e exploratório, foram realizadas análises documentais, entrevista e questionário. A escolha da abordagem qualitativa partiu do pressuposto de que esta pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, conforme menciona Richardson (1999). Foram também realizados estudos sobre os registros documentais da elaboração do PPP e do PMA, tais como atas, relatórios e frequência de participação da comunidade escolar neste processo. A partir da observação e de conversa informal com as gestoras, percebemos que não há registros (atas, relatórios, lista de frequência) da participação do Conselho escolar na construção do PPP e nem do PMA.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo um contextualiza o problema de pesquisa e suas evidências, abordando como problemática a falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores de duas

escolas da educação infantil. Além disso, apresenta os marcos legais que fundamentam o PPP, amparado na Constituição Federal e na LDB, e o Contrato de Gestão, no qual consta o PMA, além dos construtos da gestão democrática, mencionados no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14⁶ (BRASIL, 2014). Ademais, é mostrada, neste capítulo, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão administrativo do Sistema Municipal de Ensino, e ainda o contexto das duas escolas investigadas.

No capítulo dois, apresentamos a metodologia do estudo, que incluiu o uso de instrumentos de pesquisa, como a entrevista e o questionário, aplicado aos agentes do processo educacional, sendo eles: os gestores, os coordenadores pedagógicos, os docentes e, ainda, pais e mães, sendo estes representantes do Conselho Escolar. Apresentamos também a análise do caso, a partir dos dados coletados em pesquisa de campo, para que possamos refletir sobre o modelo de gestão vivenciado em duas escolas de educação infantil, bem como os diferentes sentidos de autonomia, que podem ser mobilizados pelos sujeitos do processo ensino aprendizagem, na relação PPP e PMA.

Por fim, no Capítulo 3, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) fundamentado nas análises realizadas com base nos dados obtidos na pesquisa de campo, cujo interesse foi de propormos ações que pudessem auxiliar as escolas na resolução do problema analisado.

⁶ Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, a contar da publicação da referida Lei, com vistas ao cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal. O PNE/2014 dá destaque à busca pela educação de qualidade e possui, dentre outras diretrizes, a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

1 ENTRE A AUTONOMIA DECRETADA E A AUTONOMIA CONSTRUÍDA: DIFICULDADES DA EQUIPE GESTORA NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DOS CMEI'S DE TERESINA

Para melhor contextualizar o estudo de caso, que tem como problema de pesquisa a falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores de duas escolas da educação infantil da rede municipal de Teresina, apontamos como objetivo deste capítulo descrever os fatores que dificultam e interferem nos processos decisórios dessas instituições. Desse modo, apresentamos, na primeira seção, algumas reflexões a respeito da gestão democrática no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, bem como os processos de descentralização, implementados na década de 1990 e as implicações desse processo na autonomia escolar. Neste capítulo, abordamos, ainda, na segunda seção, a questão da autonomia escolar no cenário nacional e local e os seus marcos legais. Trazemos para a discussão o processo de seleção de diretores das Escolas de Ensino Fundamental e CMEI'S, assim como apresentamos o documento que trata do Contrato de Gestão. Discutimos, ainda, a importância do PPP e do Conselho Escolar como mecanismos de participação democrática. Na terceira seção, apresentamos a Secretaria Municipal de Educação e a gestão pedagógica de ensino e, na quarta, a contextualização dos Centros Municipais de Educação Infantil na organização administrativa da Secretaria, especificamente o contexto dos dois CMEI's analisados. Detalhamos, sobretudo, os problemas do caso de gestão.

1.1 Gestão democrática e os processos de descentralização implementados no Brasil após a Constituição Federal de 1988: implicações para a autonomia escolar

A Constituição, em seu artigo 205, preconiza que a Educação, como um “direito de todos”, deve ser promovida e incentivada para o desenvolvimento da pessoa, além de prepará-la para o exercício da cidadania e para o trabalho. Além disso, ela é pautada nos princípios de igualdade de condições; liberdade de aprendizagem e ensino; pluralismo de ideias e concepções para o exercício pedagógico; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais da Educação; gestão democrática do ensino; e, ainda, a garantia do padrão de

qualidade (BRASIL, 1988). Verificamos que o preceito constitucional estabeleceu o exercício de práticas educativas, sob a forma de gestão democrática. A partir deste entendimento, iniciaram-se mudanças na educação brasileira, focadas na democratização e na autonomia da escola, ressaltando como princípio fundamental a participação dos profissionais e da comunidade no processo de ensino, de maneira a se alcançar uma educação de qualidade. A busca por uma gestão democrática, envolvendo a participação dos atores do contexto educativo, desencadeou um movimento em prol da descentralização e da democratização da escola pública.

Desse modo, tais mudanças, ocorridas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, apontaram para um movimento de descentralização, que tencionava fortalecer o exercício da autonomia das escolas públicas. A eleição para dirigente escolar, bem como o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, o Conselho Escolar e o de Classe, e, sobretudo, a transferência de recursos para que as escolas administrem de forma autônoma suas ações, são aspectos de uma proposta de redirecionamento na dinâmica da organização escolar, o que demanda das instituições de ensino o desenvolvimento de práticas de gestão democrática.

Nessa perspectiva, a promulgação da LDB, em consonância com a Constituição Federal de 1988, apontou a escola, no que se refere ao princípio da gestão democrática do ensino público, como uma instituição administrativamente autônoma, tanto no nível financeiro quanto pedagógico. Contudo, ainda que os ordenamentos jurídicos assegurem a importância da gestão democrática e a autonomia da escola para a construção de uma educação de qualidade, argumentamos que as mesmas não devem ser apenas decretadas e ou regulamentadas, mas também construídas. Assim, como observa Dalbério (2009, p.90), trata-se de “[...] um processo contínuo, sempre em construção, e que exige engajamento, discernimento político, coerência e decisão”.

Nesse sentido, as políticas de reforma educacional, implementadas no ano de 1990, assumidas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia (1990), e na Declaração de Nova Deli (1993), sinalizam para o atendimento à demanda de universalização do ensino público. A partir desses documentos, o discurso da universalização do ensino e da educação, enquanto direito de todos e como essencial para a cidadania, tornou-se a bandeira

defendida por alguns países, especialmente aqueles considerados em desenvolvimento (DUARTE, 2015).

A despeito disso, Libâneo (2012) diz que, apesar de discursivamente positivos, os efeitos da aplicação das políticas para este fim não agregaram igualdade de acesso a um ensino de qualidade, selando, assim, o declínio da escola pública brasileira. Libâneo (2012, p.20) assinala, ainda, que o que “[...] as políticas pós-Jontiem promovidas e mantidas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, PNUD) escondem, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista”. Libâneo esclarece, ainda, que:

[...] as análises mais críticas a respeito dessas reformas educacionais são unânimes em afirmar que o pacote de reformas impostos aos países pobres gerou um verdadeiro pensamento único no campo das políticas educacionais, incluindo governos populares como o brasileiro (LIBÂNEO, 2012, p.20).

De acordo com o autor, as políticas educativas do Banco Mundial geraram um pensamento sobre as funções da escola e uma educação reducionista, cujas políticas e estratégias são baseadas na análise econômica. A crítica de Libâneo (2012) se refere à forma como as políticas educacionais, definidas pelo Banco Mundial, tendem a aproximar os objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco, uma vez que o mesmo influencia e dissemina, a partir do seu processo de cooperação, os acordos de financiamento ao governo brasileiro para a melhoria da educação no país.

Com relação aos pressupostos do movimento de descentralização, fruto de tais reformas, um aspecto a se destacar é que, embora esse movimento tenha indicado um aumento de poderes para as escolas, dando-lhes autonomia na dimensão administrativa, financeira e pedagógica, com intenção de que o poder de decisão seja partilhado pelos diferentes atores que compõem o processo educativo, entendemos que, em contrapartida a esta autonomia, a descentralização impunha às escolas públicas a criação de mecanismos eficientes de ensino e aprendizagem. Neste viés, a instituição escolar se tornou a principal responsável pelos resultados de sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem dos educandos.

Assim, seguindo a tendência dos países capitalistas mais avançados, no que tange ao aspecto qualidade educacional, o Brasil instituiu a descentralização como

parte estratégica de legitimação da democracia, sendo os municípios o seu alicerce, com competências exclusivas para legislar sobre assuntos de interesse local (BRASIL,1988). Dentre esses assuntos, estava em pauta: a responsabilidade pela educação infantil e o ensino fundamental, na perspectiva de assim garantir a materialização dos direitos sociais, preconizados na Constituição Federal. Esta, em seu artigo 37, determina que a administração, dos seus entes federados, deveria se organizar, obedecendo aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, donde se entende, localmente, que os municípios “[...] deveriam perseguir o alcance das metas, a melhoria dos padrões de desempenho administrativo e os resultados das ações e políticas públicas implementadas [...]” (TERESINA, 2007, p. 2). Além disso, também era determinada uma administração, com foco nos resultados de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, por meio da responsabilização das escolas, a fim de verificar se as ações implementadas produziram os efeitos esperados.

Reportando-nos ao contexto educacional do município de Teresina, a SEMEC, balizada pelas reformas no setor público – em que a tônica reside na melhoria da qualidade de educação promovida pelas instituições de ensino – “[...] fixa os horizontes e os caminhos da educação do município, articulando as diretrizes estabelecidas no Plano Plurianual⁷, aprovado pela Lei 3.485/2005” (TERESINA, 2007, p.7). Na continuidade desse plano, a Secretaria implementou uma política educacional, na qual suas ações foram guiadas e articuladas, mediante o estabelecido no seu Planejamento Estratégico (PES) para o ano de 2015, em cumprimento ao Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 4.739 (TERESINA, 2015a) e normatizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014).

O referido PES tem como objetivo garantir a melhoria na qualidade do desempenho acadêmico dos alunos. Desse modo, estabelece como meta elevar o desempenho dos estudantes de Educação Infantil: no 1º Período, busca-se um aumento de 10% no índice de desempenho linguístico das crianças na escrita de palavras no nível silábico com correspondência (SCC) e, no 2º Período, um incremento em 20% no índice de desempenho de aprendizagem, em nível

⁷ As diretrizes estabelecidas no Plano Plurianual/2005 são: Autonomia e fortalecimento da escola; universalização do ensino infantil e fundamental; garantia do sucesso do percurso escolar, oferecendo uma educação de qualidade. (TERESINA, 2007, p.7)

Alfabético⁸. O objetivo é que, ao final do ano, a escola alcance a meta de 50% de crianças do 1º período no nível silábico com correspondência. No que concerne à aprendizagem das crianças de 2º período, a meta a ser alcançada é de 70% no nível Alfabético, ou seja, até ao final do ano letivo, as crianças de cinco anos precisam saber escrever e ler frases simples, ainda que a escrita contenha incorreções ortográficas.

As ações elencadas no PES/2015 para o alcance das metas e os objetivos previstos são: implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; monitorar bimestralmente a frequência da creche e pré-escola, através de relatórios emitidos pela Gerência de Informática; implementar o Programa Alfa e Beto para a Pré-Escola em mais 20 CMEI'S, perfazendo, assim, um total de 100, bem como realizar visitas quinzenais para monitorar as turmas do 2º período, que desenvolvem o Programa Alfa e Beto (TERESINA, 2015b).

Atualmente, dos 153 CMEI's, monitorados pela SEMEC, 116 estão vinculados pedagogicamente ao Programa de Ensino Alfa e Beto. Esse foi implementado na rede municipal em 2014, a partir de uma parceria público-privada celebrada entre a Prefeitura Municipal de Teresina, através da Secretaria Municipal de Educação, e o Instituto Alfa e Beto (IAB). O IAB é uma organização não governamental, cujo objetivo é a promoção de políticas e práticas de educação. Dentre as ações priorizadas pelo Instituto, destacam-se: a alfabetização das crianças aos seis anos de idade, bem como a promoção de políticas para a educação na infância (INSTITUTO, 2016).

O ensino estruturado, proposto pelo Instituto Alfa e Beto, baseia-se no método fônico. Segundo Oliveira (2008, p.38), o “[...] método fônico é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas, a qual permite à criança a descoberta do princípio alfabético e do domínio ortográfico”. O IAB utiliza uma proposta de ensino, em que a aprendizagem se dá através do desenvolvimento

⁸ De acordo com Nogueira e Silva (2014), as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) desenvolveram pesquisas sobre a aquisição da linguagem oral e escrita. Esses estudos deram origem à teoria denominada de Psicogênese da Língua Escrita. Para Ferreiro e Teberosky, a criança passa por quatro fases até que a mesma esteja alfabetizada, sendo elas: i) Pré-silábica, ii) Silábica, iii) Silábica Alfabética e iv) Alfabética. Destacaremos a Silábica alfabética, que se caracteriza pela escrita no nível Silábico com correspondência e a Alfabética. A silábica com correspondência significa que a criança interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma. Já na fase Alfabética, ela domina o valor das letras e das sílabas, ou seja, escreve e lê palavras ou frases, de acordo com o código alfabético brasileiro.

de atividades previamente planejadas, pertencentes ao material didático proposto pelo Instituto. Essas atividades são executadas de forma sequenciada, seguindo a um cronograma que enumera a quantidade de aulas, assim como as lições a serem ministradas pelos professores. De acordo com Oliveira (2008, p.103):

O Programa Alfa e Beto apresenta exercícios de consciência fonêmica a partir de uma sequência, do mais fácil para o mais difícil. Nesse programa o professor começa das partes maiores das palavras – ele fala a primeira letra e o aluno fala o resto (ou vice-versa) – para pedaços, até chegar a sílabas e fonemas (OLIVEIRA, 2008, p.103).

É importante ressaltar que, na rede municipal de ensino de Teresina, coexistem propostas distintas de trabalho pedagógico. Assim sendo, os 37 CMEI's, que não aderiram ao Alfa e Beto, seguem um método de ensino baseado em um projeto temático intitulado “Passo a passo: descubro o mundo criando laços”. O mencionado projeto foi elaborado por uma equipe técnica da SEMEC e apresentado às escolas de educação infantil para ser desenvolvido com crianças atendidas nas etapas de creche e pré-escola. Os professores que trabalham com esse projeto temático participam mensalmente de momentos de formação continuada, nos quais recebem o que a rede municipal denomina de “sequência didática” (ZABALA, 1998).

Zabala (1998) explica a importância do desenvolvimento dos conteúdos a partir de sequências. Para o autor, a sequência didática representa “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Ele menciona ainda que a sequência didática pode abranger três dimensões, sendo elas: conceitual, procedimental e atitudinal.

Temos também, nas escolas de educação infantil, o Programa Alfa e Beto, direcionado somente às crianças da pré-escola, ou seja, àquelas na faixa etária de 4 a 5 anos; e ainda o Projeto “Passo a passo descubro o mundo, criando laços”, que se destina às crianças da creche, assim como às de pré-escola. Para a execução do programa IAB, os docentes utilizam uma metodologia voltada para o trabalho de decodificação do princípio alfabético. As crianças precisam aprender o nome das letras e, em seguida, os “sons” destas letras. Além dessa proposta de ensino, o Programa Alfa e Beto dispõe de instrumentos de monitoramento do trabalho do

professor e ferramentas de avaliação do aluno (OLIVEIRA, 2011). Tais instrumentos e ferramentas são orientadores da política de gerenciamento, implementada pelo Sistema municipal de educação. Os docentes que aderiram a este programa, por meio de participação voluntária, também são assessorados com formações continuadas, realizadas mensalmente. Eles recebem as orientações didáticas, denominadas de “plano semanal” ou “matriz de planejamento”, sendo que esta pesquisadora conduz, desde 2014, as referidas formações, bem como acompanha o cotidiano escolar destes docentes.

Cabe ressaltar que a parceria entre SEMEC e Instituto Alfa e Beto (IAB) repousa nos pressupostos de uma gestão educacional gerencialista, com ênfase nos resultados pretendidos e, sobretudo, como responsabilidade do diretor da escola. Para ratificar tal proposição, destacamos as concepções de Oliveira (2008), ao afirmar que as secretarias de educação devem ter razões claras para adotar o programa do IAB, sendo a principal delas a decisão de melhorar a qualidade do ensino, com foco nos resultados dos alunos. Para o autor, a figura central é o diretor: “Programas funcionam quando o diretor entende que existe um problema a ser resolvido e que os programas propostos pela Secretaria podem ajudar a resolver esse problema quando a responsabilidade da implementação e pelos resultados for assumido pelo diretor [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.12).

O fato é que as mudanças requeridas pela nova dinâmica no campo da educação colocam às escolas municipais de Teresina a obrigação de empreenderem um modelo de política educacional que tem em seu bojo a melhoria da qualidade acadêmica dos alunos, a partir da adoção de programas que seguem uma metodologia do ensino estruturado e pela implementação, em 2014, do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Tal política tem como premissa o gestor como o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer que a ênfase dada ao gestor, enquanto protagonista da organização escolar, dificulta o desenvolvimento de suas ações no campo pedagógico, uma vez que precisa atender às prioridades das demandas administrativas da Secretaria. Nesse sentido, a SEMEC atribui uma sobrecarga gerencial à figura do gestor escolar. Este, no intento de responder a tais demandas, canaliza a sua energia na dimensão administrativa e, sobremaneira, na financeira, já que nas questões pedagógicas ele pode contar com o Coordenador pedagógico, embora a SEMEC seja contundente em orientar que o Coordenador não deve liderar o processo pedagógico – não de

forma direta, pois deve se submeter à liderança do diretor. Na ótica da Secretaria, cabe ao gestor conduzir todo o processo educativo, em especial o alcance das metas estabelecidas no PMA, na perspectiva de que a escola alcance bons resultados na avaliação externa, especificamente no SAETHE.

A proposta do SAETHE é avaliar o processo de ensino e aprendizagem, com a intenção de contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento dos processos educativos e dos sistemas de ensino. Ele serve para auxiliar a escola na organização de estratégias de intervenções pedagógicas, no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes (CAEd, 2015, p.11). Contudo, verificamos, no contexto da prática e dos resultados/efeitos (MAINARDES, 2006), que essa política educacional vem se constituindo em uma ferramenta direcionadora da prática docente. Dito isso, a reflexão que se faz é: será que os docentes estão conseguindo desenvolver o aprendizado dos educandos de forma integral, considerando os aspectos cognitivos, social e emocional, respeitando, sobretudo, os limites e dificuldades desses estudantes? Ou tendem a reduzir o processo de aprendizagem ao treino e à memorização das habilidades a serem mensuradas na avaliação externa, haja vista que a partir do resultado do SAETHE, a SEMEC classifica e bonifica os CMEI's, conforme os padrões de desempenho de aprendizagem demonstrados pelos estudantes.

Para que os CMEI's recebam a premiação, um dos critérios é que as crianças apresentem um padrão de desempenho avançado, ou seja, alcancem um maior percentual de acertos na escrita de palavras complexas e de frases simples. De acordo com o percentual atingido, os docentes e a equipe pedagógica recebem um valor monetário, que varia de 20 a 100% de bonificação, acrescida ao salário. Cabe ressaltar que todas as escolas de educação infantil estão automaticamente inscritas nesse processo de avaliação.

Conforme consta no artigo 6º da Lei 4.688/2014⁹, os descritores definidos para a Avaliação Externa de Desempenho foram agrupados em “Habilidades classificatórias” e “Habilidades definidoras da premiação”. As primeiras habilidades constituem uma condição prévia para a classificação das Unidades de Ensino no “Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil” (PVMEI). As segundas

⁹ Tal premiação é regulamentada pela Lei 4.688/2014, que institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil”, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina (TERESINA, 2014).

são aquelas consideradas determinantes para fins da premiação (TERESINA, 2014). Tais habilidades, bem como os descritores correspondentes, estão detalhados no Quadro 1, sendo L= Leitura e E= Escrita.

Quadro 1 - Habilidades e Descritores do SAETHE

Habilidades	Descritores	Detalhamento dos descritores
Habilidades classificatórias	L1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos;	Distinguir entre desenho e escrita; Identificar letras, quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
	L2: Identificar letra inicial das palavras;	Identificar a letra inicial das palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: Fazer relação grafema/fonema na leitura de palavras simples.	Relacionar palavras formadas pelo padrão Consoante/Vogal - CV à figura ou vice-versa.
	E1: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão simples;	E1: Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/ Vogal – CV.
Habilidades definidoras da premiação	E2: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível;	Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Consoante/Vogal – CCV;
		Escrever palavras com sílaba Vogal – V;
		Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante – VC;
		Escrever palavras que contenham ditongos e/ ou dígrafos.
	E3: Escrever frases foneticamente plausível mesmo contendo incorreções ortográficas.	Escreve frases a partir de imagens; Escreve frase a partir de um ditado.

Fonte: Teresina (2014).

O valor da bonificação, a ser pago aos professores, tem relação com o percentual alcançado pelos educandos nos descritores E2 e E3. O artigo 8 da Lei 4.688/2014 explica que, para efeito de premiação, será considerada a média dos resultados do total de turmas de 2º período na Avaliação Externa de Desempenho, em cada unidade de ensino, considerando as Habilidades Definidoras da Premiação, quais sejam a E2 e a E3, conforme detalhamento apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Escalonamento das Faixas de Premiação do Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil

Faixa de Escalonamento	Porcentagem Média do Desempenho dos Alunos da Unidade de Ensino		Porcentagem do Prêmio
	E2 – Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível	E3 – Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas	
1	100%	Acima de 90%	100%
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%

Fonte: Teresina (2014).

No que tange à bonificação do PVMEI, cabe ressaltar que será o valor máximo de 9.000,00 (nove mil reais), divididos em 12 meses, para cada profissional do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino, sendo ele para as escolas que atingirem 100% no E2 e acima de 90% no E3. De acordo com a SEMEC, na edição 2016 do prêmio, dos 153 CMEI's participantes, 8 conseguiram alcançar o percentual máximo, superando a edição de 2015, quando 4 escolas alcançaram o prêmio máximo. Com relação às instituições pesquisadas, destacamos que a Escola A atingiu um percentual de 80%, já a Escola B conseguiu 20%.

Ressaltamos que a política meritocrática assumida pela SEMEC considera a instituição como a maior responsável pelo sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, a forma de gestão desenvolvida pela escola, cujas características estão relacionadas à busca pela eficiência e eficácia¹⁰ no ensino, têm implicações diretas no alcance desse sucesso. Assim, na percepção da SEMEC, o êxito dessa política é fortalecer os gestores para que desenvolvam práticas gerencialistas. Tais práticas têm o objetivo de tornar a equipe gestora mais eficaz na coordenação das ações administrativas e pedagógicas, bem como no controle dos processos, com vistas à obtenção de resultados positivos. Temos, portanto, na rede municipal pública de Teresina, uma gestão para resultados.

¹⁰ Para explicar os termos eficiência e eficácia utilizaremos Lück (2009) que relaciona os referidos termos à avaliação dos resultados e ao monitoramento das ações. A autora assinala que eficácia corresponde à produção dos resultados propostos por um plano ou projeto de ação ou conjunto de ações e que eficiência refere-se à realização de uma ação conjunta de ações pelos meios mais econômicos, adequados e diretos possíveis para a realização dos objetivos propostos. Sendo que, conforme a autora são termos cujos conceitos estão intimamente interligados.

Nesse prisma, reiteramos que a equipe gestora, especialmente o diretor, tem um papel relevante na condução desse modelo de gestão – de tal modo que as ações do gestor devem contemplar as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. Todavia, foi observado, a partir de visitas realizadas aos CMEI's, o funcionamento de uma gestão em que as tarefas estão intrinsecamente relacionadas à dimensão administrativa, e que estas se sobrepõem às de nível pedagógico do processo de ensino.

Nesse sentido, à medida que o modelo gerencial é intensificado pelo Sistema, ele tende a reduzir o espaço de autonomia das escolas, especialmente no que concerne à possibilidade das instituições realizarem o seu PPP, bem como definirem o seu calendário escolar, e ainda decidirem sobre a participação da escola no processo de avaliação externa (SAETHE).

Tal aspecto também pode ser observado a partir do acompanhamento da *práxis* docente, que se constitui em um ponto importante para o conhecimento do trabalho da gestão escolar, pois visa refletir a forma como a escola é gerida. Assim, conforme preconiza o Contrato de Gestão – documento que norteia o exercício da autonomia da escola (TERESINA, 2016a), cabe ao gestor realizar e acompanhar, de forma efetiva, as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

De acordo com Lück (2006), o gestor deve ser capaz de liderar os aspectos pedagógicos da instituição, bem como estimular a sua equipe à participação coletiva e à tomada de poder nos processos decisórios, tendo em vista ser esse um dos meios para assegurar uma gestão democrática e autônoma. Concordamos com Lück (2006). Entretanto, o cerne dessa discussão é que as escolas de educação infantil, principalmente aquelas a serem investigadas, parecem somente conseguir tomar certas decisões se tais forem regulamentadas pela SEMEC. Observamos que, em se tratando da autonomia nas dimensões administrativas e pedagógicas do ensino, elas seguem as orientações do Programa Alfa e Beto, assim como do Projeto da SEMEC, o “Passo a Passo”. No que concerne às avaliações externas, as instituições trabalham com a Prova Padronizada e com o SAETHE. Há também a ênfase em cumprir as metas estabelecidas no PMA.

Ainda, sobre o papel do gestor neste contexto de implementação das políticas educacionais, cuja tônica reside no gerenciamento das ações para a elevação do desempenho acadêmico dos educandos, destacamos o pensamento de Augusto (2010):

O diretor escolar, nos últimos anos, vem agregando cada vez mais as funções de um gestor empresarial em detrimento de seu papel de coordenador pedagógico, fato que vem reconfigurando a organização do trabalho escolar. Os gestores têm sido encorajados e estimulados pelos dirigentes dos órgãos intermediários a irem à busca de resultados, independentes dos problemas contextuais. (AUGUSTO, 2010, p.30)

No tocante à relação de trabalho existente entre superintendente e as escolas, ressaltamos que a função desenvolvida pela superintendente escolar é apoiar, fortalecer e orientar os gestores na realização de suas ações educacionais, acompanhando e viabilizando a tomada de decisões, no sentido de que eles consigam desenvolver práticas de gestão colaborativas que assegurem o desempenho escolar dos estudantes. Entendemos que cabe ao diretor, em corresponsabilidade com a Secretaria, mobilizar os agentes do processo educacional para a realização e alcances das metas previstas no PMA, desde que essas representem os desejos e anseios da comunidade escolar, bem como mantenham intrínseca relação com o PPP da escola.

Acreditamos que tanto o PMA quanto o PPP possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos educandos, à medida que o referido plano não se sobreponha ou anule a importância e a necessidade de um projeto político pedagógico construído e vivenciado pela instituição. Cabe assinalar, no entanto, que a SEMEC, na retórica de um discurso centralizador e burocrático, pode estar cerceando a autonomia escolar. Assim dito, o conceito de autonomia tratado neste estudo parte da concepção de que esta é relativa, interdependente.

Nesse prisma, pensar a autonomia da escola como um conceito relacional decorre justamente do contexto de interdependência e do sistema de relações no qual ela se constrói (BARROSO, 1996). Mas será que ao sistema interessa a autonomia da escola? Em que medida ele permite às unidades de educação infantil a ampliação do poder de decisão? Será que as escolas exercem uma autonomia construída ou apenas decretada?

Diante de tais indagações e em consonância com o conceito de autonomia explicitado anteriormente, apresentamos também as contribuições de Neubauer e Silveira (2009), que afirmam que a autonomia é um meio e não um fim em si mesmo. As autoras sustentam que esta não se constrói sem a participação da equipe escolar e da comunidade; e deve ser entendida como uma construção, um processo "[...]

que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a serem alcançados” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009, p.7).

Desse modo, na segunda seção, abordamos a questão da autonomia escolar, destacando os seus marcos legais a nível nacional e local; explicitamos o processo de seleção de diretores das Escolas de Ensino Fundamental e CMEI’s da Rede Pública Municipal de Teresina, materializado por meio da Lei nº 4.274 (TERESINA, 2012a); apresentamos o Contrato de Gestão, documento que deve ser assinado pelos gestores, mediante eleição escolar; trazemos para a discussão a importância do PPP e do Conselho Escolar como mecanismos de participação democrática.

1.2 A questão da autonomia escolar no cenário nacional e local: marcos legais

As reformas educacionais, implementadas no país nas décadas de 1980 e 1990, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, tem em seu bojo a adoção de uma gestão descentralizada e, conseqüentemente, com maior autonomia para a escola. Contudo, à medida que o discurso da descentralização e da autonomia se fortalece, aumenta também a exigência de as escolas obterem bons resultados.

Compreendemos que o processo de seleção de diretores se apresenta como um dos aspectos relevantes ao desenvolvimento da gestão democrática nas escolas, o que confere a tal processo expressão da autonomia escolar. Em Teresina, a primeira eleição direta para diretor de escola da rede pública municipal, normatizada pela Lei 1.802/94, ocorreu em 1994. Hodiernamente, este processo se encontra regulamentado pela Lei 4.274 (TERESINA, 2012a). Nos termos dessa Lei, os candidatos aptos a concorrerem ao cargo de diretor devem ser professores ou pedagogos, em efetivo exercício na unidade de ensino. Estes devem comprovar possuir curso superior em Licenciatura Plena; não ter sofrido qualquer penalidade administrativa disciplinar por infração apurada em inquérito administrativo¹¹ por cinco anos; e assinar o Termo de Compromisso, assumindo cumprir Contrato de Gestão, dentre outros requisitos (TERESINA, 2012a).

¹¹ Lei nº 2138/1992 artigos 136 e 140 da Lei do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Teresina (TERESINA, 2012).

Vale esclarecer que o Contrato de Gestão se constitui em um documento obrigatório, que deve ser assinado pela equipe gestora no ato da nomeação e posse do cargo de diretor. Esse documento tem a finalidade de nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira. Nele, estão descritas as seguintes atribuições do diretor:

[...] promover e assegurar o desempenho dos alunos garantindo o alcance das metas estabelecidas no PMA, realizar análise dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, com a comunidade escolar, além de responsabilizar-se pelos resultados do que consta no Plano de Metas (TERESINA, 2016a, p. 25).

Interessa-nos ressaltar que a eleição para diretores, no âmbito das escolas municipais de Teresina, criou a expectativa de que muitos educadores tinham de, se não eliminar, pelo menos reduzir as práticas de um modelo autoritário de gestão. E, assim, promover, por meio da participação de professores, alunos, funcionários e pais, a tomada de decisões na gestão escolar. Embora a eleição direta para gestores se apresente como um mecanismo legítimo na busca pela democratização das escolas, ela não garante por si só a democratização da gestão, mas pode se constituir em um estímulo para o exercício democrático, desde que associada a outros instrumentos de participação que ocorrem no processo escolar.

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE) assegura, em sua meta 19, que a efetivação da gestão democrática, no âmbito da educação, deve estar associada a critérios técnicos de seleção de gestores, que apurem o mérito e o desempenho, e deve ser submetido à consulta pública e à comunidade escolar. Para tanto, devem ser previstos recursos e apoio técnico da União, sendo que as condições para a efetivação deste modelo de gestão deverá ser cumprido no prazo de dois anos (BRASIL, 2014). De acordo com o portal Observatório do PNE, a meta 19, por não haver um indicador que permita acompanhamento, talvez seja a mais difícil de ser verificada.

O PNE/2014 aponta que a gestão democrática deve se materializar, no âmbito dos estabelecimentos escolares, por meio da eleição dos dirigentes escolares. Entendemos que, para além disso, ela perpassa pela formação de seus Conselhos Escolares (CE), dos quais participam a comunidade escolar e local.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que têm o poder de decidir e deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito da escola. “Cabe aos Conselhos analisar as ações e os meios a serem utilizados pela escola para o cumprimento das metas institucionais” (SANTOS, 2012, p.91). Outro aspecto relevante, que caracteriza o CE, se refere à possibilidade deste fomentar a elaboração do PPP, bem como incentivar e desenvolver uma avaliação contínua do mesmo. Deve, ainda, acompanhar e dar sugestões para melhorar as ações educativas na escola, visando contribuir para a criação de uma cultura participativa e autônoma.

Nesse contexto, o papel do CE é o de ser um mecanismo de consulta e de deliberação, que possibilite a organização dos sujeitos no processo de gestão democrática. Portanto, não deve ser visto apenas como um instrumento de fiscalização da gestão escolar, que endossa prestações de contas e/ou ratifica decisões previamente realizadas pela direção, sendo essa a função que geralmente assume nas escolas. Ele deve se constituir em um parceiro, capaz de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, sobremaneira, atuar como um norteador para o exercício de autonomia das unidades escolares.

Com relação à participação do CE nos processos decisórios das escolas analisadas, verificamos que existe um cronograma de reuniões, cuja presença do Conselho é mencionada. Tais reuniões estão descritas no documento “Calendário Anual/2016”, elaborado pelas escolas e submetidos à apreciação da Divisão de Inspeção/SEMEC, havendo um total de seis encontros anuais a serem realizados pelas escolas. É importante ressaltar que, embora essas reuniões estejam elencadas no Calendário Escolar, faz-se necessário investigar se de fato elas realmente acontecem, e qual o propósito de tal convocação do CE. Será que a participação dos membros do Conselho foi efetiva, ou prevaleceu o discurso e poder de decisão unilateral do diretor ou de seu presidente, no sentido de reforçar práticas centralizadoras, em detrimento às de uma gestão escolar democrática?

Ressaltamos que a LDB é o dispositivo legal que orienta a elaboração e a execução do Projeto Político Pedagógico. A mesma delegou à escola pública a responsabilidade de elaborar e executar o seu PPP, assegurando a possibilidade de definir a organização de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua autonomia (BRASIL, 1996). Todavia, a concretização dessa prerrogativa trouxe novos desafios à educação, pois, embora já tenha sido

teoricamente incorporada pelos atores educacionais, observamos que a sua efetividade ainda não se constitui numa *práxis*. Nesse sentido, Vasconcelos (2004, p.169) diz que a construção do Projeto Político Pedagógico “[...] tem suscitado muitos debates e discussões entre as mais diversas instancias educativas. Por meio dele tem-se a possibilidade de vislumbrar um ensino de melhor qualidade, quando é possível experimentar o exercício do pensar, elaborar e operacionalizar o funcionamento da escola com autonomia”.

Vasconcelos (2004) esclarece, ainda, que o Projeto Político Pedagógico requer continuidade das ações, bem como a descentralização e democratização do processo de tomada de decisão, na perspectiva de que se instale um processo coletivo de avaliação, de cunho emancipatório. É, segundo o autor, um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade.

Porém, para que o PPP possa se constituir em um instrumento direcionador do processo pedagógico, e não num mero documento para cumprir a exigência burocrática, torna-se imprescindível, por parte dos sistemas, a adoção de políticas educacionais que viabilizem os espaços de atuação da equipe gestora, possibilitando-lhes maior dedicação à gestão pedagógica da escola. Não podemos pensar em uma escola que busque a melhoria na qualidade educacional, sem que esta construa e vivencie coletivamente o PPP, ou trabalhe apenas no limiar da execução e cumprimento de metas. De acordo com os diretores, esse processo de construção e ou atualização do PPP, demanda tempo de organização pedagógica. Eles mencionam que uma das maiores dificuldades da gestão é reunir a equipe escolar, principalmente os docentes e os pais/mães integrantes do CE. E, quando conseguem reunir os professores, o que ocorre por ocasião do planejamento pedagógico, a discussão prioritária é o acompanhamento das ações pedagógicas para o alcance das metas propostas no PMA. As diversas atividades atribuídas aos gestores são também aspectos relatados por eles como um fator que contribui para a ausência das discussões, com vistas à atualização, execução, e avaliação do PPP.

No tocante à efetivação da gestão democrática frente à formulação do PPP e os processos de autonomia da escola, o PNE assinala a necessidade de:

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e

regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; [...] Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2014, p.83).

Frente ao contexto de busca pela melhoria na educação, a SEMEC objetiva assegurar, no prazo de dois anos, a contar da data do seu Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025), a promoção do princípio da gestão democrática da educação, normatizada desde a Constituição de 1988 e ratificada no PNE-2014. Conforme consta no artigo 5º, ao regular que a execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliação, caberá às secretarias municipal e estadual de educação publicar, em seus *sites*, os resultados dos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para aferir a evolução do município de Teresina, no cumprimento das metas estabelecidas no PNE e PME. Desse modo, o artigo 5º 12 em seu § 2º da Lei 4.739 (TERESINA, 2015a), que aprovou o Plano Municipal de Teresina, trata de apontar a necessidade de acompanhamento e avaliação, a cada dois anos, do referido plano.

Os pressupostos relacionados ao assessoramento e monitoramento realizado pela SEMEC, na perspectiva de que as escolas consigam avançar na melhoria da aprendizagem dos alunos, têm revelado que as escolas ainda apresentam dificuldades nos processos decisórios da organização escolar, tendo em vista que demonstram dependência das orientações emanadas pela Secretaria. As orientações e intervenções desta Secretaria sobre o cotidiano escolar podem estar dificultando as práticas democráticas e o exercício da autonomia da escola, de modo que esta tem se tornado refém de um processo centralizador, distanciando-se, assim, dos construtos do movimento de descentralização outrora proclamado nas políticas de redemocratização da educação no país.

¹² Este artigo diz que a execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação - FNE; V - Governo do Estado do Piauí; VI - Conselho Estadual do Piauí - CEE/PI; VII - Fórum Estadual de Educação - FEE; VIII - Prefeitura Municipal de Teresina, por meio das Secretarias Municipais de Educação (SEMEC) e de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN); IX - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Teresina; X - Fórum Municipal de Educação de Teresina - FME/THE; XI - Conselho Municipal de Educação de Teresina - CME/THE (TERESINA, 2015a).

Nesse sentido, os desafios e as limitações ainda precisam ser superados para que, de fato, as instituições de ensino consigam avançar na construção de sua autonomia. Tal pensamento é ratificado por Lück (2006), quando afirma que a escola deve avançar da autonomia garantida em Lei, para outra, construída a partir do diálogo dos vários grupos que a compõem, de forma que todos se responsabilizem pelas suas ações, no intuito de que realmente aconteça uma prática de vivência democrática.

Diante do exposto, identificamos a necessidade de investigar se nas duas unidades escolares, objetos desta pesquisa, os sujeitos envolvidos no processo de ensino realmente foram mobilizados para a construção do PPP e do PMA e, ainda, se foi considerada a participação do Conselho Escolar nesta construção. Também é importante verificar quais são os sentidos de autonomia, produzidos por estes sujeitos, diante da elaboração, atualização e vivência dos projetos educativos desenvolvidos pelas escolas, na perspectiva da participação coletiva e colaborativa.

Na próxima seção, apresentamos a Secretaria Municipal de Educação e a gestão pedagógica de ensino, bem como descrevemos o papel do diretor, frente ao desenvolvimento do processo educacional.

1.3 A Secretaria Municipal de Educação de Teresina e a gestão pedagógica de ensino

A gestão da escola pública tem sido alvo das atenções de governos. No caso específico do município de Teresina, o enfoque é na dimensão pedagógica, frente à realização dos objetivos estabelecidos pela instituição. É preciso assinalar que, embora a dimensão pedagógica seja importante na realização dos objetivos institucionais, esta deve funcionar interligada à gestão administrativa e à financeira, uma vez que todas estão implicadas no desenvolvimento de tomadas de decisão dos sujeitos, na busca do processo de autonomia.

Desse modo, o gestor escolar é de grande importância na articulação entre essas dimensões. Ele é um dos responsáveis pela condução do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de que a sua liderança é fundamental na construção coletiva dos projetos pedagógicos, implementando e verificando se a realização dos mesmos está de acordo com o planejado. Reiteramos que, no contexto da SEMEC, o fato do diretor ser o responsável pelo processo educacional; todas as atenções e

exigências são voltadas para ele, situação que, de certa forma, deixa muitos coordenadores pedagógicos insatisfeitos e o gestor sobrecarregado. Podemos citar como evidência desse fato as reuniões realizadas pela SEMEC, em que somente o diretor deve participar.

Bimestralmente, o diretor é convocado pela equipe da Secretaria para apresentar os resultados de desempenho dos alunos, destacando as metas planejadas e as metas atingidas, bem como as intervenções realizadas. Conforme consta no Contrato de Gestão, cabe ao diretor, preferencialmente, e não aos coordenadores pedagógicos, apresentar os resultados alcançados. Embora a SEMEC não considere o coordenador como um elemento intermediador nas práticas do contexto escolar e nem nas intervenções e representações na Secretaria de Educação (uma vez que esse papel é atribuído ao gestor escolar), entendemos que a figura do coordenador é importante para a articulação e para o monitoramento da efetividade dos processos pedagógicos. É pela parceria, apoio e, sobretudo, pelo compartilhamento de decisões e de responsabilidades que a coordenação pedagógica e o gestor escolar devem pensar e desenvolver ações para o bom funcionamento da escola, e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade da aprendizagem dos educandos. Entretanto, a postura da SEMEC com relação ao trabalho empreendido pelo coordenador no tocante aos processos pedagógicos, pode se tornar um entrave na busca pelo desenvolvimento de uma gestão autônoma e democrática, pois ressalta o diretor como regente do processo de ensino, evidenciando na escola, assim como nos sistemas, relações nas quais impera a hierarquização de poder. Poder esse que, às vezes, se apresenta de forma explícita ou sutil; de todo modo, ambas as situações, ao produzirem hierarquias, são prejudiciais à conquista de autonomia da escola e dos sujeitos do ambiente educativo.

O fato de o diretor assumir de forma centralizadora a organização escolar pode ocasionar uma sobrecarga de trabalho, levando-o à exaustão, além de favorecer a falta de compromisso dos demais agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os mesmos não participam da tomada de decisão e, portanto, não se sentem corresponsáveis pelo trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Além disso, tal forma de atuação inviabiliza o desenvolvimento de uma gestão na perspectiva democrática e participativa.

As informações a seguir demonstram a ênfase na figura do gestor, cuja tarefa é a responsabilização pelo alcance de bons resultados de desempenho dos alunos e, ainda, a socialização desses resultados perante SEMEC e a comunidade escolar. Dito isso, apresentamos, na Tabela 1, o cronograma das reuniões bimestrais organizadas pela Secretaria, bem como a quantidade de gestores convidados e aqueles que participaram da apresentação dos resultados de desempenho acadêmico dos educandos.

Tabela 1 - Cronograma de reuniões bimestrais com os gestores da educação infantil e com equipe da SEMEC (superintendentes escolares, a gerente da educação infantil e o Secretário de Educação) (2016)

1º Semestre	Quantidade de escolas convidadas	Quantidade de escolas que apresentaram	2º Semestre	Quantidade de escolas convidadas	Quantidade de escolas que apresentaram
15/04	20	20	15/09	12	12
25/05	20	20	18/10	12	12
14/07	12	12	15/12	10	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir do cronograma da SEMEC/GEI (2016)

Conforme os dados da Tabela 1, todos os diretores convidados a socializar os resultados se apresentaram na reunião. Vale esclarecer que esse processo teve início com a participação de 20 escolas¹³. Ao longo do ano, foi reduzido para 12 e, ao final, tivemos a participação de 10 escolas. A redução aconteceu pelo fato de que as reuniões se tornaram exaustivas e repetitivas, isso porque algumas instituições precisaram apresentar os seus resultados consecutivamente, ou seja, como a orientação era a de apresentar os bons resultados, no decorrer do processo, foram surgindo escolas com resultados satisfatórios, mas outras tiveram que repetir seu desempenho acadêmico. Tal dinâmica de apresentação corrobora para que as escolas com resultados exitosos estejam em condições mais favoráveis, em relação àquelas com baixo desempenho.

No caso específico das escolas analisadas, ambas as diretoras participaram das reuniões. Contudo, somente a diretora da Escola A realizou a apresentação dos resultados de evolução da aprendizagem dos educandos. A referida escola expôs a

¹³ A dinâmica de apresentação das referidas escolas seguiu a seguinte distribuição: Separamos por zona, por horário e por sala. No horário de 07h30min as 09h30min da manhã, apresentavam-se 5 escolas situadas na zona norte e leste do município e das 10h00min as 12h00min, as 5 escolas da zonas sul e sudeste, sendo que esta dinâmica de apresentação aconteceu em duas salas do Centro de Formação (CEFOR), simultaneamente.

evolução do desempenho dos educandos em duas oportunidades solicitadas pela SEMEC, sendo uma no mês de maio e outra no mês de dezembro.

A diretora da Escola B não realizou essa apresentação, por se tratar de uma escola que possui resultados considerados insatisfatórios na aprendizagem dos alunos. Esse modelo de socialização de bons resultados, implementado na rede municipal de Teresina, pode suscitar a segregação e discriminação. Ademais, não favorece a construção de uma educação voltada para os princípios da equidade, pois retira a oportunidade das escolas com baixo desempenho apresentarem suas dificuldades, ao mesmo tempo em que premia aquelas que têm rendimento satisfatório, com sucessivas apresentações. A SEMEC tende a oferecer um tratamento diferenciado a essas escolas, em relação àquelas com resultado insatisfatório nos indicadores de aprendizagem dos educandos. As melhores são consideradas escolas eficazes, ao passo que as demais sofrem o estigma de serem instituições sem qualidade no ensino e com gestão fragilizada. As secretarias que aderirem ao programa do IAB precisam realizar momentos de socialização do desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. De acordo com os pressupostos do Instituto, somente as escolas com bom desempenho devem socializar. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação segue as orientações do referido programa, no que concerne a tal pressuposto. Trata-se de uma política de responsabilização, aplicada à educação, a *accountability* da instituição ao sistema. Sobre essa questão, Brooke (2008, p.94) afirma que tal política consiste na “[...] tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais”.

Esta discussão traz à baila a importância do diretor e sua responsabilização no cumprimento das metas e objetivos previamente estabelecidos pelo sistema municipal. Tal realidade pode justificar a constante necessidade dos gestores recorrerem às orientações da Secretaria, uma vez que os mesmos têm as suas ações e, na maioria das vezes, as decisões, acompanhadas pela SEMEC. Um aspecto que retrata essa situação é o fato de as escolas estudadas não conseguirem realizar a análise dos resultados das avaliações, ou seja, têm dificuldades em preparar o material (gráficos, tabelas, quadros) para a apresentação dos resultados na reunião bimestral. Dessa forma, dias antes da reunião, por

orientação da Secretaria, os diretores são convidados a comparecer à Gerencia de Formação (GEFOR) para que as superintendentes lhes auxiliem na organização do material.

Podemos inferir que dessa interação e orientação deveriam emergir novas formas de gerir a organização do trabalho escolar, entretanto, os gestores parecem necessitar da constante interlocução com os representantes da Secretaria. Um indício de que isto esteja ocorrendo é o fato de os diretores estarem à espera destas informações para conseguirem organizar os dados referentes à análise dos seus resultados. Alguns demonstram capacidade para organizá-los, mas têm receio em ocorrerem erros que possam desagradar à SEMEC, portanto, aguardam tais orientações.

Outro aspecto a destacar é que os gestores se sentem sobrecarregados em suas tarefas educativas. Índícios dessa sobrecarga podem ser observados a partir dos próprios documentos legais, como o Contrato de Gestão, o qual estabelece na cláusula segunda as obrigações da SEMEC e na terceira as obrigações dos gestores (Ver o anexo A). Registra-se, ainda, que o disposto, no referido Contrato, não exime o diretor de outras responsabilidades decorrentes de leis, decretos e portarias.

No tocante à sobrecarga nas tarefas educativas, também podemos ressaltar as demandas administrativas da SEMEC, quando ela solicita a presença dos diretores em reuniões, bem como a participação dos mesmos em seminários, palestras, reduzindo, com isso, o tempo do trabalho pedagógico na organização escolar. Por vezes, os gestores chegam a se ausentar das escolas para participarem desses eventos. Entendemos que essa é uma prática comum nas Secretarias, mas quando o diretor assume a posição de protagonista educacional, a SEMEC reduz os canais de participação do coordenador pedagógico, minimizando a importância deste profissional nas decisões referentes ao ambiente escolar.

É necessário salientar que o fato da superintendente acompanhar a dinâmica do contexto escolar e vivenciar as práticas desenvolvidas pela Secretaria, no que tange as decisões administrativas e pedagógicas, credencia-a, ainda que sem rigor técnico-científico, a afirmar a existência de uma sobrecarga educativa posta aos gestores das escolas de educação infantil. O acúmulo de responsabilidades é uma retórica presente nas conversas formais e informais desses profissionais, bem como nos diálogos entre as superintendentes escolares.

Reiteramos que a demanda de ações de ordem administrativa acabam por ocupar grande parte do tempo de trabalho dos gestores. Pressupomos que este tipo de cultura organizacional, existente no espaço escolar, pode favorecer o desenvolvimento de uma gestão técnico burocrática, tendo em vista que ela não consegue priorizar, dentre as suas funções, a dimensão pedagógica do ensino.

Inferimos que a gestora da Escola B é a que demonstra menos envolvimento nas ações pedagógicas, especificamente na análise dos resultados das avaliações internas e externas, bem como na articulação da execução do PPP. O fato é que essa gestora possui pouca experiência em gestão escolar, tendo em vista que ocupava, anteriormente, o cargo de professora e, por meio de eleição, assumiu, em 2016, a direção da escola. A mencionada diretora possui mais experiência no exercício da prática docente e menos na atividade de gestão.

A premissa de que a experiência de gestão escolar é um aspecto que possibilita aos gestores uma atuação mais independente, em um viés democrático de decisões, nem sempre é verdadeira. Não diante do contexto educacional das escolas de educação infantil, quando o Sistema imprime mecanismos de dependência tanto aos gestores “novos” no cargo quanto àqueles considerados experientes na função. Esta situação remete à questão relacional entre Sistema central e escolas. Entendemos que este modelo operacional da SEMEC possa estar contribuindo para a dificuldade das escolas investigadas tomarem decisões autônomas.

Com relação à competência técnica, que se caracteriza como um dos atributos necessários para o desempenho da função de gestor na condução da organização escolar, a SEMEC promove a formação continuada para todos os gestores. Este é um dos critérios estabelecidos pela Secretaria para que o gestor assuma a direção da escola. Assim, além do processo de seleção pela comunidade escolar e do compromisso em cumprir o Contrato de Gestão, os diretores precisam participar desta formação, intitulada “Curso de aperfeiçoamento em gestão escolar”. Essas são capacitações que abordam temas relacionados à organização do trabalho pedagógico e, sobretudo, questões voltadas para a análise e compreensão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do SAETHE.

Podemos elencar, ainda, como evidência da falta de tomada de decisões pelos gestores, a utilização de alguns mecanismos de comunicação, como o *e-mail* e o *Whatsapp*. Todas as superintendentes escolares que compõem o quadro técnico

da Secretaria de Educação são orientadas a organizar grupos no Whatsapp, cujos participantes são as diretoras e vice-diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, nos quais realizamos o acompanhamento. Este tipo de mediação, criado desde 2014, tem o propósito de facilitar a comunicação, compartilhar informações, repassar as orientações com maior rapidez, enfim, otimizar o trabalho pedagógico. O aplicativo de mensagens é uma ferramenta útil para auxiliar os diretores na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Entretanto, é possível detectar que o modo de uso deste procedimento de mediação pode estar cerceando os processos decisórios dos agentes educacionais, tendo em vista que diuturnamente são repassadas informações aos diretores por meio do Whatsapp. Vale ressaltar que os diretores, além de participarem do grupo de Whatsapp da superintendente escolar, participam também do grupo formado pelas gerentes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Desse modo, caso a superintendente não consiga se comunicar com os gestores, ainda assim eles receberão as informações via gerência. Ocorre que, dada à necessidade de repassar informações de caráter mais urgente, os diretores, pelo fato de estarem participando dos dois grupos, recebem duplamente a mesma mensagem.

No que tange ao aspecto pedagógico, a interação realizada pelo Whatsapp – que teve seu uso ampliado em 2015, quando as superintendentes foram orientadas a criar grupos com professores e coordenadores pedagógicos – conduz à falta de tomada de decisão da escola. As escolas ficam à espera das orientações enviadas pela superintendente via Whatsapp, e-mail ou em visitas in loco, para a decisão na resolução de problemas atinentes ao cotidiano escolar, quais sejam: decidir sobre qual professor deve assumir as turmas, de acordo com o perfil profissional de cada docente; de que forma será preparado o material midiático a ser apresentado nas reuniões gerenciais em que o diretor deve participar; solicitação da presença da superintendente ou outro representante da Secretaria para que realize reuniões com o corpo docente, a fim de sanar conflitos e divergências entre estes profissionais; organização da entrega dos materiais escolares (livros, atividades) aos pais a cada encerramento do semestre; solicitação de modelos de Planos de trabalhos a serem enviados por *e-mail*, para que os diretores consigam organizar os seus planos; informação de senha e o *login* do cadastro dos diretores para consulta do SAETHE e do Sistema de Gestão de Informação Instituto Alfa e Beto (SIGIAB), sendo que as informações referentes a estes cadastros são repassados por ocasião das reuniões

gerenciais bimestrais, em que todos os diretores precisam comparecer; entre outras questões.

Podemos verificar tal situação nos momentos em que a SEMEC marca reuniões, inclusive as reuniões gerenciais, nas quais as diretoras precisam apresentar os resultados da escola. Em geral, se as superintendentes não informarem, via Whatsapp, a data e o horário do encontro, embora elas tenham o cronograma, pode ocorrer a ausência de alguns dos gestores nestas reuniões. Para que isso não aconteça, as superintendentes são orientadas a avisarem a data e o horário da reunião. Estas informações também são disponibilizadas às escolas via ofício.

Reiteramos que a forma como o Whatsapp está sendo utilizado se configura em um mecanismo que tende a monitorar as ações e, conseqüentemente, o poder de decisão destas instituições, especialmente quando observamos que tais intervenções perpassam pelas dimensões da gestão pedagógica, e, sobretudo, pelas questões administrativas. É sabido que as inovações tecnológicas devem permear o processo educacional, conquanto, o uso da ferramenta comunicativa Whatsapp não é para gerar dependência.

Para ratificar o exposto, apresentamos, na Tabela 2, a distribuição das mensagens realizadas mensalmente via Whatsapp, separadas nas categorias pedagógica, administrativa e financeira, encaminhadas aos diretores dos CMEI's, durante o ano de 2016 e nos três primeiros meses do ano de 2017.

Tabela 2 - Mensagens encaminhadas aos diretores dos CMEI's por tipo, no ano de 2016 e o no primeiro trimestre de 2017

MESES	CATEGORIAS			TOTAL MESES
	Pedagógica	Administrativa	Financeira	
2016				
Fevereiro	8	9	0	17
Março	4	6	1	11
Abril	8	20	0	28
Maiο	5	22	0	27
Junho	8	29	0	37
Julho	5	16	0	21
Agosto	11	18	3	32
Setembro	6	11	2	19
Outubro	13	25	0	38
Novembro	8	13	0	19
Dezembro	1	24	1	25
2017				

Janeiro	1	21	3	25
Fevereiro	10	17	0	27
Março	6	20	0	26
TOTAL	91	250	10	351

Fonte: Whatsapp da autora, 2016/2017.

Percebemos, a partir dos dados da Tabela 2, que há uma grande concentração de orientações no campo pedagógico, mas, sobretudo, no campo administrativo da gestão escolar. Com exceção dos dois primeiros meses do ano de 2016, os demais meses perfazem um quantitativo de mensagens trocadas, que vai de uma ou mais orientações para cada dia letivo. Considerando que o calendário escolar possui 200 dias letivos, temos em média 17 dias letivos escolares no mês.

A pouca quantidade de mensagens nos meses de fevereiro e de março é explicada, porque foi a partir desse primeiro mês que o grupo de Whatsapp desse núcleo de escolas foi criado. Anteriormente, a comunicação entre a SEMEC e os CMEI's era feita, em sua maioria, por ligações telefônicas, e não há registros sobre este tipo de comunicação.

Observando o primeiro trimestre de 2017, podemos constatar que a demanda de informações se concentra, quase que totalmente, na dimensão administrativa. Isso se justifica porque no campo pedagógico os CMEI's seguem as orientações didático-pedagógicas do programa estruturado pelo Instituto Alfa e Beto. De acordo com a SEMEC, as escolas devem receber as mencionadas orientações didáticas por e-mail ou por ocasião da formação continuada, realizada mensalmente com os docentes, sendo tais informações confirmadas via Whatsapp, conforme podemos verificar na transcrição da mensagem enviada pela superintendente escolar ao grupo "Diretores da zona sudeste", no dia 10 de fevereiro:

Caríssimos diretores, o plano semanal do segundo período a ser executado nos dias 13 a 17/02 será a lição da "Bela Adormecida" e no primeiro período a lição é "O relóginho". Lembrando que as professoras novatas do primeiro e do segundo período construíram, por ocasião das capacitações realizadas de 07 a 10 de fevereiro, as referidas semanas. Para as professoras veteranas enviamos as semanas para o e-mail de vocês e dos pedagogos. Por favor, socializem com as professoras. Obrigada.

Do exposto acima, destacamos que as escolas de educação infantil têm a sua prática pedagógica balizada conforme as orientações curriculares do Programa Alfa e Beto. Verificamos, a partir da prática pedagógica dos docentes, que por se tratar

de orientações que já vêm prontas, as escolas aguardam prontamente tais orientações.

Para compreendermos as implicações deste mecanismo de comunicação no cotidiano dos gestores, destacamos, na Tabela 3, a dimensão pedagógica da gestão, a distribuição das mensagens e a sua classificação nas subcategorias PPP, PMA e assuntos relacionados à Reunião Gerencial.

Tabela 3 - Mensagens via Whatsapp por tipo (2016-2017)

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	2016	2017	Total
PPP	1	0	1
PMA	13	8	21
REUNIÃO GERENCIAL	16	6	22
ORIENTAÇÕES DIVERSAS	38	9	47

Fonte: Whatsapp da autora (2016-2017)

Analisando as informações da Tabela 3, verificamos que as orientações da SEMEC priorizam a elaboração e execução do PMA, em detrimento da importância dada ao processo de atualização do PPP. Vale destacar que a mensagem referente ao PPP foi enviada em 22 de março de 2016 e solicitava que os gestores atualizassem o PPP. No que concerne às mensagens sobre o PMA e as reuniões gerenciais, estas foram realizadas ao longo do ano. As informações referentes ao PPP não foram intensificadas, devido à necessidade de as escolas priorizarem a elaboração e execução do PMA.

Cabe mencionar que as escolas têm prazo determinado para a construção do Plano e, após a elaboração, devem apresentá-lo à Secretaria. Caso não cumpram com o prazo estabelecido, os diretores recebem notificações, em forma de relatório, informando que os mesmos deixaram de cumprir com suas obrigações. Essas obrigações constam no Contrato de Gestão, assinado pelos gestores ao assumirem o cargo de diretor. Caso essas notificações cheguem a um total de três ou mais, os gestores podem sofrer sanções administrativas. Tais sanções, dependendo da gravidade e da reincidência do ato, podem culminar em exoneração da função de diretor.

O fato de as informações sobre o PPP não serem intensificadas demonstra, por parte do sistema, que o PMA é uma preocupação constante na pauta de discussão com os atores do processo educacional. Acreditamos que, no cotidiano

da organização escolar, o PMA seja o objeto de atenção, ratificando, assim, a necessidade de os gestores intensificarem as suas ações no cumprimento das funções administrativas.

Diante de tal proposição, podemos ressaltar que a gestão escolar enfrenta dificuldades no compartilhamento das ações e na tomada de decisões sobre o processo pedagógico, tendo em vista que as questões gerenciais sobrepõem as de dimensão pedagógica. Não queremos dizer, com isso, que a escola deve negligenciar os aspectos administrativos da gestão. Entendemos que ambas devem contribuir no processo de ensino e da aprendizagem dos educandos.

Um dos problemas está associado ao fato de que a SEMEC já condicionou a equipe gestora à dependência das informações enviadas pelo Whatsapp. Tal condicionamento leva os gestores a desenvolverem ações para a dimensão administrativa, em um viés de execução e acompanhamento das metas propostas no PMA. A Secretaria argumenta, por meio de leis, decretos, portarias e demais instrumentos normativos, assim como das orientações repassadas via Whatsapp, que o monitoramento e controle das instituições se dão na intenção de que seja cumprido o Contrato de Gestão, e que, em se tratando da função e importância da atuação do gestor escolar, esse descumprimento é passível de penalidades. Depreendemos, portanto, que a relação entre a escola e a SEMEC não se trata de mera dependência, mas de uma relação que tenciona uma ideia de autonomia problemática.

Reiteramos que, em meio ao receio de tomar decisões que não estejam de acordo com as normativas regulamentadas pelo Sistema, as escolas pautam as suas ações a partir das orientações emanadas pela Secretaria. É o que Foucault (1997, p.118), no âmbito de seus estudos sobre os mecanismos disciplinares, compreende como um movimento de “vigiar para controlar e disciplinar”. Neste viés, o corpo assume um caráter de domesticação, dominação e “docilidade”. Assim, a maioria das escolas se constitui em espaço privilegiado de controle e vigilância dos corpos dóceis. Um espaço escolar é um local de ensinar e de aprender, mas, pode atuar também como um mecanismo para vigiar, hierarquizar, recompensar e, sobremaneira, controlar.

Destacamos que a comunicação via Whatsapp, especialmente com os gestores, é realizada diariamente, e a comunicação por ofício ou *e-mail* possui frequência semanal ou mensal, de acordo com as demandas da Secretaria ou das

necessidades das escolas. Conquanto, assinalamos que as visitas *in loco* das superintendentes são realizadas quinzenalmente ou também de acordo com a demanda das escolas e da Secretaria.

No tocante à periodização dessas comunicações, podemos dizer que, embora a superintendente ou outro representante da Secretaria não esteja fisicamente presente na escola, ela monitora quase que diariamente, pelo uso do *Whatsapp*, cada escola sob sua responsabilidade. Logo, assim como os diretores, as superintendentes escolares também recebem diariamente mensagens que precisam ser repassadas aos gestores. Para ilustrar tal proposição, transcrevemos algumas das mensagens enviadas pelas gerentes, inclusive ressaltando o nome do Secretário de Educação, no sentido de que seja dada mais ênfase e agilidade ao cumprimento do pedido solicitado:

Boa noite, colegas diretoras.

Preciso informá-las que o secretário vem acompanhando pela mídia as solenidades de festa de formatura realizadas por vocês, assim como o cumprimento do calendário escolar. Questionou se realmente após as festas de formatura o período letivo continuaria. Portanto, pedimos que, por favor, cumpram o calendário conforme foi informado para a Secretaria no setor de divisão de inspeção escolar. “Grata pela atenção” (Enviada pela Gerente de educação infantil ao *whatsapp* de todas as superintendentes escolares a fim de repassarem aos seus grupos de gestores -18 de dez. de 2016)

“Bom dia, caras gestoras!”

“O secretário solicita que sejam encaminhadas com urgência a GI, até hoje, todas as fichas de matrículas efetivadas nos CMEI’s. Obrigada.” (Mensagem enviada pela superintendente adjunta dia 17 de janeiro às superintendentes escolares para ser repassada aos gestores).

Aos gestores escolares, mas especialmente à SEMEC, é preciso que fique clara a ideia de que a dimensão administrativa deve estar a serviço da dimensão pedagógica, ou seja, deve servir de suporte para a realização dos objetivos educacionais das instituições de ensino (PINTO, 2005 *apud* SANTOS, 2012, p.57). Todavia, a realidade que se apresenta é uma gestão de ensino em que a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os de natureza administrativa ainda é um desafio para os gestores das escolas de educação infantil do município de Teresina.

Tendo em vista ser o diretor um dos responsáveis pelo desenvolvimento do processo escolar, é necessário que o mesmo consiga conduzir a sua equipe no

sentido de que todos possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a partir de seus projetos educativos e da tomada de decisões de forma coletiva e participativa. Nesse sentido, a capacidade de liderança do gestor se torna essencial para que a instituição enfrente os desafios e construa, a partir do PPP, a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

É importante verificar, ainda, quais os sentidos de autonomia detidos por estes sujeitos, mediante o modelo de gestão exigida pelo sistema central – modelo este que mantém estreita relação com a concepção empresarial de gestão. É necessário atentar também para a concepção de autonomia dos profissionais da SEMEC, pois entendemos que a descentralização e a autonomia da escola são os argumentos propalados nas políticas educacionais de reforma do ensino, que pressupõe escolas democráticas. Mas será que a SEMEC contribui para a ampliação das margens de atuação da escola, favorecendo a autonomia e os construtos de uma gestão democrática, conforme preconiza a legislação?

Em meio a tais reflexões, compreendemos que liderar a gestão pedagógica de forma democrática, na consecução de processos autônomos de gestão, requer habilidade da equipe gestora no sentido de desempenhar de maneira satisfatória o seu papel. Contudo, é necessário compartilhar a responsabilidade das ações e das decisões, pois é compartilhando que a gestão escolar possibilita aos atores do processo de ensino o alcance dos objetivos institucionais.

Todavia, para que a escola consiga direcionar o processo pedagógico de forma participativa, torna-se imprescindível a adoção, por parte da SEMEC, de políticas educacionais que viabilizem uma gestão menos gerencialista. Tal política – herança do neoliberalismo, difundido no Brasil na década de 1990 – defende que a educação pública deve manter similitudes com o modelo de gestão empresarial, cujas características se baseiam na racionalidade econômica e na visão mercantilista (DUARTE, 2015). Deste modo, faz-se necessário que a Secretaria possibilite ao gestor uma maior dedicação à gestão pedagógica, e menor controle nas ações desses profissionais, a fim de que promovam, a partir dos mecanismos de participação coletiva, a autonomia escolar.

Para melhor compreender o objeto de estudo, apresentamos, na quarta seção, a contextualização dos Centros Municipais de Educação Infantil na organização administrativa da Secretaria, o contexto dos dois CMEI's analisados, bem como continuamos detalhando os problemas do caso de gestão.

1.4 Os centros municipais de educação infantil na organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Teresina

Enfatizamos que a LDB, em seus artigos 11 e 18, aponta os municípios como entes federativos autônomos, com importante papel na formação e na gestão da política educacional, podendo instituir o seu sistema próprio, integrar-se ao estadual ou, ainda, compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996). Em qualquer das opções, o município tem a competência de:

[...] exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental; [...] (BRASIL, 1996).

Em meio ao processo de descentralização, estabelecido pela Constituição Federal e ampliado com a legislação infraconstitucional e com a implementação de políticas públicas para a educação, principalmente a partir dos anos 1990, Teresina instituiu, por meio da Lei nº 2.900/2000, o Sistema Municipal de Ensino, exercendo, assim, uma das prerrogativas conferidas pela Constituição nos incisos I e II do artigo 30: “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e estadual no que couber” (TERESINA, 2007). Dessa forma, de acordo com a legislação, o município de Teresina tem a autonomia para “[...] baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

O município de Teresina é responsável pelo atendimento da educação infantil e do ensino fundamental, sendo que no ano 2016 atendeu nos Centros Municipais de Educação um total de 20.117 alunos, nas etapas da creche e da pré-escola, conforme indica Tabela 4.

Tabela 4 - Quantidade de alunos por faixa etária atendida nos 153 CMEI's de Teresina em 2016

1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5anos	Total de Alunos
40	954	4.633	7.080	7.401	20.117

Fonte: Gerência de Informática/SEMEC – 2016.

É importante destacar que as mudanças ocorridas no atendimento à educação infantil, advindas de debates e manifestações suscitadas pelos educadores e pela sociedade em geral, implicaram na visão desta etapa de ensino como um direito, e não somente como assistência e amparo. Tal mudança foi corroborada pela Constituição de 1988, quando “[...] inaugurou um Direito e impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto” (CURY, 1998, p.13).

A partir de então, ficou regulamentado que a Educação Infantil, tratada como um direito subjetivo deveria integrar a política nacional de educação. Assim, coube aos municípios adotar o princípio de que as instituições de educação infantil não apenas cuidariam das crianças, mas deveriam, sobretudo, desenvolver um trabalho pedagógico.

No contexto educacional de Teresina, o surgimento das creches se deu a partir das demandas das comunidades que reivindicavam, para as crianças, o direito de acesso à educação. Diante de tal reivindicação, de acordo com Gerência de Informática – GI/2016 – a Prefeitura Municipal de Teresina, via Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), atendeu a 7.348 crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos, nas turmas de Berçário a 2º período, até o ano de 2008.

A partir de 2008, iniciou-se o processo de municipalização. As creches comunitárias passaram a ser atendidas pela SEMEC, e denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s), conforme o Decreto 8.004, que dispõe sobre a denominação oficial das atuais Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Teresina (TERESINA, 2008).

Este processo se deu após a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), quando a Educação Infantil se constituiu, por Lei, na primeira etapa da Educação Básica. O recurso, até então disponibilizado pelo governo central, constituía-se de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que disponibilizava recursos financeiros somente para o Ensino Fundamental. Assim, à medida que o FUNDEB passou a vigorar, as creches comunitárias passaram a ser administradas pedagógica e financeiramente pela SEMEC, sendo que em 2017, a rede municipal atende nas unidades de educação infantil um total de 23.363 alunos, conforme a Gerência de Informática – GI/2017.

Diante do exposto, apresentamos, na seção seguinte, a contextualização das escolas investigadas, os motivos que nos levaram a tal escolha, bem como o papel da equipe gestora em relação ao processo de tomada de decisões em um ambiente coletivo e participativo, com implicações na construção da autonomia escolar.

1.4.1 Contextualização da Escola A e Escola B

Para preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo, as escolas pesquisadas foram denominadas como Escola A e Escola B. Os aspectos que sustentam a decisão pela escolha destas duas escolas é que, dentre as oito unidades nas quais realizamos o acompanhamento, são estas escolas as que mais recorrem à superintendente, no sentido de auxiliá-las nos processos decisórios da instituição. Outro aspecto é que as mesmas têm o seu PPP construído, porém, apresentam dificuldades na atualização e, principalmente, na execução deste.

A escola A foi municipalizada no ano de 2005, em cumprimento ao que determina a LDB¹⁴, tendo em vista que a mesma pertencia à Rede Pública Estadual de Ensino. Até o ano de 2007, a referida escola era denominada de Jardim de Infância. Em 2008, ela passou a ser nomeada como Centro Municipal de Educação Infantil. A instituição atende a 100 alunos, em 4 turmas, sendo 51 no turno da manhã e 49 no vespertino. Os níveis de ensino¹⁵ oferecidos às crianças, por quantidade de turmas, são: 1 Maternal II para crianças na faixa etária de dois a três anos de idade; 2 primeiros períodos e 1 segundo período, que atende a crianças de quatro e cinco

¹⁴ O artigo 11 trata das incumbências normativas dadas pela LDB/96, quais sejam: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer uma ação redistributiva, em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos, vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei 10.709.de 31.7.2003) (BRASIL, 1996).

¹⁵ A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade em seus aspectos psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art.29). Deve ser ofertada em instituições próprias, sendo creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos (BRASIL,1996). As nomenclaturas utilizadas para os níveis correspondente à faixa etária das crianças de educação infantil são: Maternal I para crianças de um a dois anos; Maternal II para crianças de dois anos e três anos de idade e 1º período para aquelas de quatro anos e para as crianças com idade de cinco anos é o 2º período.

anos, respectivamente. A equipe gestora é formada por um diretor e por um coordenador pedagógico. A escola conta com um serviço de apoio formado por 1 auxiliar de enfermagem, para ajudar na aprendizagem de crianças com necessidades especiais, 1 zeladora, 1 merendeira e 4 agentes de portaria. Apresentaremos, na Tabela 5, a estrutura física das Escolas A e B.

Tabela 5 - Estrutura Física das Escolas A e B

Dependências	Quantidade	
	Escola A	Escola B
Diretoria	01	01
Sala de aula	02	03
Pátio coberto	01	01
Cozinha	01	01
Depósito para merenda	02	01
Depósito de material de expediente	01	01
Banheiro infantil	02	02
Banheiro infantil adaptado	01	01
Banheiro para adulto	02	01
Área de serviço	01	---

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Ficha de caracterização dos CMEI's (GGE/SEMEC, 2017).

Observamos, pelo exposto na Tabela 3, que ambas as escolas possuem espaço físico reduzido e são consideradas pela SEMEC como escolas de pequeno porte. As condições estruturais dos CMEI's constituem uma realidade desafiadora colocada à equipe gestora e, principalmente, aos docentes, tendo em vista serem estes os responsáveis pela implementação de uma política educacional, com o fito de elevar a qualidade da educação do município.

A seguir, apresentamos na Tabela 6 a quantidade de docentes efetivados por meio de concurso público, bem como aqueles com contrato temporário. Também é apresentada a formação acadêmica desses servidores.

Tabela 6 - Quantitativo de docentes e sua formação acadêmica

	Quantidade de Professores	Efetivos	Formação Acadêmica	Contrato Temporário	Formação Acadêmica
ESCOLA A	5	3	Pedagogia	2	Cursando pedagogia

ESCOLA B	5	2	Pedagogia	3	1 cursando pedagogia e 2 com licenciatura plena em pedagogia
TOTAL	10	5		5	

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Ficha de caracterização dos CMEI's (GGE/SEMEC, 2017).

Temos na Tabela 6 um total de 10 docentes. Cabe assinalar que ambas as escolas apresentam uma quantidade de 5 professores em contrato temporário. Na Escola B, há um quantitativo de 3 professores contratados, superando o número de efetivos. Observamos que essa situação favorece a rotatividade no quadro funcional dessas escolas, uma vez que esses docentes permanecem na escola por um prazo de apenas dois anos, isso quando conseguem concluir o tempo de contrato com a instituição, pois ocorrem desistências ou mudança para outra escola. Tal situação reverbera no trabalho desenvolvido pela equipe gestora, tendo em vista que há uma descontinuidade no processo de aprendizagem dos educandos.

Quanto à experiência profissional e à formação acadêmica da equipe gestora da Escola A, destacamos que a diretora possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil e Gestão e Supervisão Escolar. Após quatro anos de experiência em sala de aula, lecionando em turmas de educação infantil pela rede municipal de ensino de Teresina, essa gestora assumiu em 2014, por indicação, a gestão da Escola A, mas em 2016 foi eleita pela comunidade escolar. Atuou em 2013 como docente na escola em que hoje é diretora, na condição de professora contratada, com prestação de serviços temporários. Trabalhou, ainda, por um período de quatro anos, como professora pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) e na rede particular de ensino.

Com relação à experiência profissional da coordenadora pedagógica, a mesma foi professora da rede municipal, sendo que em 2012 foi aprovada para o cargo de coordenadora pedagógica e, desde então, cumpre o papel de coordenar a escola. Desempenha também a função de professora de Língua Portuguesa desde 1998, no estado do Maranhão. Foi gestora por um período de dois anos da escola na qual leciona atualmente. Sua formação acadêmica é em licenciatura plena em Pedagogia, tendo pós-graduação em Gestão e supervisão escolar. No aspecto da faixa etária, ambas são jovens, sendo que a diretora tem 45 anos e a coordenadora pedagógica, 38 anos.

Já a Escola B foi fundada em abril de 1992 e a sua mantenedora, na época, era a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD). Em novembro de 2008, conforme o decreto 8.004 da Prefeitura Municipal de Teresina, a escola passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e recebeu, oficialmente, a denominação de Centro Municipal de Educação Infantil, sendo que até então era considerada creche comunitária.

A Escola B atende a 135 alunos, distribuídos em 6 turmas. Possui em seu quadro de funcionários administrativos e de apoio, respectivamente, 1 auxiliar de secretaria, 1 zeladora, 1 merendeira e 2 agentes de portaria. Os níveis de ensino ofertados são: Maternal I, para crianças de um a dois anos de idade; Maternal II, para atender crianças de dois a três anos; e primeiro e segundo períodos (Pré-escolar I e II), que atendem a estudantes de quatro anos e de cinco anos. O espaço físico da referida escola, bem como a quantidade de docentes, encontra-se discriminado nos quadros de número 2 e 3, apresentados anteriormente.

A diretora da Escola B foi aprovada em concurso público para exercer o cargo de professora da rede municipal no ano de 2012. No ano de 2016, foi submetida a um processo de seleção, no qual se elegeu e assumiu a função de gestora. Ela tem experiência educacional na rede particular de ensino. Com relação à coordenadora, esta possui oito anos de efetiva no serviço público municipal (2008 a 2016), exerceu a função de professora por três anos e, atualmente, ocupa o cargo de coordenadora pedagógica. A formação acadêmica da equipe gestora da Escola B é em pedagogia, com pós-graduação em gestão e supervisão escolar para a educação infantil. A diretora e a coordenadora possuem, respectivamente, 35 e 33 anos de idade. Diferentemente da diretora, a pedagoga não dispõe de experiência em escola particular.

Vale ressaltar que tanto a Escola A quanto a Escola B funcionam em horário diurno e estão localizadas na zona urbana, possuindo uma estrutura física inadequada para o seu efetivo funcionamento, pois dispõem de salas pequenas para a acomodação dos alunos. Ambas as escolas não possuem brinquedoteca ou sala de leitura, uma vez que falta espaço físico para a construção desses ambientes de aprendizagem.

Com relação à gestão financeira, os dois CMEI's recebem recurso através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), proveniente do Ministério da Educação (MEC), por meio da resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) CD n. 043, de 11 de novembro de 2005. O referido programa consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Os CMEI's são mantidos, ainda, pelo Programa do Fundo Rotativo (PFR), proveniente da Prefeitura Municipal de Teresina, via Secretaria Municipal de Educação. O PFR possui uma abrangência menor na sua aplicação, uma vez que se destina apenas à aquisição de material de consumo e pequenos serviços, sendo que a sua efetividade vem sendo realizada em três parcelas anuais. O valor desses recursos varia de ano em ano, conforme o número de alunos matriculados e frequentes, contidos no Censo Escolar.

As instituições pesquisadas são escolas nas quais os diretores precisam de maior acompanhamento, uma vez que estão constantemente recorrendo à superintendente escolar para auxiliá-los na tomada de decisão de assuntos pertinentes ao contexto educativo, tais como: resolver a situação de matrículas excedentes de alunos, quando a turma já consta da quantidade indicada por lei (SOUSA, 2016); realizar reuniões com os professores para informar a respeito do cumprimento de suas obrigações, enquanto profissionais responsáveis pela aprendizagem dos educandos; assim como recorrem à Secretaria para que realize reuniões com pais e os oriente sobre a importância da frequência dos filhos na escola, bem como da relevância de acompanharem o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (SOUSA, 2016). Além disso, solicitam a autorização da superintendente escolar para que possam fazer alteração no quadro de professores, ou seja, trocar um professor de uma determinada turma para outra, a fim de que ele consiga desenvolver sua prática pedagógica de forma mais eficaz (SOUSA, 2016). Requerem também o envio de atividades pedagógicas (matriz de planejamento) para serem realizadas com as crianças.

Acreditamos que os aspectos acima mencionados implicam a necessidade de um poder de decisão dos agentes educacionais, na perspectiva de que estes consigam resolver os problemas atinentes ao cotidiano da escola e deste modo possam desenvolver uma gestão no modelo democrático e participativo. Acreditamos também na possibilidade desses agentes alcançarem a tão desejada autonomia, construída em detrimento da já posta autonomia decretada.

Este estudo trata, portanto, de analisar a autonomia escolar, bem como a questão da gestão democrática. As reflexões aqui apresentadas indicam que a equipe gestora, sobretudo o diretor, pode ser protagonista do processo de construção do PPP e do PMA, de forma a promover a participação dos atores educacionais nesta construção.

Para que tal processo ocorra, é necessário favorecer condições, no sentido de que a escola consiga promover espaços para a discussão de tais instrumentos democráticos. Sem isso, a escola será apenas uma executora de leis, normas e decretos, sem que os atores educacionais se sintam motivados para a execução do trabalho educativo e, assim, a construção da autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e emancipação para se tornar uma prática de burocratização.

Assim sendo, abordamos, no Capítulo 2, a metodologia, os instrumentos de pesquisa e os dados coletados na pesquisa de campo, a partir dos seguintes eixos de análise: os sentidos de autonomia mobilizados pelos sujeitos do processo educacional; a construção da autonomia a partir dos processos de gestão democrática; a produção do PPP e a importância do Conselho Escolar na construção da autonomia da escola. Tais eixos são discutidos à luz dos referenciais teóricos que versam sobre o tema.

2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO

No contexto educacional do município de Teresina, a autonomia da escola, como pressuposto para um modelo de gestão democrática e participativa, ainda é um desafio para os sujeitos do processo educacional, especialmente para a equipe gestora, que é a principal articuladora na realização do Projeto Político Pedagógico. Diante de tal proposição, destacamos que os gestores dos dois CMEI's analisados neste estudo recorrem às orientações da Secretaria Municipal de Educação, representada na figura da superintendente escolar, para a tomada de decisões na resolução dos problemas atinentes ao cotidiano escolar. Em face do exposto, elencamos como problemática a seguinte questão: quais os principais fatores que dificultam e interferem na falta de autonomia das ações pedagógicas dos gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Teresina? Pautado nesta questão, este capítulo objetiva analisar o modelo de gestão vivenciado nas duas escolas de educação infantil e investigar os sentidos de autonomia, mobilizados pelos sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Assim, apresentamos, na primeira seção deste capítulo, a metodologia de pesquisa. Na segunda seção, abordamos a gestão democrática participativa e a atuação do gestor escolar frente ao processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Nessa seção, apresentamos também os eixos de análise, quais sejam: i) os sentidos de autonomia, mobilizados pelos sujeitos do processo educacional; ii) a construção da autonomia a partir dos processos de gestão democrática; iii) a produção do PPP e a importância do Conselho Escolar na construção da autonomia da escola. Esses eixos estão respaldados em referenciais teóricos, como: Veiga (1995, 2001), Lück (2000, 2006, 2009), Barroso (1996), Gomes e Andrade (2009), Neubauer e Silveira (2009), Dalbério (2009), dentre outros. Este capítulo analisa, ainda, na terceira seção, a relação entre PPP e PMA e o impacto destes documentos na autonomia da escola.

2.1. Metodologia

Os procedimentos metodológicos necessários à realização deste estudo remetem a uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado em

dois Centros de Educação Infantil da rede municipal de Teresina. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pelo fato de este tipo de estudo, segundo Richardson (1999), ser uma metodologia utilizada para:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

Diante disso, buscaremos investigar, a partir da percepção dos diferentes atores do contexto escolar, como a equipe gestora exerce a sua liderança no sentido de mobilizar esses atores a participarem do processo de construção da autonomia escolar, sendo pressuposto para essa construção a prática democrática de gestão escolar, materializada por meio da elaboração e vivência do PPP, do PMA e, sobretudo, da participação efetiva do Conselho Escolar. Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados instrumentos de pesquisa, como: análise documental, entrevistas e questionários.

A análise documental é considerada uma técnica de grande utilidade na abordagem de dados qualitativos, seja na complementação de informações obtidas por outras técnicas, seja na descoberta de novos aspectos de um tema (OLIVEIRA, 2007). Por se tratar de uma pesquisa descritiva e exploratória, foram utilizados para análise os registros documentais da elaboração do PPP e do PMA, tais como: atas, relatórios, pauta da reunião, frequência de participação da comunidade escolar no processo de construção desses documentos, além do embasamento em documentos normativos, como a LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988 e a Portaria Nº 425 (TERESINA, 2012b), que define o regime de autonomia das Unidades de Ensino do município de Teresina. Também analisamos o Contrato de Gestão, documento que rege as atribuições e as competências da equipe gestora, no sentido de que estas se responsabilizem pela execução da política educacional do município.

Com relação à escolha da entrevista e do questionário como técnicas para a obtenção de dados, ambos foram utilizados por constituírem importantes instrumentos na coleta de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista visa à obtenção de informações

do entrevistado sobre determinado assunto ou problema, assim como possibilita maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente ou detalhar algum significado, a fim de que se garanta a compreensão. As autoras esclarecem ainda que “[...] a entrevista dá oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.198). Ao utilizarmos a entrevista como instrumentos para coleta de dados, devem ser consideradas as características individuais dos entrevistados e atendidos os padrões éticos e morais no respeito ao depoente e à sua cultura (OLIVEIRA, 2007). Dessa forma, as questões empregadas nas entrevistas seguiram um roteiro estruturado, com a finalidade de orientar a busca por informações.

A entrevista foi realizada com os seguintes sujeitos de pesquisa: dois gestores, dois coordenadores pedagógicos e quatro pais/mães, que participam do Conselho Escolar de duas escolas de educação infantil de Teresina. A escolha destes sujeitos se justifica por entendermos que os mesmos são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, por se constituírem em atores capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma gestão democrática e autônoma, à medida que haja menos controle da administração central e mais corresponsabilidade entre esta e a escola.

Com relação ao questionário, este instrumento de pesquisa é definido por Gil (1999, p.128), “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões escritas e tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário empregado é composto por perguntas de múltipla escolha e dissertativas, aplicadas a um total de 10 professores, sendo cinco da Escola A e cinco da Escola B.

Foram utilizadas também na pesquisa as conversas direcionadas aos gestores, realizadas pela superintendente escolar por meio do *Whatsapp*, no período de 2016 a 2017, bem como os registros feitos no caderno de anotações, que possui informações compreendidas entre junho 2016 e março 2017. A utilização do caderno de anotações foi uma sugestão do orientador da pesquisa, no sentido de que fossem anotadas as impressões dessa pesquisadora a respeito da temática em estudo. O referido caderno tem o registro de algumas falas proferidas pelos diretores: aqueles que não foram selecionados para pesquisa, assim como dos escolhidos para o

estudo. Além disso, há anotações da fala de algumas superintendentes escolares, que acompanham as escolas de educação infantil da rede municipal de Teresina. Vale ressaltar que somente essa pesquisadora tem acesso às anotações realizadas no mencionado caderno.

Após a aplicação do questionário e da entrevista, foi realizada a análise dos dados, com o intuito de estabelecer uma relação entre o referencial teórico e os achados da pesquisa de campo. É importante esclarecer que o anonimato dos entrevistados e dos respondentes do questionário, assim como dos envolvidos nas conversas de Whatsapp, foi mantido. Com relação a tais conversas, tivemos o cuidado de selecioná-las, de forma que a identificação dos sujeitos não fosse exposta.

2.2 Gestão democrática participativa e a atuação do gestor escolar frente ao processo de elaboração do projeto político pedagógico

Para se concretizar, a gestão democrática depende fundamentalmente da participação de todos os envolvidos no processo educativo, tanto na tomada de decisão quanto no compartilhamento do poder. Dessa forma, a discussão empreendida neste trabalho, sobre a gestão democrática e participativa do ensino, requer a apresentação de alguns conceitos: o de democracia, de gestão escolar e o de autonomia. Trataremos, nesta seção, da gestão escolar, em um viés democrático e participativo, além da atuação do gestor frente ao processo de elaboração do PPP.

A respeito do conceito de democracia, no qual direitos e deveres são noções indissociáveis, mencionamos Vieira (2001), que destaca:

[...] a democracia não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres, é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são (VIEIRA, 2001, p.14).

Nesta direção de pensamento, ao discutir o conceito de democracia, Bobbio (2000, p.22 apud SILVA, 2013, p.57) a situa como “[...] um conjunto de regras de

procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados”. Segundo Bobbio (2000, p.22 apud SILVA, 2013, p.57), esta participação só é efetiva, quando aqueles que são chamados a participar são colocados em condições adequadas para tal, ou seja, o processo deve existir de maneira que as pessoas participem, percebendo os seus espaços de atuação e de manifestação.

A Constituição Federal de 1988, artigo 1º, define a democracia como um dos princípios fundamentais da República. No bojo da Carta Constitucional, o conceito de democracia adotado não se limitou ao estabelecimento de eleições para as três esferas de governo; previu também a participação direta dos cidadãos nas decisões públicas. Assim, ao lado da democracia representativa, aliava-se a democracia participativa (BRASIL, 1988).

Reportando-nos ao contexto escolar, percebemos a necessidade de se estabelecer uma proposta de gerir a escola de maneira democrática, com a vez e voz de todos os envolvidos. Nesse sentido, é necessário que estes busquem equilíbrio nas decisões pertinentes ao ambiente educativo, de forma a combater práticas autoritárias ainda comuns nesses espaços públicos.

Por outras palavras, Paro (2001) afirma que a escola deve ser duplamente democrática. O autor diz que:

Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde (...) torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque (...) a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária (PARO, 2001, p.52).

Entendemos que em uma gestão democrática, as relações não devem ser verticais e hierarquizadas, pois o que se espera é que as decisões e as responsabilidades na escola sejam organizadas no coletivo.

No que tange ao conceito de gestão escolar, buscamos em Lück (2009, p.24) a reflexão de que gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, a partir das diretrizes e políticas educacionais para a implementação de seu projeto político pedagógico e “[...] compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional

autônomo, de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas e efetivação de resultados) e ainda autocontrole.”. Dessa forma, cabe à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização para sustentar e dinamizar a cultura das escolas, no sentido de que se possam realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, pois pensar o conceito de gestão escolar é proporcionar aos atores da escola, o envolvimento no processo de trabalho coletivo, conscientes de que é necessária uma atuação compartilhada, a fim de que se alcance uma gestão de qualidade, participativa e eficaz. Comungando com esse entendimento, Machado e Ferreira (2002) definem a gestão escolar como:

A expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva do processo ensino aprendizagem do educando (FERREIRA, 2002, p.31).

Neste contexto em que a gestão escolar é responsável pela promoção de práticas educativas que visam a aprendizagem efetiva dos alunos, ressaltamos que, ao diretor, em parceria com os demais profissionais da instituição escolar, compete zelar pela consecução dos objetivos educacionais previstos no plano de ação da escola e no projeto pedagógico, bem como cabe ao gestor empreender um modelo de gestão de caráter coletivo e participativo, em detrimento de um centralizador e burocratizante.

Ao promover maior aproximação entre os membros da escola, enfatizamos que a participação constitui uma forma significativa de reduzir as desigualdades entre eles. Portanto, conforme esclarece Lück (2009, p.70): “[...] a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social”, tendo em vista que as oportunidades de participação se justificam e se explicam a partir da interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social, sobretudo pelos valores compartilhados, e pelo esforço coletivo para a concretização de objetivos educacionais (LUCK, 2009).

Entretanto, o desenvolvimento de um modelo de gestão democrática ainda é um desafio para as instituições públicas de ensino, tendo em vista o poder centralizador e hierárquico dos órgãos centrais sobre as escolas.

Compreendemos que a concepção de escola autônoma, a partir da ideia de liberdade, de emancipação e transformação dos sujeitos, está relacionada à forma como os representantes da secretaria a concebem, uma vez que os sentidos de autonomia, percebidos pelos agentes que compõem o sistema central, podem diferir. Isso significa que a SEMEC, por vezes, usa a ideia de autonomia, mas com sentidos outros, pelos quais legitima a sua própria prática. E, diante de tal prática, ela proclama em seus documentos oficiais, a citar o Contrato de gestão, que a escola tem a liberdade de exercer a sua autonomia na gestão administrativa, financeira e, sobretudo, na gestão pedagógica.

É importante ressaltar que o conceito de autonomia “[...] é bastante complexo e apresenta múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar” (LÜCK, p.20). A concepção de autonomia perpassa pela questão da liderança do diretor, na perspectiva de que ele se veja como um “[...] líder educacional capaz de contribuir para a construção da autonomia escolar” (BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 6). Todavia, embora a reformulação na política educacional¹⁶, que ora se desenha no país, exija que a escola assuma a responsabilização pelos resultados de aprendizagem dos educandos (sobrecarregando o diretor pelo cumprimento das metas estabelecidas em seus planos de trabalho), cabe aos órgãos centrais de ensino contribuir para que a escola seja capaz de desenvolver suas ações de forma mais autônoma.

Levando em conta as diferentes acepções do termo autonomia, retomamos Lück (2000), que, ao tratar da temática da autonomia escolar, reforça o entendimento de que ela não se resume unicamente ao espaço da escola; não é um processo interno à escola, mas sim um princípio que deve permear todo o sistema e até mesmo a sociedade. Ainda que a concepção de autonomia esteja associada à ideia de liberdade – princípio este estabelecido constitucionalmente e correlacionado

¹⁶ Reformulação da Política educacional que tem em seu bojo o discurso da melhoria na qualidade da educação, uma vez que a universalização do ensino, o acesso e a permanência já foram superadas. Tal política foi iniciada na década de 1990, com o advento do neoliberalismo e enfatizada nos anos seguintes, com a implementação das avaliações em larga escala, a citar o SAEB e a Prova Brasil. Doravante a esses processos medidores da qualidade educacional no país, os estados e municípios seguem essa proposta nacional. No desenho dessa política, as escolas assumem o papel de protagonistas no avanço da qualidade educacional. As implicações deste modelo de política alteram a organização do trabalho escolar e exigem dos gestores novas competências, cujas ações se assentam nos conceitos de eficiência e eficácia. A descentralização e o reforço à autonomia escolar, no sentido de melhorar o quadro de baixo desempenho escolar dos estudantes, foi a tônica ressaltada na implementação das políticas de educação brasileira.

ao fundamento da democracia, da independência e da participação – tal autonomia não significa que as escolas devem desenvolver suas ações administrativas, pedagógicas e financeiras à revelia, tendo em vista que elas precisam seguir as orientações normativas da Secretaria Municipal de Educação que, de acordo com a legislação atual, é o órgão implementador da política educacional, executada pelas escolas.

Defendemos a construção da autonomia escolar, no sentido de que os gestores possam desempenhar os seus papéis de líderes, na perspectiva de uma liderança capaz de mobilizar toda a comunidade escolar, para juntos construir uma escola autônoma, dentro dos parâmetros permitidos pela legislação. Entretanto, a construção desse processo se dá na medida em que a Secretaria possibilite graus de autonomia, no que tange à tomada de decisões na sua organização escolar, a todos que compõem a instituição educativa. Dessa forma, é possível que a equipe gestora consiga desempenhar o papel de articuladora para o exercício de uma gestão democrática e autônoma.

Neste sentido, destacamos as reflexões de Azanha (1995, p. 24), que postula o seguinte questionamento: “Qual seria o caminho para que as escolas, realmente, pudessem ser autônomas?” De acordo com o autor, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. É a escola, com o seu diretor, o seu corpo docente, os seus funcionários e as suas associações de pais, que tem que examinar a própria realidade, fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las (AZANHA, 1995).

Concordamos com o autor. No entanto, é preciso verificar se, no caso das escolas de educação infantil de Teresina, as intervenções sobre o cotidiano escolar levadas a efeito pelo sistema municipal estão realmente contribuindo para a autonomia das escolas ou se são utilizadas para exercer o poder e o controle hierárquico sobre a mesma.

Tem-se que a LDB 9.394/96, no artigo 15, concedeu à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; o que significa que as secretarias devem possibilitar à escola a construção de um espaço de liberdade e de responsabilidade, em que a instituição seja capaz de criar a sua identidade, definindo os seus rumos e planejando as suas atividades, de modo a responder às demandas da sociedade na qual ela está inserida. Sobre esse assunto, apresentamos, ainda, as análises de Barroso (1996), que esclarece:

A autonomia é conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras (BARROSO, 1996, p.17).

É exatamente em relação a este grau de relatividade da autonomia a questão que temos vivenciado no contexto das unidades de ensino da rede pública municipal de Teresina. Percebemos que as duas escolas em que se deu a pesquisa têm dificuldades em realizar suas ações pedagógicas de forma autônoma, pois estão sempre na dependência das orientações emanadas pela Secretária.

Nesse contexto, compreendemos que a autonomia é, portanto, um processo de construção da identidade da escola, ou seja, é o mecanismo de que a escola dispõe para marcar o seu espaço de atuação, que se alarga ou se restringe de acordo com a maior ou menor capacidade das escolas agirem. As escolas precisam saber que as decisões e as responsabilidades devem ser tomadas de forma coletiva e participativa por todos que compõe a comunidade escolar.

Deste modo, destacamos que, para a realização da autonomia, o gestor escolar tem a tarefa de promover um ambiente propício à participação de toda a comunidade, na perspectiva de que os atores que compõem o processo educacional possam se sentir responsáveis pelos destinos da escola e, assim, consigam colaborar com ideias e soluções para os problemas inerentes ao contexto escolar. Nesse sentido, é necessário que o gestor assuma a postura de líder. Uma liderança que o leve a conduzir os aspectos pedagógicos da unidade de ensino, tornando-se um articulador da participação da comunidade na elaboração do PPP.

Sobre esse instrumento de gestão, enfatizamos que a legislação brasileira vigente aponta a gestão democrática como princípio norteador da elaboração do PPP. Dessa forma, ter uma escola democrática significa construir um PPP que compreenda as diversas interferências e os interesses que perpassam pela sociedade, organizando-se de modo a levar à construção coletiva e à compreensão do papel de cada um dentro da escola. Em relação ao exposto, ressaltamos que, segundo Veiga (1995, p.93), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Para tanto, ele vai além de um documento elaborado pela escola para cumprir as exigências estabelecidas pela Secretaria de Educação. A construção do PPP deve ser desenvolvida pela equipe escolar, tendo como foco a dimensão educativa do trabalho pedagógico e, sobremaneira, o sucesso no processo ensino e aprendizagem.

A construção do PPP deve ser compreendida como uma forma da escola propor coletivamente ações para a solução dos problemas diagnosticados. Nessa perspectiva, Veiga (1995, p, 15) esclarece que para essa construção se tornar possível “[...] não é necessário convencer a equipe escolar a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhe permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”. Nesse sentido, os agentes educacionais devem estar imbuídos do espírito coletivo, para que a construção do Projeto Político Pedagógico da escola os leve ao exercício da autonomia.

A partir dessas reflexões, ressaltamos que o documento em questão é uma forma de organizar o trabalho da escola e de facilitar a busca da melhoria na aprendizagem dos educandos. Nessa abordagem, “[...] o diretor escolar é o mentor e orientador principal da vida escolar e de todo o trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada” (LÜCK, 2009, p.23). Portanto, cabe ao diretor, atuando em corresponsabilidade com a equipe escolar, promover e liderar a elaboração participativa do PPP, segundo os ordenamentos legais, mas, sobretudo, a partir do diagnóstico da realidade escolar.

O gestor, enquanto líder do processo educacional deve avaliar o desenvolvimento profissional do grupo com o qual está envolvido, assim como deve estimular a sua equipe, para que esta compreenda a realidade educacional em que atua e, assim, possa cooperar na solução de problemas pedagógicos, bem como refletir coletivamente sobre sua prática pedagógica. Como acertadamente afirmam Pacheco e Morgado (2002, p. 186): “[...] qualquer mudança que se exija para a escola, resultará, em última análise, da possibilidade de existência de uma cultura colaborativa e de um verdadeiro trabalho de equipe por parte dos professores” e da comunidade extraescolar. Por isso, é fundamental pensarmos que a construção da autonomia deve acontecer no plural. Além disso, o PPP e o PMA da escola não

podem ser somente a legitimação e o prolongamento local das normativas nacionais (PACHECO; MORGADO, 2002).

Ressaltamos que além do Projeto Político Pedagógico, como um dos instrumentos necessários para uma gestão escolar pautada nos trâmites democráticos, discute-se também o papel do Conselho Escolar como mecanismo de participação da gestão democrática. Desse modo, apontamos como dispositivo legal a LDB, nos termos do artigo 13, que preconiza ser de responsabilidade das instituições de ensino traçar o seu caminho educativo, a partir da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Dito isso, a escola necessita e deve ter um PPP, por se constituir em um importante instrumento para a democratização da educação, bem como para o fortalecimento do Conselho Escolar (CE), como algo que assegure a efetivação deste projeto político. Destacamos, portanto, a atuação do CE como um fator de relevância para a construção de uma escola autônoma e democrática.

Com relação à normatização dos CEs¹⁷ na educação básica, a LDB os concebe como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tendo como pressuposto o exercício de poder, a partir da participação da comunidade escolar e local nos processos decisórios da escola (BRASIL, 1996). Temos, então, que o CE, quando compreendido de forma correta, é uma das práticas mais democráticas que podemos encontrar na escola. No entanto, nem sempre a participação da comunidade local, representada por meio do Conselho, é considerada pelos dirigentes escolares como um mecanismo de ação significativa, tendo em vista que o mesmo é acionado, mediante a necessidade de realização de atividades de cunho financeiro – o que aponta, então, para um Conselho com relativo poder de decisão, uma vez que é ceifada a sua participação, nas dimensões pedagógicas e administrativas da gestão escolar.

Entendemos que, a partir do envolvimento do CE nas tomadas de decisão no ambiente educacional, a escola passa a ser liberta do caráter puramente burocrático da centralização vertical a ela imposta, pois “[...] a valorização dos conselhos como estratégia da gestão democrática traz implícita a relevância de sua função mobilizadora. Esta, por sua vez, se fundamenta no princípio de pertença do bem público à cidadania.” (BRASIL, 2004, p. 58).

¹⁷ O termo Colegiado Escolar e Conselho Escolar são utilizados para expressarem o mesmo sentido. O fato é que em algumas regiões é chamado de Conselho de Escola e, em outras, Conselho Escolar e até mesmo Colegiado Escolar. Desta forma, segundo a Coordenadora do Conselho Escolar do município de Teresina, trata-se apenas de questão de nomenclatura.

Neste contexto de pertença do bem público, destacamos que o CE se constitui na própria expressão da escola como o seu instrumento de tomada de decisão; esse a representa, sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence (BRASIL, 2004).

Diante do exposto, ratificamos a necessidade de uma inter-relação da gestão escolar com o CE, a fim de garantir que as escolas desempenhem, de forma autônoma e eficaz, as suas atribuições, essencialmente quando estas remetem à participação de todos, em prol da melhoria da qualidade da educação. Portanto, consideramos que, para o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática, é importante acionar os mecanismos necessários para a sua efetivação, tais como os projetos educativos da escola: PPP e o PMA; e, ainda, “[...] o fortalecimento do Conselho Escolar, com vistas à realização de práticas discursivas reveladas, autênticas, e com poder de decisão promulgado aos colegiados” (GOMES; ANDRADE, 2009, p.85). Acreditamos ser nesta perspectiva que se deve inserir a autonomia na escola.

Sobre a questão das práticas discursivas presentes no contexto da gestão democrática, sob a égide de uma participação efetiva dos colegiados, Gomes e Andrade (2009) esclarecem ainda que:

A gestão democrática da educação tem se constituído numa formação discursiva que se inscreve no campo político progressista, em defesa da educação como direito e contra as forças gerencialista, mercantilistas e centralizadoras, mas nem por isso deixa de recorrer a determinadas procedimentos para conjurar seus poderes e perigos e para dominar o acontecimento discursivo aleatório. [...], sendo que o poder, no aparente contexto da gestão democrática na escola, é exercido por uma minoria ou por uma liderança que, ainda que se mantenha predominantemente sob a lógica da administração hierárquica e centralizada, apoia-se e usa o discurso da gestão democrática da educação para legitimar projetos e interesses e, principalmente, para manter-se como grupo no poder na instituição escolar (GOMES E ANDRADE, 2009, p.85).

Para que não haja uma liderança hierárquica e centralizadora por parte do gestor, é necessário um trabalho coletivo na escola, no sentido de que a gestão precisa aderir à prática do Conselho. Em contrapartida, o Conselho necessita da gestão como um elemento direcionador, no que confere às suas funções e atribuições. Desta forma, a gestão e o Conselho devem agir juntos, sem sobreposição de poderes, mas em uma relação de interdependência. Desse modo,

eles podem se constituir como responsáveis pela prática democrática e autônoma da escola.

Dito isso, na seção seguinte, analisamos, a partir dos dados coletados, os sentidos de autonomia mobilizados pelos sujeitos educacionais que compõem a Escola A e Escola B.

2.3 Os sentidos de autonomia mobilizados pelos sujeitos educacionais: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, pais/mães representantes do conselho escolar

Conforme destacamos no capítulo anterior, para Barroso (1996), a autonomia exprime uma relação de interdependência e de relatividade. Também enfatizamos que ela precisa ser construída e não somente decretada. Isso posto, nesta seção, analisamos os sentidos de autonomia mobilizados pelos atores do contexto escolar e, na seção seguinte, as implicações que ela tem, mediante o desenvolvimento do trabalho educacional da equipe gestora, na perspectiva da construção da autonomia escolar, a partir de processos de gestão democrática.

Para melhor sistematizar a percepção dos sujeitos da pesquisa, no tocante aos temas abordados, apresentamos, no Quadro 3, a função desses sujeitos, as escolas selecionadas e os instrumentos de pesquisa aplicados para a coleta de dados.

Quadro 3 - Escolas selecionadas, função dos sujeitos e instrumentos de pesquisa

Escola A	Escola B	Instrumento de pesquisa
Gestora	Gestora	Entrevista
Coordenadora pedagógica	Coordenadora pedagógica	
Conselheiro 1	Conselheiro 1	
Conselheiro 2	Conselheiro 2	
Professora 1A	Professora 1B	Questionário
Professora 2A	Professora 2B	
Professora 3A	Professora 3B	
Professora 4A	Professora 4B	
Professora 5A	Professora 5B	

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante também enfatizar o perfil dos sujeitos participantes deste estudo: os dois gestores e coordenadores pedagógicos entrevistados são formados em Pedagogia, com pós-graduação de no mínimo 360 horas e possuem experiência de mais de cinco anos de trabalho em escolas da rede municipal de Teresina. Os gestores foram submetidos, em 2016, a um processo de eleição e, em seguida, participaram do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar, organizado pela SEMEC. Além do processo de escolha do diretor pela comunidade escolar, esse curso é requisito obrigatório para ingresso na função. A Diretora da Escola A está no seu segundo mandato como gestora (2014 a 2017). Já a diretora da Escola B iniciou na função de diretora em 2016, quando assumiu o cargo por meio de eleição. Cabe destacar que ambas as gestoras atuaram como professoras da educação infantil, desenvolvendo a proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto. A Gestora da Escola A tem quatro anos de experiência em sala de aula, lecionando em turmas de educação infantil pela rede municipal de ensino de Teresina e trabalhou, em 2014, com turmas de educação infantil, sob a orientação do programa do Instituto Alfa e Beto (IAB). Nesse mesmo ano, assumiu, por indicação, a direção da escola em que atuava como professora. Com relação à experiência da Gestora da Escola B na prática docente no ensino infantil, a mesma iniciou em 2014, também sob as orientações do IAB.

Os coordenadores pedagógicos são profissionais concursados para o cargo e trabalham em dois CMEI's. Esse regulamento é colocado pela SEMEC: somente os CMEI's com seis salas de aula têm direito a um coordenador exclusivo, ou seja, com 40 horas semanais de trabalho. Já naqueles com menos de seis salas, o coordenador permanece apenas por 20 horas. Nesse caso, para preencher a sua carga horária de 40 horas, ele desenvolve o seu trabalho em dois Centros municipais. As duas Coordenadoras pedagógicas das escolas analisadas possuem experiência docente na educação infantil. A Coordenadora da Escola A tem 2 anos de atividade docente (2010 a 2011), sendo que em 2012 foi aprovada como Pedagoga. No que se refere à prática docente da Pedagoga da Escola B, a mesma iniciou como professora de educação infantil no ano de 2008 e permaneceu nessa função até o ano de 2010, quando foi aprovada para o cargo de Pedagoga da rede municipal de Teresina.

Com relação ao perfil dos 4 Conselheiros, informamos que apenas o conselheiro 2 da Escola A não possui ensino médio completo. O mesmo está como

integrante do Conselho dessa escola por dois mandatos, com início em 2014. Os demais integrantes do conselho das escolas pesquisadas iniciaram a participação no ano de 2016. A conselheira 1 da Escola A foi a única integrante do Conselho Escolar que participou em 2016 do curso de conselheiros municipais¹⁸ oferecido pela SEMEC. Os outros não participaram devido à incompatibilidade de horário.

No que tange ao perfil dos docentes participantes da pesquisa, informamos que 40% têm mais de 5 anos como efetivos na rede municipal. Apenas uma professora do quadro efetivo das escolas analisadas está em estágio probatório, ou seja, ainda não completou três anos de serviço público. Os demais, por se tratarem de professores com serviço temporário, possuem de um a dois anos de trabalho em sala de aula. No contexto educacional de Teresina, esses professores, estudantes de pedagogia, são denominados de estagiários; e os já formados, mas que não são efetivos, são chamados de substitutos. Os docentes efetivos são graduados em pedagogia, com especialização em educação infantil, supervisão e docência. Sendo que a Escola A possui três docentes efetivos e dois estagiários. A Escola B tem dois professores efetivos, dois substitutos e um estagiário.

Realizada a apresentação dos atores que participam da pesquisa, analisamos, nesta seção, os sentidos de autonomia mobilizados por esses atores. As análises apontam, a priori, que tanto os Gestores quanto os Coordenadores pedagógicos relatam ter autonomia escolar e consideram a sua prática autônoma. No entanto, enfatizam que tal autonomia deve ser condizente com as normas do sistema municipal. Além disso, afirmam ter poder de decisão nas suas ações, desde que essas sejam informadas e validadas pela Secretaria de Educação. Para ratificar o exposto, apresentamos a fala da Gestora da Escola A, que é servidora efetiva do município desde 2013, sendo que em 2014 assumiu, por indicação, a gestão da escola A e, em 2016, passou pelo processo de eleição para a função que exerce

¹⁸ A Secretaria Municipal de Educação de Teresina realizou no ano de 2016 um fórum cuja temática abordada foi “O papel do conselheiro e o significado da representatividade do Conselho Escolar”. De acordo com a SEMEC, o objetivo do fórum consistia em fortalecer a representatividade dos Conselheiros Escolares, no sentido de garantir a participação efetiva na gestão democrática da escola. Ele foi oferecido aos integrantes do Conselho Escolar das Escolas Municipais de Teresina e Centros Municipais de Educação Infantil, sendo ministrado por professores/doutores da Universidade Federal do Piauí e mediado pelo Presidente do Conselho Municipal de Teresina (TERESINA, 2016a). As informações a respeito do fórum se encontram disponíveis em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Forum-busca-fortalecimento-de-conselhos-escolares-em-Teresina/4931>>.

atualmente. No tocante ao entendimento do que é autonomia e as implicações dela decorrente, a referida gestora explica que:

Autonomia não é para ser sempre liberal. Autonomia dentro do que rege até a própria SEMEC. Ter poder de decisão, mas que seja condizente ou paralela com o que a SEMEC trabalha. Autonomia não é só fazer o que eu quero, ou o que o grupo quer. Tem que fazer algo que beneficie a criança, aos alunos e aprendizagem deles e que esteja condizente com o que a SEMEC vigora nos próprios artigos dela (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

A percepção de autonomia, mobilizada pela Gestora da Escola A, remete à condição da escola ter autonomia, embora ela seja restrita. É importante ressaltar que, segundo a mencionada gestora, o sucesso na aprendizagem das crianças está atrelado ou condizente com o que a SEMEC estabelece. Sustentamos que a autonomia defendida pela gestora está condicionada às interferências e às regulamentações da SEMEC. No discurso preconizado pela Secretaria, as escolas têm liberdade na tomada de decisão. A questão é que se trata de uma liberdade normatizada, uma vez que a SEMEC coloca as diretrizes gerais e os limites dessa autonomia. É fato que a melhoria na qualidade da educação municipal é uma retórica presente no bojo da política educacional de Teresina, contudo, a discussão em torno dessa qualidade deve envolver a escola. Envolvimento não no sentido de apenas executar tal política, mas no sentido de discussão e participação dos sujeitos do processo escolar, haja vista que é a equipe escolar e a sua comunidade que conhecem a realidade local. Esse é um sentido de autonomia que precisa ser concebido pela escola e, em especial, pela SEMEC.

Sobre esse enfoque, Azanha (1995, p.133) explica que a “[...] autonomia é pressuposto ético de quem educa, e que sonegada esta condição, a escola perde a sua feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação”. O autor reforça ainda que, na realidade, as instituições de ensino nunca tiveram a autonomia que a lei as confere, porque os diretores, coordenadores e professores são funcionários burocráticos que cumprem ordens. A pesquisa revela que as escolas seguem diretrizes, entretanto, aponta também que a ênfase no controle e monitoramento do trabalho desenvolvido pela instituição dificulta a tomada de decisões de forma autônoma, no âmbito da gestão pedagógica e administrativa da organização escolar.

Com relação ao sentido de autonomia mobilizado pela gestora da Escola B, verificamos similitudes com o da A. Segundo a gestora da Escola B – também formada em pedagogia com pós-graduação em Educação Infantil e Gestão e Supervisão Escolar –, a autonomia está relacionada ao processo de tomada de decisão, embora também mencione a necessidade de acatar as normas. Para a referida gestora, a “[...] autonomia é poder tomar decisões. Assim, vêm as normas e a gente acata, mas têm coisas que a gente tem autonomia para resolver na escola, com os funcionários, os professores, a gente tem essa autonomia” (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada dia 03 de maio de 2017).

De acordo com a referida gestora, essas “coisas” que a escola tem autonomia para resolver estão circunscritas ao âmbito regimental de cumprimento do calendário escolar. Conforme menciona na fala a seguir: “Paralisação, a gente tem autonomia de paralisar, sendo que tem que repor esse dia. A adesão ao ponto facultativo, também a gente tem poder de decisão” (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada dia 03 de maio de 2017). Vale registrar que os dias letivos para a reposição dos pontos facultativos e das paralisações são informados via ofício para a Secretaria. O cumprimento dessa reposição é monitorado pela superintendente e/ou pelo setor de Divisão de Inspeção Escolar, departamento este responsável pelo acompanhamento do cumprimento do calendário escolar dos CMEI’s e das Escolas de ensino fundamental. Podemos verificar que o monitoramento do calendário escolar se constitui em uma nuance que também revela o sentido de autonomia, tanto da escola quanto da Secretaria. Significa dizer que a escola pode alterar o seu calendário anual, desde que tais alterações sejam informadas e analisadas pela Divisão de Inspeção. É tão automatizada essa prática pelas escolas que, ao aderirem ao ponto facultativo, por exemplo, enviam um ofício à SEMEC e se não aderirem e funcionarem normalmente, elas também enviam a informação.

Ao analisar a fala da Gestora da Escola B, percebemos que ela compreende a autonomia como sendo um aspecto relacionado ao poder de decisão na resolução dos problemas pertinentes ao cotidiano escolar, embora essa gestora seja a que mais recorra às orientações da SEMEC. Isso pode ser justificado, pelo fato de a mesma possuir pouca experiência no âmbito da gestão escolar, pois assumiu a gestão da escola em 2016 e, por isso, demonstra receio na tomada de decisões, e que estas possam estar em desacordo com as orientações da Secretaria.

A autonomia para essa gestora remete à questão de liberdade nos processos decisórios da escola, desde que em interdependência com o sistema municipal. Sobre esse entendimento, retomamos Barroso (1996), para quem a autonomia envolve as dimensões jurídico-administrativa e sócio organizacional:

[...] a primeira correspondente à competência que a escola, juto com o conselho escolar, tem para decidir sobre questões relacionadas à área administrativa, pedagógica e financeira. Já na dimensão sócio organizacional a autonomia perpassa pelo jogo de dependências e interdependências que a escola estabelece com o meio e que definem sua identidade (BARROSO, 1996, p.3).

Nesse sentido, pensar em autonomia na rede municipal de Teresina, pressupõe a interação entre os diversos atores que compõe o processo educativo e que, em face dessa interação, precisam criar possibilidades de escolhas, a fim de alterarem e criarem regras que venham a contribuir para a alteração do sistema.

Convém, também, analisar os sentidos de autonomia na percepção dos coordenadores pedagógicos, bem como dos docentes das escolas investigadas. A Coordenadora pedagógica da Escola B também ressalta a liberdade como um dos aspectos necessários ao desenvolvimento da autonomia, sendo tal liberdade tomada em seu sentido mais amplo. Autonomia, segundo ela: “É você ter liberdade de fazer realmente o que deseja, independentemente de ter o sistema acima de você ou não. É você ter a liberdade de decidir”. Ela afirma que o CMEI tem autonomia, mas em partes, não totalmente: “[...] como eu falei anteriormente, é questão do sistema, queira ou não, a gente está muito preso às regras que vêm do sistema”. A Coordenadora da Escola B enfatiza, ainda:

Temos autonomia com relação aos alunos e com os pais. Autonomia de marcar reuniões para procurar melhoria na evolução da criança, né. Mas com relação da Secretaria mesmo em si, nós não temos, porque assim, fazemos alguns ofícios para oficializar nossas decisões, mais não é levado em consideração por conta da burocracia (COORDENADORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

É interessante destacar que a compreensão de autonomia mencionada pela Coordenadora pedagógica da Escola B revela um desejo de liberdade, independência e de fuga às imposições do sistema municipal. No entanto, reprime esse desejo, ao enfatizar que precisa seguir as regras desse sistema. Desse modo,

a ausência de liberdade nas decisões do cotidiano escolar, desestimula as instituições a inovarem. Assim, restringem-se ao básico do planejamento pedagógico. Diante disso, argumentamos que a outorga de autonomia para a escola, apontada pela legislação vigente, não se realiza na prática, devido à burocratização que o próprio sistema impõe aos atores educacionais. Acreditamos que a conquista da autonomia pode levar a escola a desenvolver um trabalho educativo, de acordo com a sua realidade. E assim, evitar a fragmentação entre os que implementam e os que executam a educação escolar e, dessa forma, a instituição possa realmente contribuir para a melhoria na qualidade da educação.

Essa percepção está relacionada à compreensão de autonomia, apresentada pela Coordenadora pedagógica da Escola A. De acordo com essa profissional, a autonomia é: “[...] a escola ter poder de decidir qual o melhor caminho a seguir para chegar ao seu destino” (Coordenadora da Escola A). Ela considera a sua prática autônoma, em razão de que lhe é dada a liberdade para escolher os melhores dias para trabalhar no CMEI. Vale lembrar que ambas as coordenadoras trabalham em dois CMEI’s.

Considerando as diferentes percepções de autonomia, analisamos que o sentido de autonomia, mobilizado pelas gestoras, difere daquele compreendido pelas coordenadoras. Estas acreditam que autonomia tem relação com liberdade, independência e poder de decisão. Enquanto que, para as gestoras, a percepção de autonomia tem um sentido predominante: tomada de decisão, mas desde que validadas pela SEMEC.

É importante questionarmos até que ponto esses sentidos de autonomia têm favorecido ou prejudicado a conquista da autonomia escolar. Apesar do discurso contido nos documentos oficiais enfatizar a importância dessa conquista, questionamos se a escola está conseguindo realizá-la? Há o entendimento, por parte das escolas e dos órgãos centrais, que o desdobramento de tal conquista perpassa pela construção coletiva dos projetos educativos?

É oportuno ressaltar que a Coordenadora da Escola A, além de relacionar autonomia à liberdade de escolha, também associa à liberdade no processo de operacionalização da Prova padronizada. Essa avaliação, diferentemente do SAETHE, não é censitária. É uma avaliação aplicada às crianças de cinco anos, matriculadas nas escolas de educação infantil da rede pública de Teresina. Ela é realizada bimestralmente e em dois momentos, sendo em um dia a prova de leitura

e, no dia seguinte, a de escrita. Cabe à escola aplicá-la e apresentar os resultados do desempenho dos educandos nas reuniões gerenciais. Assim como o SAETHE, que é aplicada ao final do ano letivo e realizada em dias consecutivos, conduzida por um aplicador externo capacitado pela SEMEC, a prova padronizada é obrigatória às escolas de educação infantil. A prova padronizada é uma espécie de verificação da aprendizagem, cuja análise do desempenho dos alunos serve para direcionar o trabalho da escola para que seja os educandos realizem com sucesso o SAETHE. Sobre a dinâmica, bem como sobre a efetivação dessa avaliação padronizada, no que tange à percepção de autonomia, a coordenadora explica que:

A única coisa que a escola pode decidir é o melhor horário para ser aplicado, se é no primeiro momento, antes do recreio, ou no segundo momento. A escola tem autonomia, no sentido de trocar os aplicadores, pedir para uma professora trocar com a outra, aplicar em uma sala e a outra aplicar na outra (COORDENADORA PEDAGÓGICA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

Como o SAETHE é uma política de avaliação implementada pela rede municipal de Teresina, a SEMEC elabora uma prova padronizada, cujo desempenho nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes é avaliado. Dessa forma, as escolas precisam realizar essa prova, assim como devem participar do SAETHE. A questão é que essas avaliações externas já fazem parte do cotidiano das escolas, permeiam o processo educativo de tal forma que os educadores não percebem que essa prática, quando mal direcionada e ou mal aplicada, pode levar ao reducionismo da ação docente.

A Coordenadora da Escola A diz ter autonomia para reunir o grupo, ver as inquietações deles e, a partir dos problemas apresentados, elaborar um projeto coletivo e não somente aplicar os projetos que vêm da Rede. Reforça, ainda, que não se sente de algemas, nem amarrada a nenhum paradigma, pois considera que durante o processo pode ter autonomia para fazer intervenções.

O sentido de autonomia, revelado pela Coordenadora da Escola A na seguinte frase, “[...] é a escola ter poder de decidir qual o melhor caminho a seguir para chegar ao seu destino”, a princípio reflete a concepção do aporte teórico arrolado nessa pesquisa. No entanto, a fala da coordenadora mostra que essa autonomia é relativa e submetida ao sistema municipal. Além disso, menciona que

não se prende a nenhum paradigma, embora, perceba que existe a obrigatoriedade imposta às escolas de participar da prova padronizada e do SAETHE. Tal situação pode se apresentar como uma forma de restringir a autonomia escolar.

Isto remete aos sentidos de autonomia, apreendidos pelos atores escolares, e lança luz para a questão da avaliação e a responsabilização da escola como pressuposto para o avanço na qualidade educacional. Essa questão é explorada por Neubauer e Silveira (2009), quando destacam que:

[...] o discurso atual tem sido o de responsabilizar unicamente professores e diretores pelo desempenho insuficiente das escolas e dos alunos em provas nacionais e locais. Com efeito, o posicionamento político de responsabilizar e exigir prestação de contas dos níveis intermediários de poder e do próprio Executivo em comando, dificilmente ocorre, o que demonstra falta de compromisso com a efetiva melhoria da qualidade da educação (NEUBAUER E SILVEIRA, 2009, p.28).

No tocante aos sentidos de autonomia, mobilizados pelos docentes participantes da pesquisa, seis dos dez respondentes do questionário afirmaram que a sua prática docente é autônoma. Constatamos que a percepção de autonomia para esses sujeitos está intrinsicamente relacionado à liberdade de aplicar o planejamento pedagógico, bem como decidir sobre os eventos e comemorações a serem realizados na escola e, sobretudo, autonomia nas questões atinentes à sala de aula, especificamente com os alunos e com os pais/mães. Embora os docentes enfatizem que há liberdade no planejar, analisamos, a partir da fala de alguns professores, que as orientações da SEMEC norteiam o planejamento pedagógico na escola. Nesse sentido, apresentamos a seguir a percepção da Docente 1A, que é Professora efetiva, formada em pedagogia e possui menos de três anos de serviço na rede municipal de ensino:

Temos o planejamento bimestral com toda equipe para organizarmos as atividades coletivas. Individualmente, planejo minhas aulas com base nas matrizes de conteúdos enviados pela SEMEC. Escolho a sequência didática e a metodologia e os recursos. Também escolho as atividades a serem realizadas pelos alunos em período de festividades (DOCENTE 1A DA ESCOLA A).

Ao mencionar que realiza o planejamento com base nas matrizes de conteúdos enviadas pela Secretaria, a referida professora faz alusão às matrizes,

cujas orientações são repassadas pelo Programa IAB, assim como segue as diretrizes do Projeto Passo a Passo. Isso acontece porque as escolas de educação infantil trabalham com ambas as propostas de ensino, sendo que, como dito no primeiro capítulo deste estudo, as crianças de segundo período, com idade de cinco anos, seguem o método fônico de alfabetização proposto pelo Instituto Alfa e Beto. De acordo com os professores que executam programa estruturado, tal abordagem metodológica cerceia a liberdade pedagógica, ou seja, a prática fica limitada. Segundo eles, é possível desenvolver práticas educativas, mas em um viés de reprodução do modelo pré-estabelecido pelo programa do IAB.

Entendemos que a escola pode contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Para tanto, é importante que ela construa o seu caminho pedagógico: o PPP e o PMA, considerando as reais condições de vida dos educandos. Além disso, desenvolva uma prática educativa que possa contribuir para a transformação da comunidade e, conseqüentemente, para uma vivência democrática.

É interessante ressaltar a percepção de autonomia da Docente 1B. Essa docente também pertence ao quadro de funcionários efetivos, é formada em Pedagogia e tem 18 anos de experiência educacional, sendo 15 anos na docência em escolas de ensino fundamental e três anos em educação infantil. Ao descrever a questão da autonomia, no que tange à realização do planejamento pedagógico, a referida professora afirma: “É realizado bimestral com a equipe pedagógica e mensal com as formadoras do IAB (SEMEC), que auxiliam nas atividades a serem desenvolvidas no dia a dia” (Docente 1B da Escola B). Ao analisarmos a resposta dessa professora, verificamos que, apesar da equipe pedagógica e da equipe de formadoras do IAB direcionarem a prática docente dos profissionais que atuam em escolas de educação infantil, ainda assim eles relatam ter autonomia no planejamento pedagógico, especialmente nas decisões no âmbito da sala de aula, com os alunos e os pais, como bem afirma a docente 2A. Essa percepção é ratificada pela docente 3A da escola A, quando menciona que tem autonomia nas pequenas causas cotidianas de sala de aula. Ambas as docentes são estagiárias (serviço temporário) com dois anos de atuação na referida escola.

A partir das declarações dos respondentes, é possível constatar que a escola vivencia práticas que apontam para um sentido de autonomia que se dá em um ambiente normatizado por meio de leis, decretos e portarias regulamentados pela SEMEC. Temos, portanto, que o sentido de autonomia mobilizado pelos sujeitos da

ação educativa, converge para o aspecto descrito no capítulo 1, ou seja, de uma autonomia relativa e restrita. Essa situação é, na percepção dos atores educacionais, um processo que já se naturalizou e se automatizou. Significa dizer que o poder invisível da SEMEC conduz as ações da escola. Verificamos, a partir dos dados coletados, que há um sistema de cobranças e de fiscalização e, ainda que haja uma pequena margem para autonomia, de fato ela não é exercida. Os sujeitos pesquisados se inibem mediante o poder do sistema e se torna mais cômodo apenas cumprir ordens previamente definidas.

Percebemos, ainda, a partir do posicionamento dos respondentes, que há uma falsa ideia de que esses sujeitos educacionais exercem poder de decisão, pois a autonomia pedagógica das escolas é restrita e condicionada, tendo em vista o peso do controle exercido pela SEMEC. É o que Neubauer e Silveira (2009) e Veiga (1995) denominam de política no modelo *top down*, cujas decisões partem das instâncias superiores para o ambiente escolar, no sentido de subjugar o poder decisório dos agentes educativos. Conforme as autoras, este modelo impõe às escolas a implementação de políticas cuja participação dos atores educativos geralmente é desconsiderada. São elaboradas no sentido de que as instituições se comprometam na eficiência e eficácia do ensino, sem considerarem a realidade heterogênea do contexto educacional no qual as escolas se inserem. De todo o modo, é uma política cuja responsabilidade do processo e do produto recai sobre as escolas, especificamente na figura do gestor escolar, enquanto que ao Estado cabe apenas ordenar ou fiscalizar. Tal reflexão encontra ressonância nos depoimentos dos gestores e pedagogos, quando mencionam que a elaboração do planejamento pedagógico é uma prática que contribui para a autonomia da escola. Sobre essa questão, destacamos a fala da Coordenadora pedagógica da Escola B:

Com certeza que a elaboração do planejamento pedagógico é uma prática que contribui para a autonomia da escola. Porque assim, a gente vai adequando, porque da Secretaria vem um plano pra gente, aí a gente pega aquele plano e adequa à nossa realidade. Então minha autonomia é essa, adequar a minha realidade. É assim, eu me responsabilizo por aquele planejamento, mas, em parceria com a Secretaria, não querendo fugir daquilo ali (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Percebemos que os sentidos de autonomia mobilizados pela Coordenadora pedagógica da Escola B assumem um caráter de tomada de decisão, mas em condições de interdependência. É fato que as escolas precisam seguir as diretrizes de um sistema central, contudo, não devem compreendê-las como algo incontornável. Nesse sentido, há uma margem de autonomia que pode ser utilizada, porém, o exercício desta autonomia perpassa por disputa de poderes entre escolas e SEMEC.

É relevante enfatizarmos que os sentidos de autonomia compreendidos pelos sujeitos perpassam pela liberdade de a escola realizar o seu planejamento pedagógico, mas, de acordo com os entrevistados, desde que submetido às normas da Secretaria. Dando continuidade a esse tema, transcrevemos também as impressões da Gestora da Escola B, que explica:

[...] muitas vezes a gente planeja, a gente recebe o planejamento da Secretaria e tem autonomia de executar, e de planejar, acrescentar, tirar o que a gente acha que não é tão necessário e acrescentar outras coisas que a gente ache mais necessário, embora a gente já tenha recebido feito aquele planejamento, a gente tem a autonomia de modificá-lo (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Diante dessas percepções, analisamos que a escola tem o poder de decisão no tocante à organização do planejamento pedagógico desde que, ao “acrescentar” ou “modificar” o que for necessário, não fuja às orientações explicitadas nas matrizes de conteúdos, orientadas pelo Programa IAB. Portanto, o que realmente cabe às escolas é a execução desse planejamento. A superintendente escolar repassa aos gestores e coordenadores, via e-mail, as matrizes de planejamento. Em seguida, informa por Whatsapp a efetivação desse envio. Essa matriz também é repassada aos professores na ocasião das oficinas de formações de planejamento, assim como por e-mail. Nela, constam os recursos materiais, as lições, as atividades, bem como os dias em que devem ser aplicadas.

As modificações ou acréscimos no planejamento, conforme apontado pela Gestora da Escola B consiste na elaboração de algumas tarefas extras, a serem realizadas em sala de aula. Os professores podem acrescentar atividades, desde que realizem as 12 atividades orientadas na matriz de planejamento do IAB. Outra modificação se refere à quantidade de páginas diárias a serem respondidas pelas

crianças, sendo que esse número pode variar entre duas ou três páginas por dia de um dos livros postos pelo Programa, desde que ao final de cinco dias as crianças tenham respondido às 12 referidas páginas. Há também uma modificação no que concerne ao Livro de Caligrafia: o IAB orienta que este livro seja respondido em dois momentos, um em sala de aula e o outro em casa, quando os pais deveriam se responsabilizar pelo acompanhamento da atividade. Ocorre que a maioria dos professores não envia o livro para casa e, desse modo, as atividades, que seriam executadas sob a responsabilidade dos pais, são realizadas todas em sala de aula. Enfim, independentemente de ser executada em classe ou em casa, a orientação é que as crianças não podem deixar de fazer essas atividades.

A dinâmica de apresentação desse planejamento é feita a partir de encontros mensais com os docentes. Esse momento do planejar é conduzido pelas superintendentes escolares que também exercem a função de “formadoras”. Nas reuniões de planejamento, os professores apresentam para o grupo as atividades referentes à lição que será trabalhada no decorrer da semana. Esse momento é uma espécie de ensaio, uma prévia da aula que eles executarão na escola, que segue a estrutura guiada pela matriz curricular do Programa Alfa e Beto. Cabe frisar que, além das atividades propostas para o trabalho em sala de aula, as formadoras também elaboram e enviam por e-mail as atividades destinadas ao dever de casa. A princípio, o material trabalhado no planejamento era enviado somente à equipe gestora. Como os gestores estavam com dificuldades de repassar tal material em tempo hábil aos docentes, as superintendentes foram orientadas a organizarem grupos de Whatsapp, a fim de acompanhar o envio das matrizes de planejamento aos professores.

Entendemos que as instituições estão imersas em uma cadeia de gerenciamento, sob as prerrogativas de um programa que estabelece qual atividade, quantas e em quais circunstâncias devem ser realizadas. Conforme ilustra a mensagem da gestora da Escola A: “Não recebi as matrizes com os planos semanais, tem como você reenviar para mim?” (mensagem enviada à superintendente escolar via Whatsapp em 25 de abril de 2017).

Além disso, a Gestora da Escola B necessita das orientações do Programa para que seja cumprido o cronograma das lições previamente determinadas, conforme é possível verificar na seguinte mensagem: “Bom dia”. Por favor, envie a semana 14 e 15 do segundo período correspondente às lições “O saci Pererê e a

Festa de Sofia” (mensagem enviada à Superintendente escolar via Whatsapp no dia 23 de maio de 2017). Apesar disso, cabe mencionar que os gestores, coordenadores e docentes têm a capacidade técnica e pedagógica para efetivarem a prática educativa necessária ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Contudo, conforme mencionamos anteriormente, as escolas de educação infantil da rede municipal de Teresina precisam apresentar resultados positivos no desempenho acadêmico dos estudantes, sendo ele mensurado pelo SAETHE, que serve para bonificar as escolas. Argumentamos que, para alcançar tal feito, as escolas estabelecem metas a serem cumpridas, sendo elas objetos de monitoramento constante pela SEMEC. O cerne da discussão não está no fato de a escola projetar metas e tentar cumpri-las; a questão é que, de acordo com os entrevistados, a implementação de uma política de bonificação, interfere e termina por conduzir muitos dos processos decisórios da instituição. E, sobremaneira, impacta na prática educativa dos docentes. Essas questões são analisadas na seção que trata da relação PPP e PMA e a importância da autonomia para a escola.

Em vista do exposto, ressaltamos que os estudos realizados nas duas escolas de educação infantil apontam para instituições com liberdade de escolha pedagógica restrita. Nesse sentido, a autonomia exercida pelos atores educacionais pode estar associada à tomada de decisão sobre como agir a respeito de determinados aspectos da realidade escolar. Porém, como aponta Lück (2009), qualquer esforço por mudança, que se promova na escola, ameaça as relações de poder vigente. Tal situação pode ajudar a compreender o porquê de essa instituição ser tão conservadora. Do mesmo modo, os esforços para a sua melhoria e reforma do ensino resultaram, muitas vezes, em reforço de práticas anteriores. De acordo com a autora, é fundamental que os sujeitos do processo educacional tenham a compreensão das relações de poder, estabelecidas na e para a escola.

Ao tratarmos das relações de poder por um viés político educacional, acreditamos que a prática educativa deve ser emancipadora. Nesse sentido, é necessário romper com a condição *sine qua non* de autonomia decretada. A escola precisa ter voz, de modo que gestores, docentes, pais e comunidade possam exercer o seu poder, sendo possível questionar, sugerir e criticar; de forma a se tornarem construtores de uma autonomia real. Nessa perspectiva, Dalbério (2009) afirma que:

[...] a escola atual precisa conquistar e ampliar cada vez mais o seu nível de autonomia. Ela terá a liberdade para elaborar e gerir os seus próprios planejamentos, programas e projetos, considerando a sua realidade e as suas necessidades, se tiver autonomia. (DALBÉRIO, 2009, p.82).

Desse modo, para se construir uma escola democrática e autônoma, torna-se pertinente, como bem diz Veiga (2001, p.115): “[...] criar órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e conseqüentemente a legitimidade”. Dentre esses órgãos, destacamos o Conselho Escolar, órgão colegiado composto pelos segmentos internos e externos da escola, que deve ser o centro dos debates entre esses segmentos, com poder de decidir e deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito escolar. É de responsabilidade do Conselho participar das discussões sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como assumir a função de incentivar e desenvolver a avaliação do mesmo.

Cabe ressaltar que o Conselho Escolar é considerado, por seis dos dez docentes que participaram do questionário, como um mecanismo que contribui para a autonomia da escola. No entanto, constatamos, a partir do posicionamento da equipe gestora da Escola B, que a participação do Conselho Escolar no processo de construção da autonomia escolar não é tão efetiva, restringe-se à discussão de questões mais burocráticas. De acordo com a equipe gestora da Escola B, sempre que a escola recebe um recurso financeiro, eles são convocados para a reunião do Conselho, sendo responsáveis por decidir o que comprar e participar da prestação de contas. No sentido de ratificar o exposto, apresentamos o depoimento da gestora da escola B:

[...] Todo recurso que entra na escola, ele sabe o valor que entrou, o dia que entrou, a partir do dia que entra o recurso, eu já chamo, a gente faz a reunião, eu já mostro o extrato, e a gente já decide o que vai fazer com o recurso, o que é que está necessitando na escola, então todo o recurso que entra eles são informados (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Verificamos, a partir da fala da mencionada gestora, que o sentido de autonomia também está relacionado à tomada de decisão nos aspectos referentes à gestão financeira. As escolas tendem a desenvolver a autonomia financeira quando vivenciam momentos que, segundo os gestores investigados, são considerados uma

espécie de prestação de contas à comunidade. Portanto, afirmam ter poder de decisão quando, juntamente com o Conselho Escolar, estabelecem o que deve ser adquirido pela escola, bem como decidem como e em que gastar os recursos recebidos. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível verificar que a autonomia financeira é um aspecto destacado pelos gestores e, nesse sentido, apresentamos a seguir um trecho da fala da Gestora da Escola A, com ênfase na autonomia da escola no tocante à decisão de como gastar os recursos recebidos:

Temos esse poder de decidir, junto com o Conselho Escolar, ter essa tomada de decisão que eu acredito já é um passo enorme, a gente tira pelo Estado que não tem né, e a gente tem essa autonomia de comprar o que realmente a escola precisa, mesmo porque nós é que estamos aqui e sabemos, né, a gente tem essa autonomia, nós temos essa autonomia perante a comunidade (GESTORA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

O enfoque da autonomia da escola a partir da gestão dos recursos a ela destinados está relacionado, conforme Barroso (1996), à ideia de descentralização e desburocratização dos recursos recebidos. O autor menciona que a competência delegada às escolas, no sentido de que ela possa desenvolver a sua autonomia a partir da descentralização dos recursos, baseia-se no conceito de escolas eficazes. Acrescenta ainda que a transferência de poderes para a escola, em nome da autonomia financeira, revela uma política educativa em que a educação assume o modelo de gestão administrativa empresarial, quando a escola é comparada a uma empresa, “[...] na qual a instituição precisa apresentar bons serviços a fim de manter sua rentabilidade e eficácia” (BARROSO, 1996, p. 9).

Ao tratarem da gestão financeira, os gestores entrevistados revelam que ela abre espaço para a escola atuar de forma autônoma e enfatizam que a instituição deve prestar contas à comunidade, por meio do Conselho Escolar, bem como aos órgãos superiores, a fim de continuar recebendo os recursos oriundos dessa política de financiamento. Ressaltamos que, no aspecto legal, tal concepção é preconizada pela LDB, art.15, bem como na CF, art.70, quando esta aponta que “[...] “Prestará conta qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiro, bens valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária” (BRASIL, 1988).

Entendemos que a transparência na definição e uso dos recursos é uma característica de escolas democráticas, desde que a participação dos profissionais do ambiente educativo e do Conselho Escolar assumam um viés de compartilhamento de decisões. A participação efetiva dos sujeitos – não apenas expectadores – é importante para a construção de uma escola democrática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de ações autônomas.

Analisando os sentidos de autonomia mobilizados pelos pais/mães representantes do Conselho Escolar das escolas pesquisadas, verificamos convergências de percepções, especialmente sobre autonomia escolar. A Conselheira 1 da Escola A relacionou a autonomia ao fato de a escola ter regra, bem como à prestação de contas realizada pela direção da escola. Segundo ela: “[...] tudo organizado, tudo correto, tudo é demonstrado, tudo é prestado contas” (Conselheira 1 da Escola A).

Para a Conselheira 1 da Escola B, a escola autônoma é aquela que recebe recursos para poder se manter e, assim, conseguir realizar os seus projetos. Ambas enfatizaram que elas têm autonomia, no sentido de cobrar e de acompanhar o que está acontecendo na escola, como a situação da merenda e da prestação de contas dos recursos. Assim, o sentido de autonomia, na percepção das Conselheiras 1 das Escolas A e B, converge para o aspecto financeiro.

Corroborando com os sentidos de autonomia das referidas conselheiras, o Conselheiro 2 da Escola A compreende autonomia como o fato de poder participar das reuniões do Conselho, de ter autonomia para decidir o que precisa ser comprado e, ainda, de participar das reuniões pedagógicas realizadas pela escola. A Conselheira 2 da Escola B também relacionou a autonomia ao fato de poder participar das reuniões de pais.

Constatamos, a partir da fala dos sujeitos, que os sentidos de autonomia assumem diferentes concepções: para os docentes é a autonomia no sentido da tomada de decisão para a realização do planejamento pedagógico, com espaço para agirem sobre as questões do cotidiano de sala de aula, bem como na relação com os pais da comunidade escolar. Os coordenadores asseguram ter autonomia na sua prática pedagógica, especialmente no acompanhamento do trabalho dos professores, na relação com pais/mães do processo educativo e, ainda, no que concerne à elaboração do calendário escolar. Sobre este aspecto da autonomia, é importante ressaltar a percepção da Coordenadora da Escola A:

Elaboramos o calendário escolar de acordo com a realidade, realizamos as adaptações que podem ser feitas durante o ano, desde que sejam informadas às instâncias superiores, mas isso também caracteriza autonomia [...] No início do ano, tem um esqueleto do calendário, digamos assim, como sugestão, tem uma quantidade bem ampla de dias letivos para você se encaixar, né, para você fazer de acordo com sua realidade escolar, porque também, a gente não pode viver aleatoriamente, a gente é subordinada a uma instância superior, que é a SEMEC, então ela tem que dá uma diretriz, essa diretriz é um esqueleto que vai ser preenchida pelas peças de encaixe, pela realidade da escola (COORDENADORA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

Diante do exposto, constatamos que a mencionada coordenadora entende a autonomia no sentido de conseguir realizar as determinações da Secretaria, adequando as suas ações à realidade da escola. Esse sentido não difere da percepção de autonomia dos gestores e nem da coordenadora pedagógica da Escola B. Com relação ao sentido de autonomia mobilizado pelos gestores é importante frisar que os mesmos consideram ter autonomia no campo financeiro. Evidenciamos que nesse campo a SEMEC não interfere de forma direta, pois, como ressaltamos, as escolas têm poder de decisão para convocar os membros do Conselho e, juntos, decidirem os rumos financeiros da escola.

Em se tratando de autonomia pedagógica, percebemos que as determinações da Secretaria têm implicações na forma de organização do trabalho da equipe gestora, o que reverbera na prática educativa dos docentes. Tal situação tem como pano de fundo o discurso de uma política educacional preocupada com a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, com o avanço na qualidade da educação do município. É notório que a educação deve avançar em qualidade, e concordamos que a instituição escolar é o *locus* privilegiado para a melhoria educacional. Todavia, é preciso refletir sobre que tipo de escola nós queremos e qual escola temos. Uma escola reflexiva, conforme defende Alarcão (2001), ou uma escola excludente e discriminatória, preocupada, sobretudo com a eficácia nos resultados? Por tudo isso, Dalbério (2009) afirma que:

[...] a tarefa da escola atual é de contribuir com a formação de cidadãos livres, conscientes, e autônomos, que tenham utopias, compreendam e consideram a diversidade e a pluralidade, e que possam intervir de forma efetiva para uma sociedade mais justa e solidária (DALBÉRIO, 2009, p.63).

Desse modo, argumentamos que as escolas municipais, em especial as de educação infantil, precisam de liberdade de atuação para desenvolver as suas ações de forma autônoma, tanto na dimensão financeira quanto na pedagógica. Embora a autonomia financeira sofra menos interferência da Secretaria, ainda assim é uma autonomia relativa.

Constatamos, a partir do depoimento dos Conselheiros, bem como dos gestores entrevistados, que em termos de gestão financeira as escolas têm maior autonomia. Elas recebem recursos, decidem no que e como gastar e conseguem prestar contas; sendo que à SEMEC cabe apenas fiscalizar. Mas será que a atuação do gestor nas decisões financeiras não está, de certa maneira, condicionada à falta de autonomia pedagógica? Compreendemos que as escolhas de investimento devem implicar na melhoria da aprendizagem dos educandos, mas não devem ficar restritas a isso. Elas devem ser em prol de melhorias da escola, no seu todo organizacional. De acordo com os entrevistados, eles entendem que nesse campo de gestão a escola é autônoma. Contudo, revelam também que tal autonomia não é tão plena assim, haja vista que no âmbito financeiro, existe maior centralização, uma vez que cabe à SEMEC administrar os grandes gastos, a citar o de estrutura e de recursos humanos. E para a escola, fica o gerenciamento de parco recurso destinado à compra de alguns equipamentos e de materiais pedagógicos, sendo que isso faz com que a escola acredite ter autonomia financeira plena. Deste modo, os gestores mencionam que na gestão financeira quanto na pedagógica, a autonomia escolar ainda é muito limitada. Uma evidência disso são os planejamentos enviados às escolas, com determinação das atividades e do tempo previsto para execução. Destarte, a SEMEC, no campo pedagógico, assume o papel de planejadora e de fiscalizadora, quando deveria exercer apenas o de acompanhar.

Dessa forma, faz-se necessário que os órgãos centrais, direcionadores das políticas educativas, compreendam a escola como um organismo vivo e dinâmico, com atores capazes de escrever a sua história a partir de seus projetos educativos e sob a liderança de um gestor comprometido com o desenvolvimento de uma gestão democrática, participativa e autônoma.

Nessa interface entre a autonomia regulamentada e a construção da autonomia escolar a partir dos processos de gestão democrática, realizamos a análise que apresentamos na seção a seguir.

2.4 A construção da autonomia a partir dos processos de gestão democrática

Convém lembrar que a realização da gestão democrática é um princípio definido na LDB e na Constituição Federal. De acordo com Lück (2009, p.70), “[...] o princípio da gestão democrática se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação da comunidade escolar interna e externa”. Lück (2009) esclarece, ainda, que tal participação, inerente ao processo de gestão democrática, de nada adiantará se forem participações orientadas por objetivos pessoais e tampouco adiantarão se forem desorganizadas e mal informadas. É importante considerar que, por mais favorável que sejam as condições de desenvolvimento de uma gestão democrática na escola, ela nunca é ideal ou definitiva. É necessária a liderança contínua da equipe gestora para que se promova na escola um ambiente colaborativo de tomada de decisões e de compartilhamento de responsabilidades.

Ao tratarmos sobre a gestão democrática participativa como um fator que pode contribuir para a autonomia da escola, reforçamos que tanto a Gestora da Escola A quanto a da Escola B consideram as suas gestões democráticas. Para ilustrar tal proposição, destacamos a fala da Gestora Escola A:

Eu acredito, e pode perguntar pra qualquer pessoa que a minha gestão é democrática e participativa. Eu gosto muito de ouvir, né. É participativa, porque tudo que acontece a gente reúne o grupo, comunica e ouve. Como eu já cheguei a dizer, muitas vezes eu penso em uma coisa, e quando a gente conversa, eu acabo cedendo, porque eu acredito que a ideia do outro é melhor do que a minha, então eu acredito que aqui a gente decide tudo em comum acordo (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de 2017).

Interessante pontuar, a respeito da gestão democrática, que oito de dez professores dos quais questionamos afirmam ser democrática a gestão da escola em que trabalham. Porém, não há um consenso nas respostas quando relatam que a gestão promove espaços de diálogos, debates e reflexões para a tomada de decisão dos problemas atinentes ao cotidiano escolar, assim como também não há unanimidade ao afirmarem que a gestão procura mobilizar os diversos membros da escola para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos. Assim, podemos inferir, a partir das informações dadas pelos docentes, que os mesmos

percebem a atuação dos diretores em um modelo de gestão participativa, ainda que de maneira restrita, principalmente quando se trata da ampliação de espaço nas tomadas de decisão. Esse fato converge com as falas dos gestores e pedagogos, explicitadas na seção anterior, no tocante à autonomia da escola que, por vezes, se apresenta limitada.

Reforçando o pensamento de que a autonomia é um dos princípios da gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico pode ser um direcionador dos processos de participação no ambiente escolar, torna-se preocupante quando os agentes do processo educativo desconsideram a natureza colaborativa e coletiva na construção do PPP. Embora os respondentes creditem importância a esse projeto, reiteramos que o mesmo não foi elaborado coletivamente e tampouco revisado de forma participativa pela instituição, como bem afirmaram nove dos dez docentes que responderam ao questionário. Esse aspecto pode justificar a informação dada por nove depoentes, ao mencionarem que o diretor exerce o papel de liderança, frente à elaboração e à avaliação do PPP. É fato que ele lidera, porque os demais agentes do contexto escolar não participaram do processo de atualização e avaliação do mencionado projeto ou, pelo menos, não nos moldes participativos de gestão democrática, conforme informado pelos docentes e por alguns representantes do Conselho Escolar. Tal processo foi realizado pela equipe gestora. Em se tratando de liderança organizacional, essa deve realmente ser assumida pelo gestor, contudo, como salienta Veiga (1995), a construção do PPP está na implementação coletiva das tomadas de decisão, de forma a assegurar o compromisso mútuo dos profissionais do ambiente escolar em todas as ações deliberadas. Acreditamos que o papel do gestor para a efetivação de um PPP emancipatório constitui um aspecto relevante para o desenvolvimento de uma gestão democrática e para a consolidação da autonomia escolar.

Com relação à percepção da Gestora da Escola B, no tocante ao desenvolvimento de uma gestão democrática, a supracitada diretora classifica a sua gestão como democrática e participativa. Segundo ela, é uma gestão que sempre procura envolver a todos. Dessa forma, ela afirma que não toma decisão sozinha, pois sempre que é preciso resolver algo, ela convoca os professores e funcionários. Vale ressaltar que, segundo a referida gestora, a gestão administrativa é aquela em que tem maior liberdade de atuar:

Eu acho que eu tenho mais liberdade de atuação é na gestão administrativa, né, que é a partir dela que você já age nas outras. A partir dessa dimensão você atua tanto na pedagógica, como no financeiro. A dimensão administrativa pra mim é toda a escola, tudo que envolve a escola, pai de aluno, professor, funcionário, tudo. São as questões administrativas (GESTORA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Ao enfatizar que a liberdade de atuação perpassa pelas questões administrativas da gestão, a gestora supracitada corrobora com o pensamento que defendemos no capítulo anterior. Isso é evidenciado pelo quantitativo de mensagens enviadas pelo mecanismo do Whatsapp para o cumprimento de ações no âmbito administrativo, sobrepondo-se às de dimensão pedagógica da gestão. Esse aspecto revela a ênfase dada às questões administrativas em detrimento das questões pedagógicas, embora os gestores precisem assumir também a gestão pedagógica. Apesar de tal constatação, Lück (2009) analisa que, de todas as dimensões da gestão escolar, a pedagógica deve ser a central e para a qual as demais devem convergir. A gestão pedagógica precisa ter como foco de trabalho a aprendizagem e a formação dos alunos.

É importante frisar que o depoimento das Coordenadoras pedagógicas da Escola A e da B apontaram para um trabalho educativo, com características de uma gestão participativa e democrática. Todavia, cabe ressaltar que, embora a Coordenadora da Escola B compreenda seu fazer pedagógico a partir de um modelo democrático de gestão, ela destaca:

Eu procuro ser democrática, mesclar um pouco, a gente tem que ser de tudo um pouco, centralizar quando necessário, porque seguimos regras né, de um sistema que nos cobra, então às vezes temos que centralizar. Temos que cobrar, porque somos cobradas, né. Autonomia, porque temos que ouvir a opinião dos professores e do grupo como um todo, e democrática, porque todos participam (COORDENADORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Ressaltamos que a democracia implica em diálogo, na capacidade de discutir coletivamente. O diálogo é o impulsionador da superação das divergências e é capaz de mobilizar os agentes educacionais para a criação de um projeto pedagógico, com base na participação. Verificamos que, ainda que a Coordenadora da Escola A considere a sua atuação democrática, essa prática está associada a

seguir regras. De acordo com a mesma, o fato de ser cobrada pelo sistema, faz com que ela centralize as suas decisões e exija do grupo um fazer pedagógico coerente com as cobranças requeridas pela SEMEC.

A percepção de atuação democrática, ressaltada pela Coordenadora pedagógica da Escola A, remete à questão da parceria. Para ela, a sua atuação é participativa e democrática, tendo em vista que é desenvolvida a partir de uma parceria entre os membros da escola. De acordo com essa Coordenadora, a parceria é importante para que tanto o professor quanto a gestão possam melhorar a sua prática.

Outro elemento importante, no exercício democrático e no fortalecimento da autonomia da escola, é a escolha do diretor pela comunidade escolar. Convém destacar que as eleições diretas para dirigentes se tornaram, historicamente, a bandeira de luta para os movimentos sociais, a citar o dos professores. Entendemos que, embora a eleição se apresente como um canal de legitimidade na busca pela democratização das escolas, é necessário não perder de vista as limitações do sistema representativo em uma sociedade de classe, sustentada por interesses antagônicos (SANTOS, 2012).

Na perspectiva de efetivar a escolha do diretor como um processo democrático, as escolas de educação infantil iniciaram esse processo em 2006. Anteriormente, a SEMEC estabelecia como critério para a eleição que as escolas tivessem ao menos sete salas de aula. Nas instituições com menos do que isso, a indicação ao cargo de diretor era realizada pela Secretaria. Atualmente, a eleição para diretor é obrigatória para todas as escolas da rede pública municipal de Teresina.

De acordo com o edital nº001/2016, pode concorrer para o cargo de Diretor, o professor e o pedagogo em efetivo exercício na unidade de ensino, desde que comprovem cumprir os critérios exigidos para tal eleição. Poderão votar nesse processo de escolha os professores e pedagogos da Escola e CMEI, demais servidores em exercício na Escola, pais ou responsáveis e alunos das Escolas Municipais, com idade igual ou superior a 14 anos. É considerado eleito o candidato que obtiver a maioria dos votos válidos. Os diretores eleitos exercerão um mandato de três anos e lhes será permitida a reeleição para um único período subsequente.

Embora esse procedimento de escolha esteja aperfeiçoado, verificamos que ainda há práticas que descaracterizam o viés democrático de tal ação.

Especialmente quando se trata de jogo de interesse, assim como de disputa de poder entre os próprios integrantes da unidade escolar que, por vezes, lançam mão de estratégias antidemocráticas para conseguirem êxito na eleição.

Diante do que temos observado, nem sempre esse momento reflete a liberdade de decisão da comunidade escolar e, quando isso ocorre, temos um processo de escolha com aparente clima democrático. Sobre a eleição para o provimento do cargo de diretor como instrumento de democracia, Lück (2000, p.23) afirma que “[...] ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito”. Entretanto, de acordo com a autora, essa é uma área de atuação que ainda temos muito a aprender, considerando que nessa ação precisamos aprender a eleger o mais competente profissional, bem como superar os interesses individuais e de grupos isolados e, sobretudo, manter o compromisso coletivo e a mobilização social, em torno da escola para além da realização das eleições (LÜCK, 2000).

Compreendemos que a construção da autonomia da escola perpassa pelo mecanismo da escolha do cargo de diretor, mas de forma devidamente democrática, associado à efetiva participação do Conselho Escolar e pela construção de uma proposta pedagógica compartilhada. Essa proposta deve traduzir os valores assumidos pela equipe escolar e a comunidade externa, a fim de que ambas definam as suas escolhas e tomem as suas próprias decisões. Além disso, a educação de qualidade almejada pela escola não deve apenas ser o resultado de leis, contratos, decretos ou portarias, mas, fruto do compromisso e da ação reflexiva dos educadores no cotidiano escolar. Corroboramos com Lück (2000, p. 23), quando ela esclarece que “[...] muitas escolas elegeram seus diretores, receberam recursos financeiros, e nem por isso, tornaram-se autônomas”. Tais mecanismos não são, portanto, em si, garantias de prática autônoma.

2.5 A produção do PPP e a importância do conselho escolar na construção da autonomia da escola

Nesta seção, analisamos, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, os aspectos referentes à produção do PPP e à atuação do Conselho Escolar, como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento da autonomia da

escola. Verificamos, nesse eixo de análise, que as percepções dos sujeitos sobre esse assunto são emblemáticas. Buscamos aprofundar a análise no sentido de esclarecer tais percepções, que ora se apresentam divergentes, ora correlatas.

Para explicar essas percepções divergentes, destacamos que 80% dos docentes informaram que o Projeto Político Pedagógico é importante e necessário. Todavia, ao serem questionados sobre a sua participação no processo de elaboração, atualização e avaliação do PPP, apenas 40% responderam ter participado. Com relação ao uso desse projeto para direcionar a prática educativa, apenas 20% dos docentes afirmaram que o utilizam.

Os dados evidenciam os argumentos apresentados no capítulo anterior, quando informamos que o PPP das escolas pesquisadas foi construído, porém, a instituição não conseguiu atualizá-lo e nem vivenciá-lo. Consideramos que os agentes do contexto educacional acreditam na importância desse projeto para a construção de uma escola autônoma e democrática. E, conforme argumentamos, a equipe gestora, sobremaneira o diretor, deve exercer o papel de liderança frente ao processo de atualização e avaliação do PPP, desde que lhe sejam dadas as devidas condições.

Com relação ao aspecto da liderança, constatamos que 90% dos docentes afirmaram que o diretor exerce o papel de líder e que a gestão acompanha os projetos desenvolvidos. No entanto, verificamos contradições quando, dos dez respondentes, apenas um defendeu que o PPP é revisado de forma participativa pela instituição. Diante dessas evidências, analisamos que o envolvimento dos docentes na elaboração, atualização e na avaliação do PPP não foi considerada pela gestão. Nesse sentido, entendemos que tal situação dificulta a ação educacional dos sujeitos, que precisa ser emancipadora e guiada para a transformação do *status quo* instituído, para uma nova realidade a ser construída.

Advogamos que, por sua natureza político-pedagógica, o PPP pressupõe uma construção coletiva e participativa, de forma a envolver os diversos profissionais da comunidade escolar. Nas palavras de Veiga (1995):

[...] se constitui em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias [...] (VEIGA, 1995, p.2).

Considerando os sentidos de autonomia explicitados na seção anterior, analisamos que o grau de autonomia mobilizado pela equipe gestora no intuito de promover espaço de discussão para tratar do processo de produção do PPP perpassa pela questão burocrática que envolve esse processo. Para explicar tal assertiva, destacamos as reflexões das gestoras e coordenadoras, que afirmaram ter autonomia em convocar os representantes do conselho escolar para reuniões pedagógicas. No entanto, disseram que, para discutir sobre o PPP, elas têm mais dificuldades em acionar a comunidade escolar. Segundo as gestoras e coordenadoras pedagógicas, as dificuldades para abrir debates sobre o PPP da escola se deve à falta de tempo e, principalmente, porque precisam cumprir os 200 dias de efetivo trabalho em sala de aula. Elas explicaram, ainda, que não é possível reunir os docentes, equipe de apoio, bem como os pais, porque não podem sacrificar os dias letivos. O calendário não permite essa abertura, conforme relataram, e para que isso acontecesse, teriam que utilizar os sábados para promover as discussões sobre o PPP. Entretanto, aos sábados, a participação é mínima, especialmente dos docentes e pais da comunidade. Ademais, outro argumento utilizado é que não há, por parte da SEMEC, o interesse no fomento da atualização do PPP. Conforme destaca a Gestora da Escola B: “Eu não sou cobrada, a Secretaria nunca me cobrou esse PPP atualizado (risos). Então, talvez se já tivesse cobrado a gente já tinha feito qualquer coisa pra atualizar ele”.

O posicionamento da gestora citada revela que para a gestão atualizar o PPP, é preciso que a SEMEC cobre essa ação; como não é cobrada, ela deixa de fazer. Isso fica evidente quando, no capítulo anterior, informamos o quantitativo de mensagens enviadas ao Whatsapp, que tratavam dessa atualização. Além do que, isso também confirma que algumas ações dos gestores são condicionadas às orientações da SEMEC. Ademais, embora a superintendente tenha convidado a gestora da Escola B para organizar o trabalho de atualização do PPP, a gestora relutou: “Não, não vamos mexer no PPP este ano não! Vamos resolver logo estes problemas do PMA, não dá certo mexer no PPP, ele ainda é do tempo da outra gestora, não temos tempo, é preciso juntar todo mundo” (SOUSA, 2016).

Diante do exposto, percebemos que a concepção de projeto político pedagógico enquanto instrumento que deve permear a prática pedagógica não é assim compreendido pela Gestora da Escola B. A gestora disse não ter tempo para

reestruturar o PPP, mas demonstra disposição em discutir a respeito do PMA, inclusive porque, segundo ela, para o PPP é preciso juntar todos da comunidade escolar. Nesse sentido, diante da fala da gestora, fica a reflexão: para a organização do PMA, não há essa necessidade de organização participativa?

Vale ressaltar que a Gestora e a Coordenadora pedagógica da Escola A informaram que quando há necessidade de acrescentar algo ao documento do PPP, elas convocam os pais e os professores para fazerem as alterações. Essa informação é ratificada pelo Conselheiro 2 da referida escola, quando interrogado a respeito do PPP, se o conhece e se o considera importante. O conselheiro informou que conhece o PPP e o considera necessário para o crescimento da escola. Ele esclareceu, ainda, que: “[...] É, justamente por participar das reuniões de planejamento, estou sempre participando, né, que fui informado a respeito do PPP”.

Contudo, a percepção desse representante do Conselho apresenta incoerência em relação ao posicionamento dos docentes. Os professores da escola A, por exemplo, informaram que o PPP não é revisado de forma participativa pela instituição e nem elaborado coletivamente. Entendemos que a causa desta incoerência reside no fato de que os professores não consideram que mencionar o PPP em reuniões de planejamentos se configure em revisar ou reestruturá-lo de forma participativa.

Com relação à produção do PPP, na perspectiva de que auxilie no exercício da autonomia escolar, constatamos, a partir da entrevista realizada com a equipe gestora da Escola B, que não houve a participação dos docentes nesse processo, assim como foi desconsiderado o envolvimento do Conselho e dos pais/mães da comunidade. Esta afirmação é materializada na fala da mencionada gestora: “Participaram não, eles não participaram até porque nosso PPP está atrasado, e assim, a gente não teve como atualizar ainda esse PPP, mas com certeza quando ele for atualizado, todos terão a participação” (Gestora da Escola B). Informamos que a construção do PPP da Escola B é do ano de 2014 e que, desde essa época, não houve movimento que apontasse para a atualização, execução e avaliação do mencionado projeto.

Com relação à participação do Conselho Escolar nesse processo do PPP, a reflexão da gestora da Escola B corrobora com o da Coordenadora pedagógica da referida escola, ao explicitar que o Conselho não participou das discussões a respeito da atualização do PPP:

Não participou, não teve participação. Inclusive, agora, sim, a Secretaria está oferecendo para os conselheiros essas formações, porque até então, eles nem sabiam a função deles, que é tão forte o poder deles, né, de fiscalizar, de tá ajudando, de estar contribuindo com a escola. É tão importante a função deles, se realmente eles fossem seguir ao pé da letra como têm que ser feito, eles viriam a está somando na escola, mas não, só vem pra assinar quando termina de fazer ali uma ata e acabou (COORDENADORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

Entendemos, a partir do exposto, que a forma como o PPP é compreendido não faz com que ele contribua como um instrumento representativo para uma gestão democrática e autônoma. Como bem pontuaram as gestoras e coordenadoras, em especial aquelas da Escola B, ele se constitui apenas de um documento burocrático, conforme anunciou a Gestora da Escola B:

Bem, o PPP, assim, eu vou falar a verdade! A gente faz mais ele por uma questão burocrática, mais assim, a gente não utiliza tanto ele, até porque, tudo que tem lá está no PMA, e é o que a gente utiliza durante o ano todo é o PMA. Então o PPP, na minha opinião, o que ele tem mais é aquela questão, da escola, de funcionário, caracterização da escola, e dentro dele tá lá, o PMA, o plano de metas e ações, pra mim ele é como se fosse um resumo do PPP, um recorte (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista realizada em 03 de maio de 2017).

O trecho supracitado nos permite compreender que o PMA é o arcabouço educativo seguido pela gestão escolar nas instituições de educação infantil do município de Teresina e que o PPP se trata de um documento teórico e burocrático. Por essa razão, a equipe gestora advoga ser mais difícil atualizar, avaliar e, sobretudo, executá-lo. De acordo com a equipe gestora da Escola B, os profissionais utilizam do PPP o que consideram a parte mais prática e urgente, que é o PMA. A respeito disso, mencionamos o entendimento da gestora da Escola B, que considera o PPP um documento mais teórico e, portanto, mais difícil de atualizar, executar e avaliar. Já o PMA, segundo a gestora, trata-se de um documento mais prático, e as ações são mais urgentes. O PMA é um “recorte”, “o resumo” do PPP, conforme destacou a gestora da Escola B. Esse entendimento coaduna com o da Coordenadora pedagógica da Escola A, quando a mesma ressaltou a praticidade e imediatismo do PMA, em relação à teorização do PPP:

O PMA são ações mais assim, para o imediatista, já o PPP, eu acho muito documental, fica mais pra arquivo. São informações importantes? São, mas o PMA são ações mais imediatistas né, eu tenho aqui o meu problema e eu quero resolver logo de imediato. Naquele ano ali. O PMA ele é mais claro, mais objetivo, já tem ali a ação, o tempo de execução, o responsável pela ação, é mais rápido de ser divulgado, pode ser divulgado em reunião de sala, de pais, mas o PPP é um documento mais extenso. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

Essa percepção da Coordenadora pedagógica da Escola A revela a sobreposição da importância do PMA sobre a do PPP. Tal pensamento é corroborado pela Coordenadora da Escola B, quando questionada sobre a maneira com a qual o PPP é utilizado na escola. A mesma informou que ele é utilizado somente como documento guardado. “Infelizmente”, enfatizou a referida Coordenadora.

Depreendemos, a partir do exposto, que a equipe gestora tem dificuldades de compreender o PPP como um documento mobilizador do processo ensino e aprendizagem, e necessário ao exercício de autonomia da escola.

Com relação à participação do Conselho Escolar no tocante à atualização e avaliação do PPP, bem como na elaboração do PMA, os representantes desse colegiado informaram desconhecer tais projetos. Apontaram, ainda, não ter participado da elaboração dos mesmos. Com exceção do Conselheiro 2 da Escola A, que afirmou ter contribuído com a discussão.

Diante dessa análise, consideramos que a participação do Conselho remete a questões de ordem financeira, em detrimento das discussões de âmbito pedagógico. Isso é explicado pela pesquisa realizada por Gomes e Andrade (2009), intitulada: “O discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco.” Este estudo analisa o poder discursivo do diretor, quando os membros do Conselho são convocados. Para exemplificar o exposto, ressaltamos o discurso da gestora da Escola A, ao tratar da participação do Conselho Escolar:

Eu acredito que o diálogo é um dos melhores mecanismos para você trabalhar, e também você expor tudo o que você tá fazendo, prestar contas, mostrar, né, o que está sendo feito, muitas vezes eu chamo a equipe do Conselho Escolar, e digo, olhe, eu tenho isso aqui de dinheiro, o que nós vamos comprar? Eu mostro tudo o que faço, porque muitas vezes têm alguns pais que eles não entendem as coisas e saem falando aquilo que eles não sabem. A prestação de

contas é um tipo de autonomia, então a escola tem autonomia e a comunidade também quando ela se manifesta, olha o poder que eu tenho, eu digo vocês não sabem a dimensão do poder do conselho escolar, do representante do conselho escolar. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017)

Para colaborar com o debate sobre a questão do Conselho Escolar como instrumento capaz de contribuir para a materialização da gestão democrática, assim como os aspectos das práticas discursivas que circundam o espaço de realização das reuniões do colegiado, cujos gestores apresentam seus discursos repletos de intencionalidade, recorreremos às análises de Gomes e Andrade (2009), que explicam:

[...] os temas que os diretores levam com mais frequência ao Conselho Escolar são os relativos aos problemas emergenciais e às questões de ordem financeira. As intenções e as ações dos sujeitos que poderiam contribuir para a materialização dos princípios democráticos na escola são, por um lado, desarticulados, fragmentados ou silenciados pela elasticidade dos períodos entre as reuniões do conselho e, por outro lado, pelos interditos e manobras que caracterizam as práticas discursivas nos espaços colegiados da escola (GOMES E ANDRADE, 2009, p.100).

Concordamos com Gomes e Andrade (2009) no que tange ao poder discursivo do diretor e à intencionalidade dessa prática centralizadora. Entretanto, no que se refere à questão de momentos para a reunião dos gestores com o Conselho, os diretores declararam que realizam e inclusive convocam o Conselho em situações emergenciais além do que estava previsto no cronograma de reunião anual da escola. Conforme explica a Gestora da Escola B: “[...] sempre quando entra algum recurso, alguma coisa que eles têm que tá ali, a gente chama. Às vezes não tá nem lá no calendário, marcado a data, a gente faz, antecipa, e chama, e eles sempre vêm”.

Concluimos de todo o exposto que os construtos de uma gestão pautada na participação e no exercício autônomo dos sujeitos ainda são um desafio a ser superado pela escola. Sob essa ótica, é necessário afirmar que a instituição, ao vencer esse desafio, pode ser um espaço democrático, de troca e de produção de conhecimento e, sobretudo, de autonomia. Nessa perspectiva, vivenciar o PPP pode contribuir para que os docentes, a equipe gestora e a comunidade decidam quais as ações necessárias para colocar em prática o processo ensino-aprendizagem. E,

conforme anuncia Veiga (1995), será capaz de reduzir o seu papel de mera repetidora de programas de treinamento.

2.6 A relação PPP e PMA e a importância da autonomia da escola

Nesta seção, ao analisarmos a relação entre o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ações e Metas para a realização da autonomia da escola, precisamos retomar algumas percepções já explicitadas pelos respondentes da pesquisa. O primeiro ponto é que o PPP é considerado um documento burocrático que tende à teorização da descrição do processo escolar. O PMA, conforme os depoentes explicitaram, é mais prático e imediatista. Nesse sentido, embora creditem importância ao PPP, o PMA é o documento utilizado no direcionamento da prática pedagógica. Outro ponto da análise revela que o Conselho Escolar não participou de forma efetiva na construção do PPP, mas que, em se tratando do PMA, a participação é mais visível, pois, como bem afirmaram os respondentes, ele pode ser socializado em reuniões de pais.

Apresentamos como fio condutor para a análise que se segue o fato de as escolas afirmarem que têm autonomia na elaboração do PMA. Inclusive, a equipe gestora das escolas analisadas relatou que esse processo é feito coletivamente e que, dessa forma, todos se comprometem em alcançar o proposto no Plano. A Diretora da Escola A advoga ainda que precisa seguir as metas estabelecidas pela SEMEC:

O PMA é elaborado no início do ano, a gente tenta ver a realidade, a responsabilidade de cada um, né, qual o papel da pessoa, e procura trabalhar condizente com os planos de metas, até para ter uma orientação, porque não é para você fazer e guardar. Ele é um direcionamento, até para você não se perder, porque quando você fez o plano, você juntou todo o corpo, reuniu todo mundo, acho que a responsabilidade é minha, da pedagoga, da secretária, para você pegar aquilo dali, pegamos a mesma meta da SEMEC, porque vocês não colocam 90? Não, vamos tentar conseguir os 80. A SEMEC tem a dela e cada escola tem a sua (GESTORA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

A fala da gestora converge para o que explicitamos no capítulo um, quando mencionamos que o PMA conduz as ações educativas dos sujeitos escolares e que essas ações colocam às escolas a obrigação de apresentar um desempenho

elevado na aprendizagem dos educandos. Para isso, elas devem alcançar as metas, construídas a partir daquelas estabelecidas pela SEMEC, e que serão materializadas ao final do ano nos resultados do SAETHE. Outra inferência que podemos fazer a respeito do PMA, a partir da fala da equipe gestora da Escola A e Escola B, é que esse movimento coletivo para o alcance das metas remete à ideia de autonomia, mas em um sentido imediatista. Significa dizer que a escola tem dificuldades em se organizar coletivamente para tentar superar os conflitos e desafios presentes no contexto educacional. Desse modo, lança mão de ações paliativas que em nada favorecem a autonomia construída, apenas colaboram e cristalizam uma “autonomia pela urgência”. Ressaltamos, portanto, que a autonomia, além de uma construção coletiva, é paulatina, leva tempo e esforço dos envolvidos.

Tal fato tem relação com os modelos de reforma educacional, deflagrada no contexto da redemocratização do país, conforme Peregrino (2010 apud BURGOS, 2016). Para a autora, a escola pública, até meados dos anos de 1980, caracterizava-se como a “gestão da pobreza” e, a partir dos anos de 1990, essa escola é responsável pela melhoria na qualidade da educação. Dessa forma, segundo Burgos (2016), ocorre o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação para o centralização-responsabilização-avaliação de resultados. Sobre esses dois processos, Burgos (2016) explica que:

[...] apesar de distintos, são interdependentes, uma vez que apontam para uma convergência que cada vez mais associa a escola eficiente – isto é, aquela capaz de produzir bom desempenho escolar – a um modelo de gestão mais tecnocrático, orientado pela busca de resultados tangíveis, que podem ser mensurados por sistemas de monitoramento e avaliação (BURGOS, 2016, p.2).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que, dada às diferenças nos modelos de reformas educacionais no país, ainda assim o propósito é sempre o mesmo: a escola pública não mais é concebida como lugar estratégico para a gestão da pobreza, mas a responsável pela criação de mecanismos eficientes de ensino e aprendizagem. Essa responsabilidade, no contexto educacional de Teresina, é clara; tanto que a equipe escolar persegue o alcance das metas e tem como mecanismo impulsionador a premiação a partir dos resultados no SAETHE.

No tocante à elaboração, atualização e avaliação do PPP, procuramos salientar, no capítulo anterior, a inflexão por parte do Sistema municipal em não

conceder espaço para a discussão do Projeto da escola, tendo em vista a legitimação de que os 200 dias letivos serão de trabalho efetivo em sala de aula. Esse é o argumento sustentado pela equipe gestora de ambas as escolas analisadas. Tal situação não justifica a ausência de debates sobre o PPP, mas enfraquece a discussão, quando a ênfase é o cumprimento do PMA. É por essa razão que ele tende a direcionar a prática docente. Como afirma a Gestora da Escola B, “[...] a gente tem uma meta, um norte a seguir, porque a gente não pode ficar aleatória. Então fazemos o Plano para alcançar essa meta”.

Essa ideia é corroborada pela Coordenadora pedagógica da Escola A, ao destacar que o PMA é feito coletivamente. Além disso, ele é analisado e todos se comprometem, porque no referido plano está descrita a função que cada profissional deve desempenhar. Por fim, acrescenta: “[...] a gente vê que o plano de ação, ele dá um direcionamento para todas as áreas da escola” (Coordenadora Escola A).

Com relação à utilização do PMA, em detrimento da importância do PPP, a pesquisa mostra que a escola consegue acionar os docentes e o Conselho escolar para o cumprimento do Plano; em contrapartida, não consegue envolver todos os segmentos escolares para reestruturar e/ou vivenciarem o PPP. Isso fica claro na fala da Coordenadora pedagógica da Escola A, ao descrever como a equipe gestora estimula os professores e pais a se comprometerem com a execução do PMA. Ela mencionou que a estratégia utilizada são as conversas e as reuniões, tanto a geral quanto as reuniões por turma. Enfatizou que é preciso muita conversa, pois a escola tem metas a cumprir: meta na frequência dos alunos, no desempenho da aprendizagem e até na disciplina deles.

Esse pensamento também é compartilhado pela Gestora da Escola B, que disse sempre fazer reuniões com os pais e nelas deixar evidente que a participação deles é importante. Com relação ao comprometimento dos docentes, afirmou que, a partir da elaboração do Plano, eles já se sentem motivados; são metas que eles querem alcançar.

Retomando a questão da autonomia da escola, no sentido de promover um espaço de discussão com a comunidade escolar para atualizar e avaliar o PPP, nós reiteramos que as escolas analisadas informaram não ter tempo para realizar essa discussão. Portanto, acreditam que o desafio de atualizar o PPP é maior que o de elaborar o PMA. Conforme explicou a Gestora da Escola B: “O PPP é como se fosse

um “raio x” da escola, de tudo da escola. E o PMA já é uma coisa mais resumida, é só o que a gente quer alcançar, é por isso que não dá tanto trabalho”.

Entendemos que na organização do trabalho pedagógico, a escola deve ser guiada por objetivos e ser capaz de definir ações e metas para que o alcance desses objetivos se torne possível. Todavia, o que nos interessa reforçar é a necessidade de a escola ter um PPP que possa se constituir em um processo democrático de decisões. Isso significa, como diz Veiga (1995), resgatar a escola como um espaço propício ao debate, ao diálogo, sendo tal baseado na reflexão coletiva dos sujeitos que habitam esse ambiente.

A autora esclarece ainda que, para a consecução do PPP, exige-se não somente mudanças de paradigmas conceituais, eliminando a concepção de que este projeto é burocrático, teórico e de complexa execução, mas a mudança na lógica de organização dos sistemas superiores. É preciso proporcionar condições para que a reestruturação do PPP seja possível e que o mesmo não seja suplantado pelo PMA. Na conjuntura educacional de Teresina, é um desafio que precisa ser enfrentado com ousadia, mas, para, além disso, é preciso autonomia, ainda que relativa.

Por outras palavras, Veiga (1995) explica que:

[] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica de poder centralizador que dita as normas técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização, em busca de sua autonomia e qualidade. Portanto, o PPP não deve servir apenas como um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido (VEIGA, 1995, p.4).

A dificuldade de reestruturar o PPP é revelada pela equipe gestora e docentes e, por unanimidade, eles argumentam que a questão é ampliação do espaço, ou seja, precisam de abertura no calendário escolar para tal feito. Além disso, mencionam que não há, por parte da SEMEC, o fomento às discussões de reestruturação do PPP. Tais problemas indicaram um caminho para a construção do Plano de Ação Educacional e a busca de possíveis soluções para as dificuldades detectadas.

3 REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO COLETIVA OU SENTIDO DE COLETIVIDADE

Ao reconhecermos o desafio dos gestores para atuarem na tarefa de atualização e execução do PPP, de forma a envolver os atores do processo educativo, a partir do desenvolvimento de uma gestão democrática e autônoma, bem como compreendermos a necessidade constante de se pensar e de repensar atitudes que possam contribuir de forma significativa para superar as dificuldades dos gestores das escolas de educação infantil, apresentamos, neste terceiro capítulo, um Plano de Ação Educacional.

O presente capítulo tem o objetivo de propor ações que auxiliem a escola nos processos decisórios, de forma que o gestor e o Conselho Escolar possam, junto com a equipe da escola, promover a construção da autonomia da instituição e dos atores que nela convivem. Para tanto, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), cujas ações propostas serão analisadas pelos atores do contexto educacional, portanto, passíveis de modificação. Tal Plano não tem a pretensão de ser mais um uma tarefa imposta pela SEMEC. Outrossim, visa auxiliar as escolas no desenvolvimento de sua percepção sobre o seu raio de atuação nas ações pedagógicas, a partir da tomada de decisões, em corresponsabilidade com os atores do processo de ensino e aprendizagem. O exercício da autonomia não deve partir dos órgãos superiores, embora estes devam favorecer a existência de espaços para que a mesma seja uma realidade.

Nesse sentido, entendemos que a autonomia escolar, no contexto educacional de Teresina, ainda é uma questão controversa, uma vez que a mesma se encontra consolidada no discurso da SEMEC e dos atores escolares, mas inexistente em termos práticos.

Nessa perspectiva, nas seções deste capítulo, propomos ações que possam contribuir para o fomento ao desenvolvimento da autonomia escolar. Ressaltamos que essa autonomia é relativa, tendo em vista que está associada à interdependência do Sistema municipal, pois, conforme destacado no capítulo anterior, as escolas exercem uma autonomia decretada e regulamentada por esse sistema de ensino.

Todavia, a intenção é que elas percebam a necessidade de construir sua autonomia, especialmente no âmbito da organização pedagógico escolar. É o que

Barroso (1996, p.10) explica como sendo a autonomia construída, ou seja, aquela que:

[...] corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objetivos coletivos próprios (BARROSO, 1996, p.10).

Assim, cabe apontar que no cenário atual de implementação das políticas educacionais da SEMEC, em que a tônica são os planos de metas, faz-se necessário que a escola construa o seu PPP e o mesmo seja concebido como instrumento basilar para a construção da autonomia escolar.

Acreditamos que esse PAE possa ser um instrumento capaz de oferecer à equipe gestora das escolas analisadas um referencial para conduzir o processo de reestruturação do PPP. Desse modo, apresentamos, por meio do Quadro 4, as sugestões de ações a serem analisadas pela equipe gestora no sentido de auxiliá-las nesse processo. A operacionalização de tais proposições será devidamente explicitada ao longo de cada seção.

Quadro 4 - Sugestão de ações para o processo de reestruturação do PPP

	Ações propostas
Reestruturação do PPP	<p>Proposição I: Promover, junto à equipe pedagógica e aos docentes, momentos de discussão a respeito da questão da autonomia e da necessidade de reestruturação do PPP. Consistirá em momentos de conversas que abordem assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, tais como planejamento pedagógico, currículo, reuniões com pais e participação do Conselho. O foco dessa proposição será a realização de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP, com datas previamente sugeridas.</p> <p>Proposição II: Realização de Curso de curta duração, envolvendo os conselheiros, enfatizando as funções administrativas, mas para além disso, a representatividade desse colegiado nas decisões pedagógicas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista que uma das dificuldades apresentadas, pelos sujeitos participantes da pesquisa, no que concerne ao trabalho de reestruturação do PPP, é ausência de tempo – pois de acordo com a análise realizada, as escolas não dispõem de abertura no calendário anual para tal feito – sugerimos, após diálogos e debates com a equipe gestora e docentes, a organização de um cronograma, com

possíveis datas para a realização de um ciclo de estudos, a respeito da reestruturação do PPP. A intenção desse estudo é promover um debate coletivo, no qual cada ator do processo educacional possa contribuir de maneira significativa para a organização do PPP, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos, considerando as reais necessidades dos mesmos.

Tomando por norte o propósito de auxiliar as escolas analisadas a reestruturarem o PPP e que ele seja verdadeiramente construído e vivenciado pela comunidade escolar, sugerimos, ainda, uma proposta de ação que visa estimular e potencializar a função do Conselho Escolar, na perspectiva de que o mesmo perceba seu poder de decisão.

Dito isso, orientamos a reestruturação do PPP na ótica do planejamento participativo, de forma que envolva os atores da comunidade escolar, tendo como horizonte a realidade de cada escola. Além disso, não podemos deixar de elencar, nesse PAE, ações que envolvam a Secretaria, no intento de que as relações entre esta e as escolas suscitem práticas democráticas e autônomas. Assim sendo, apresentamos as seções que compõem o capítulo três: Proposição I: Debates e reflexões: O fortalecimento da equipe escolar e o desafio de construir a autonomia escolar; Proposição II: O Conselho Escolar e a sua representatividade; e, por fim, temos a Proposição III, que prevê a realização da escolha do material didático pelos docentes e equipe gestora, para que sejam utilizados nas escolas de educação infantil da rede municipal de Teresina no ano de 2018.

A primeira seção descreve as proposições que ora sugerimos, na intenção de que as escolas analisadas consigam reorganizar o seu PPP e que o mesmo contribua para o desenvolvimento do processo democrático de gestão e, por conseguinte, para o exercício autônomo dos atores educativos.

3.1 Proposição I: debates e reflexões: o fortalecimento da equipe escolar e o desafio de construir a autonomia da escola

Nesta seção, descrevemos as ações que nos possibilitarão mobilizar a equipe escolar, no sentido de que elas percebam que podem exercer a sua autonomia, sendo ela não uma autonomia legalizada, normatizada, conforme preconiza o

Contrato de Gestão e nem tampouco uma “autonomização”¹⁹, decretada pela legislação nacional, sem que de fato ela seja fruto das experiências reais dos sujeitos que vivenciam o processo de ensino e de aprendizagem.

Imbuídos desse espírito libertador, sugerimos aos gestores das escolas pesquisadas que organizem, conforme a disponibilidade, um espaço de discussão na organização do trabalho escolar. Esse espaço consistirá em momentos de conversas, que abordem assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, tais como o planejamento pedagógico, reuniões com pais, participação do Conselho, currículo, dentre outros. Vale ressaltar que esse momento de debate, sobre os temas acima elencados, poderá ser realizado no Horário Pedagógico (HP) ou de acordo com a disponibilidade da equipe escolar. O HP é um direito adquirido, cuja legislação preconiza que dois terços do trabalho docente será para a realização de atividades de planejamento e estudos, ou para outras atividades afins, conforme a necessidade da escola.

Não temos a pretensão de transformar esses diálogos em momentos técnicos e burocratizados; buscamos promover momentos de reflexão que possam despertar na equipe escolar o desejo de repensar a sua prática e tentar superar os desafios impostos ao exercício da autonomia escolar. A partir desses debates, sugerimos, junto à equipe, a organização de um cronograma com possíveis datas para realizarmos ciclos de estudos com o fito de reestruturar o PPP; mas, para além disso, que as escolas percebam a importância desse projeto para aprimorar uma prática educativa democrática e autônoma.

A partir das análises realizadas no capítulo dois, um ponto destacado nas duas escolas pesquisadas é que o nível de participação dos atores da comunidade escolar é um aspecto importante para a efetivação do PPP. Contudo, a equipe gestora das Escolas A e B argumentam que um dos desafios para atualizarem o PPP, com a participação dos atores educacionais, é a falta de tempo. De acordo com a equipe gestora da Escola B, não há abertura no calendário letivo para momentos de estudo coletivo e para reorganizar o PPP da escola, tendo em vista a necessidade do cumprimento dos 200 dias letivos de trabalho em sala de aula. Além

¹⁹ Termo utilizado pelo pesquisador Marcelo Tadeu Burgos. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF) no texto “Novas formas de Gestão Escolar e a autonomia” (BURGOS, 2016, p.6). O referido texto foi proposto como requisito de leitura e análise para os mestrandos do PPGP do ano de 2015 na disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar (LEGE).

disso, a referida equipe menciona que não há, por parte da SEMEC, o fomento no que tange ao processo de reorganização do PPP. Entretanto, existe uma ênfase no que tange ao acompanhamento e à execução do PMA. Outra dificuldade suscitada pelos gestores reside na sobrecarga de trabalho, uma vez que precisam atender às diversas demandas da SEMEC e ainda se responsabilizarem pelos resultados de aprendizagem dos alunos.

Sobre essa questão da responsabilização das escolas, retomamos as análises de Lück (2000), que afirma que a autonomia está relacionada à capacidade de as escolas assumirem responsabilidades. Para a autora, a escola deve responder por suas ações, prestar contas dos seus atos e realizar os seus compromissos, na tentativa de enfrentar suas dificuldades. Concordamos com Lück (2000) quando ela diz que autonomia pressupõe a assunção de responsabilidades. Todavia, o bom desempenho das instituições escolares está relacionado também ao grau de autonomia que lhes é conferido, para que as mesmas possam agir de maneira proativa.

É preciso enfatizar que, para além da responsabilização exigida à escola, entendemos que as decisões tomadas no nível macro devem considerar a capacidade das escolas de as operacionalizarem, adequando-as à realidade do contexto educacional em que estão inseridas.

Deste modo, a política de responsabilização implementada nas escolas de educação infantil da rede municipal de Teresina tende a acarretar uma maior cobrança, por parte da SEMEC, ao gestor escolar. Na intenção de atender a essa cobrança, os gestores acabam por estruturar as suas ações priorizando os aspectos administrativos sobre os pedagógicos. Diante desse fato, conforme argumenta a equipe gestora da Escola A e B, o PPP se torna apenas um documento burocrático.

No intento de minimizar as dificuldades no que tange à reestruturação do PPP, sugerimos um cronograma com datas, na perspectiva de que sejam assegurados, às escolas, momentos coletivos de estudo sobre os fundamentos que embasam o PPP. Esse cronograma será analisado pelas escolas e estará passível de alterações. Sugerimos também que o mesmo seja submetido à apreciação dos Conselhos Escolares, bem como dos pais/mães que compõem as suas comunidades. Conforme a decisão da escola, no que se refere às datas sugeridas no cronograma de estudos, poderá ser realizada modificações no calendário anual. Cabe ressaltar que tais modificações serão organizadas pela equipe gestora.

Dito isso, apresentamos no Quadro 5, um cronograma com possíveis datas para a realização de ciclos de estudos para a reestruturação do PPP. Vale mencionar que o objetivo desta seção não é necessariamente ratificar um cronograma, mas a orientação de um ciclo de estudos que possa direcionar a atualização do PPP, tendo a prioridade de refletir com os profissionais do contexto escolar, para que os mesmos percebam a possibilidade de margem de atuação nas decisões inerentes a tal contexto.

Quadro 5 - Cronograma do ciclo de estudos para reestruturação do PPP

	Data	Duração/Carga horária	Responsáveis
Escolas A e B	Mês de outubro e a 1ª quinzena do mês de novembro de 2017 (dias a definir).	24 horas, sendo 6 encontros com 4 horas de duração.	Equipe gestora, docentes, integrantes do Conselho escolar e superintendente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

O referido cronograma tem como sugestão para o início do ciclo de estudos, com vistas à atualização do PPP, o mês de outubro e a primeira quinzena de novembro do ano de 2017, com um total de 24 horas para cada escola. A sugestão é que sejam utilizadas quatro horas de estudos durante o referido mês, perfazendo um total de seis reuniões. Os responsáveis pela organização do ciclo de estudos, tanto da escola A quanto da Escola B, serão a equipe gestora, os docentes, os membros do Conselho e a superintendente escolar.

É importante mencionar que a ideia do ciclo de estudos para a reestruturação do PPP é um anseio da equipe escolar. A percepção dos sujeitos entrevistados é que, dadas as condições de espaço de discussão pela SEMEC, a escola teria menos dificuldade em reestruturar o seu PPP. Tal anseio é demonstrado na fala da Coordenadora pedagógica da Escola A:

[...] desde quando eu assumi o cargo de pedagoga, não teve esse direcionamento pra construção do PPP. Tivemos estudos sobre as habilidades e descritores do SAETHE. Mas estudos de como elaborar, ou atualizar o PPP a gente não teve (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em 04 de maio de 2017).

Diante dessa constatação, esperamos que a sugestão dessas reuniões possa contribuir para que as escolas consigam vivenciar o PPP e que ele seja o direcionador do processo pedagógico. Reconhecemos que não é tarefa simples, mas também não é impossível. Para tanto, após definido o cronograma, sugerimos, por meio do Quadro 6, as principais etapas desta ação, considerando que outras podem surgir de acordo com as necessidades e as dificuldades encontradas. Para facilitar a aplicação dessa proposta, ressaltando os ideais democráticos necessários ao ambiente da gestão escolar, escolhemos a técnica 5W2H.

A metodologia 5W2H é, segundo Lisboa e Godoy (2012, p.37), “[...] uma ferramenta que permite, a qualquer momento, identificar dados e rotinas mais importantes de um projeto ou de uma unidade de produção.” As autoras esclarecem ainda que o uso dessa metodologia responde, basicamente, a um conjunto de sete perguntas, sendo elas: O que? Quem? Onde? Quando? Por quê? Como? Quanto custa?

Assim sendo, explicamos baseado na metodologia dos 5W2H, as etapas correspondentes à realização da proposta de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP das Escolas A e B, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 - Realização de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP das Escolas A e B

(continua)

Etapas	Ação	Objetivo	Local	Período	Carga horária	Responsáveis	Participantes	Custos	Materiais
01	Apresentação do documento atual do PPP	Analisar o documento atual do PPP	Escolas A e B	1ª Semana de outubro (dia a definir)	4 horas	Equipe gestora da Escola A e B	Docentes, Conselho escolar, funcionários do setor administrativo, Superintendente escolar	Não haverá custos	Datashow, papel A4, o documento do PPP, pastas, canetas, Xerox
02	Elaboração de um relatório com os principais pontos analisados no PPP	Realizar um levantamento geral dos principais pontos discutidos a partir da primeira análise do PPP	Escolas A e B	2ª Semana de outubro (dia a definir)	4 horas	Equipe gestora e Superintendente Escolar	Docentes, Conselho escolar, funcionários administrativos e Superintendente escolar.	Não haverá custos	Datashow, papel A4, xerox, pastas, canetas e o documento do PPP
03	Organização dos grupos de estudos para a discussão do referencial teórico.	Realizar leituras sobre a fundamentação teórica e filosófica do PPP, embasadas, principalmente, no Livro “Projeto Político Pedagógico da escola, uma construção possível”, da Ilma Passos A. Veiga.	Escolas A e B	3ª Semana de outubro (dia a definir)	4 horas	Equipe gestora, docentes e superintendente escolar.	Equipe gestora, docentes, Conselho escolar, funcionários administrativos e a Superintendente escolar.	Não haverá custos	Datashow, papel A4, xerox, pastas, canetas e o documento do PPP.

Quadro 6 - Realização de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP das Escolas A e B

(continua)

Etapas	Ação	Objetivo	Local	Período	Carga horária	Responsáveis	Participantes	Custos	Materiais
04	Reestruturação do PPP, a partir da realidade vivenciada pela comunidade escolar	Reestruturar o PPP, com base nos elementos constitutivos da organização escolar. Dentre os quais citamos: As finalidades da escola, o Currículo, o Processo de decisão, as Relações de trabalho, e a Avaliação.	Escolas A e B	4 ^a semana de outubro (dia a definir)	4 horas	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar, administrativos, funcionários do apoio, pais da comunidade e a Superintendente escolar.	Não haverá custos	Datashow, papel A4, xerox, pastas, canetas,
05	Continuidade das discussões realizadas nos grupos de estudos	Aprofundar as discussões, no que tange às questões teórico-metodológicas que permeiam o PPP. A citar os Processos de decisão e as relações de trabalho.	Escolas A e B	1 ^a Semana de novembro	4 horas	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar, funcionários administrativos, pais da comunidade e a Superintendente escolar.	Não haverá custos	Datashow, papel A4, xérox, pastas, canetas,

Quadro 6 - Realização de um ciclo de estudos para a reestruturação do PPP das Escolas A e B

(conclusão)

Etapas	Ação	Objetivo	Local	Período	Carga horária	Responsáveis	Participantes	Custos	Materiais
06	Continuidade das discussões realizadas nos grupos de estudos	Aprofundar as discussões, no que tange às questões teórico-metodológicas que permeiam o processo de reestruturação do PPP: estratégias de acompanhamento e avaliação do PPP. Socialização da versão preliminar do PPP.	Escolas A e B	2ª Semana de novembro	4 horas	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar	Equipe gestora, docentes, Conselho Escolar, administrativos, funcionários do apoio, pais da comunidade e a Superintendente escolar.	800,00	Datashow, papel A4, xerox, pastas, canetas, lanche.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na ferramenta 5W 2H.

O Quadro 6 apresenta as etapas da Ação I, cuja intenção é promover um ciclo de estudos, com vista à reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas. A primeira etapa consistirá na apresentação do documento atual do PPP, que será objeto de análise. Participarão desse processo os docentes, os funcionários administrativos e os integrantes do Conselho Escolar. A equipe gestora da Escola A e da Escola B, bem como a Superintendente escolar, serão as responsáveis pela organização desse momento de análise. Não haverá custos na efetivação dessa ação, tendo em vista que o local será a própria escola. Com relação aos materiais utilizados, os mesmos já constam na escola e outros serão cedidos pela Secretaria de Educação. Cabe destacar que as escolas tem o seu PPP construído, contudo, não representa a realidade da organização escolar atualmente.

A segunda etapa prevê, a partir da análise acima mencionada, a elaboração de um relatório com os principais pontos ressaltados no PPP. O objetivo é que esses pontos observados sirvam de norte na condução das etapas seguintes. Para tanto, a equipe gestora ficará incumbida de, ao iniciar a terceira etapa, apresentar esse relatório aos participantes do ciclo de estudo. Com relação à terceira etapa, sugerimos a organização dos participantes em grupos, para que seja possível apreendermos os princípios norteadores necessários à reestruturação do PPP. Cada grupo terá como mediador um docente e, além desses, também mediarão o debate as coordenadoras pedagógicas e a superintendente escolar, sendo que os gestores ficarão responsáveis pela apresentação geral das concepções apreendidas. É uma ação pensada a partir da dinâmica de grupos de estudos, mas sem a rigurosidade técnica ou formal que geralmente acompanham esses debates. A intenção é valorizar a participação de cada profissional da comunidade intra e extraescolar e que todos percebam o quão importantes serão as suas contribuições nesse processo de reestruturação do PPP.

As discussões dessa etapa serão embasadas em um material organizado pela superintendente escolar e pela equipe gestora, a partir de uma compilação das principais concepções dos estudiosos no assunto, a citar o pesquisador Celso Vasconcelos e, especialmente, a autora Ilma Passos Veiga, ambas referências nos fundamentos de construção dos PPP. Esse material é uma espécie de apostilado, que será entregue aos grupos de estudos para subsidiar as discussões.

No que tange as quarta, quinta e sexta etapas desse ciclo de estudos, aprofundaremos os estudos, dialogando com as concepções dos autores citados e

reorganizando o projeto, com base nos elementos constitutivos da organização escolar, a citar: as finalidades da escola, o Currículo, o Processo de decisão, as Relações de trabalho, e a Avaliação. Tais elementos são relevantes para repensar a ação educativa dos sujeitos, além de avaliar como poderão contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos políticos-pedagógicos, voltados à realidade da escola. Pois como bem afirma Veiga (1995), a escola é um local de ensinar e aprender, mas é, sobremaneira, local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

É importante salientar que a discussão em torno dos elementos constitutivos supracitados será realizada de forma cadenciada, sendo que na etapa quatro, serão focados os elementos: finalidades da escola e currículo. Sabemos que a escola persegue finalidades e, para tanto, os educadores precisam ter clareza das finalidades da escola, assim como dos objetivos que ela precisa alcançar. Conquanto, essas finalidades precisam ser decididas coletivamente, para que não sejam impostas pelos órgãos da administração central. Do mesmo modo, o currículo é um elemento relevante da organização escolar e necessariamente implica interação entre sujeitos que optam por um mesmo objetivo e por um referencial teórico que o sustente. O currículo não é neutro, e, portanto, tende a expressar a ideologia dominante (VEIGA, 1995).

Na quinta etapa, as discussões serão em torno do processo de decisão e as relações de trabalho existentes na realidade educacional. O primeiro elemento se refere às decisões de poder, sendo que tais devem prever mecanismo de participação coletiva nos processos educativos, a citar a participação do conselho, dos docentes e da comunidade. A intenção é que esse debate amplie a percepção dos sujeitos, no que tange aos processos decisórios, e contribua para o empoderamento dos mesmos.

Esse aspecto dos mecanismos de participação coletiva será melhor explicitado quando apresentarmos a segunda proposição, que consiste em um curso de curta duração para os integrantes do Conselho Escolar. Retomando os elementos desta etapa de discussão, é necessário frisar que, ao se pensar em uma nova organização do trabalho pedagógico, as relações de trabalho deverão ser consideradas. Conforme Veiga (1995, p.8), [...] “deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do

controle hierárquico”. Vale mencionar que os responsáveis pelas etapas quatro, cinco e seis serão a equipe gestora, docentes e o Conselho Escolar. Além disso, o local, no qual serão realizadas todas as etapas do mencionado ciclo é a escola.

Na sexta etapa, discutiremos a respeito das estratégias de acompanhamento e avaliação, uma vez que acompanhar e avaliar o PPP tem como pressuposto avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. Pretendemos, também, nesta última etapa, socializar a versão preliminar do PPP, com a compreensão de que o mesmo precisa ser objeto constante de discussão e aprimoramento. Portanto, não se esgota nas etapas aqui definidas, pois mais importante do que a reestruturação, é a vivência e a realização dos ideais contidos no PPP. A orientação é que o aprimoramento desse processo se efetive na prática e um dos espaços para a continuidade dessas inovações são as reuniões pedagógicas, sendo elas as do Conselho Escolar ou outras, quando se fizerem necessárias. Sugerimos também que a versão preliminar seja publicada nos sites da Secretaria, para que a comunidade interna e externa acompanhe e possa expressar as suas considerações sobre o documento do PPP. Ressaltamos que, nesta etapa, o custo será de 800 reais, cujos recursos serão provenientes da SEMEC e correspondem às despesas com lanche. As demais etapas não terão custos, tendo em vista que o local é a própria escola e os materiais serão repassados pela SEMEC e pelas instituições selecionadas para a pesquisa. Os responsáveis pela efetivação desse processo de reestruturação do PPP, bem como os participantes, não serão remunerados.

3.2 Proposição II: o conselho escolar e a sua representatividade

Nesta proposição, sugerimos a realização de um curso de curta duração envolvendo os conselheiros, enfatizando as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora do Conselho Escolar. A intenção desse curso é promover o fortalecimento do Conselho, de forma que possa exercer efetivamente a sua representatividade.

De modo a melhor contextualizar a referida proposição, retomamos dois aspectos observados na análise dos dados. O primeiro aspecto é que os conselheiros não participam efetivamente das decisões pedagógicas. A pesquisa nos mostrou uma participação no que tange aos aspectos financeiros. Inclusive, foi

ressaltado pela Coordenadora pedagógica da Escola B que eles poderiam contribuir mais significativamente com a gestão. Os conselheiros, por sua vez, afirmaram que participam das decisões, especialmente quando se trata da compra de materiais ou algo que a escola esteja necessitando. E que conseguem exercer o seu papel de fiscalizador, pois de acordo com os entrevistados, as gestoras convocam o Conselho para decidir e também para prestar contas.

Outro aspecto observado, a partir do depoimento dos próprios gestores e coordenadores, é que os conselheiros não participaram do processo de construção do PPP e nem de atualização, já que tal documento não está atualizado. Isso pode ser comprovado na fala da Gestora B: “Participaram não, eles não participaram, até porque nosso PPP está atrasado e, assim, a gente não teve como atualizar ainda esse PPP, mas com certeza quando ele for atualizado, todos terão a participação” (GESTORA DA ESCOLA B, entrevista realizada dia 03 de maio de 2017). Com relação ao Plano de Ação e Metas, com exceção do Conselheiro 2 da Escola B, que diz ter participado da construção nos momentos de reunião com a equipe pedagógica, os demais informaram que não conhecem o PPP e o PMA e nem participaram do processo.

Do exposto, constatamos a necessidade de a escola perceber o Conselho Escolar como mecanismo capaz de contribuir nos processos decisórios da instituição. O fortalecimento desse mecanismo é relevante para que sejam promovidos, na escola, espaços democráticos e autônomos de decisões. Seu raio de ação não deve permear somente os aspectos financeiros, mas, sobretudo, auxiliar nas questões pedagógicas da gestão escolar.

Nesse sentido, apresentamos a proposta de um curso de curta duração aos conselheiros da Escola A e B. Cabe registrar que a SEMEC realizou, em 2016, um fórum de capacitação de conselheiros escolares, mas não houve uma participação efetiva desses representantes. Algumas dificuldades foram detectadas, como a incompatibilidade de horário de realização do fórum e a disponibilidade dos colegiados. Além disso, outro aspecto de dificuldade consistiu na logística do espaço no qual foi realizado o fórum, já que, como as escolas analisadas estão localizadas em um bairro periférico, distante da região central, a possibilidade de maior participação dos conselheiros na referida capacitação ficou reduzida.

Queremos com tal explicação pontuar que a sugestão deste curso é que ele seja realizado na própria escola, tendo em vista que os pais/mães representantes do

Conselho são oriundos do bairro onde a escola está situada. Esperamos, com isso, promover maior participação dos mesmos. Além disso, a intenção é que a realização desse curso se estenda às demais escolas da rede municipal de Teresina, sendo a escola o espaço privilegiado para a discussão, por aproximar a comunidade intra e extraescolar e minimizar as dificuldades de participação.

A consecução desse curso prevê um caráter de corresponsabilidade entre escola e o Conselho Municipal de Educação de Teresina (CME/THE), que foi instituído em 19 de dezembro de 2001, pela Lei nº 3.058, com sede e foro na cidade de Teresina. O referido Conselho é o órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino, com funções deliberativa, normativa, consultiva e fiscalizadora, tendo a finalidade de promover, orientar e disciplinar o ensino público da Rede Municipal, bem como a Rede Privada de Educação Infantil em Teresina (TERESINA, 2017). Em seu artigo 2º, o CME/THE traz, na sua natureza, o princípio da participação e da representatividade da comunidade interna e externa, na gestão da educação.

Para tanto, frisamos que esse curso será ministrado pelo presidente do CME/THE, e contará com a parceria das escolas analisadas e da SEMEC, sendo que a equipe gestora também conduzirá as discussões em torno das temáticas abordadas. Cabe anotar que a superintendente escolar e a Equipe Gestora escolherão os temas a serem pontuados nos debates. Esses temas serão organizados em torno do documento intitulado “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2004. De acordo com o documento, o Conselho Escolar é a instância estratégica para a formulação e a difusão da pedagogia democrática nas instituições de ensino (BRASIL, 2004). Acreditamos que esta ação educacional, conjuntamente com o ciclo de estudos, possibilite discussões de incentivo à reestruturação do PPP, com foco em processos coletivos de participação. Esperamos ainda que a promoção deste curso de fortalecimento dos conselhos escolares possa suscitar nos colegiados, reflexões, que os levem a questionar as relações de hierarquização, bem como sensibilizar em relação à ideia de que a identidade da escola é historicamente construída e a sua realidade é modificável pela ação coletiva da comunidade.

Defendemos que a construção do PPP, apontada pela LDB/1996 como requisito obrigatório nas escolas municipais, ainda apresenta dificuldades de elaboração, sendo importante a produção de debates que esclareçam acerca da

necessidade da existência desses projetos, tendo em vista a possibilidade de alcance da autonomia escolar a partir destes. Nesse sentido, apresentamos a seguir as etapas de desenvolvimento do curso de conselheiros, que aborda a temática: o fortalecimento do Conselho Escolar nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Teresina. É prevista, inicialmente, uma carga horária de oito horas de curso, distribuídas em dois momentos de 4 horas. Os participantes receberão um certificado, emitido pelo CME/THE e ratificado pela SEMEC. A sugestão é de que esse curso seja realizado na segunda quinzena de novembro e em duas etapas, conforme explicitado a seguir:

Primeira etapa: nesta será discutido o tema “O papel do Conselho e o significado da sua representatividade”. O objetivo dessas discussões é o de contribuir na formação e fortalecimento do Conselho Escolar, podendo este favorecer na construção e no acompanhamento do PPP das escolas. Dessa forma, participarão das discussões a equipe escolar, foco desta pesquisada, e a comunidade extraescolar. Os materiais utilizados (datashow, xerox, etc.) serão cedidos pela escola. A Secretaria ficará responsável por disponibilizar crachás, pastas, canetas, bloco de anotações, folder e materiais impressos, relacionados ao tema apresentado, bem como custeará as despesas com o lanche, que terá o valor de 400 reais para cada etapa do curso.

Na segunda etapa, abordaremos a temática “A escola como organização e seu projeto político-pedagógico”, sendo que a equipe gestora, pais da comunidade, docentes, superintendente escolar e os integrantes do Conselho da escola participarão dos debates. O objetivo que pretendemos alcançar com esta etapa do curso é propor reflexões sobre as questões de ensino e aprendizagem e, sobretudo, discutir as dificuldades emergentes na prática pedagógica, bem como a necessidade e a importância de o Conselho Escolar participar da reestruturação dos PPP das escolas selecionadas, uma vez que o projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas ou pela equipe gestora não consegue representar os anseios da comunidade escolar. Nesse prisma, ele deve ser pensado como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, além das prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar (BRASIL, 2004).

Sendo assim, mostramos, por meio do Quadro 7, as etapas previstas para a realização do Curso de curta duração, a ser ministrado aos Conselheiros da Escola A e Escola B, bem como aos agentes educativos das referidas escolas. Cabe registrar que tal ação também é baseada na metodologia 5W2H.

Quadro 7 - Realização de curso de curta duração aos conselheiros das escolas de educação infantil e aos profissionais da educação

Etapas	Ação	Objetivos	Local	Período	Carga horária	Responsáveis	Participantes	Custos	Materiais
1ª	Debate: O papel do Conselho e o significado da sua representatividade	Contribuir na formação e no fortalecimento do Conselho Escolar	Escolas A e B	2ª quinzena de novembro	4 horas	Presidente do CME/THE, gestores e superintendente escolar	Docentes, membros do Conselho Escolar, funcionários administrativos, pais/mães da comunidade	R\$ 400,00	Datashow, bloco de anotações, pastas, canetas, folder, material impresso, xerox
2ª	Debate: A escola como organização e seu Projeto Político-Pedagógico.	Discutir as dificuldades emergentes na prática pedagógica, bem como a necessidade e a importância de o Conselho Escolar participar da reestruturação dos PPP das escolas.	Escolas A e B	2ª quinzena de novembro	4 horas	Presidente do CME/THE, gestores e superintendente escolar	Docentes, membros do Conselho Escolar, funcionários administrativos, pais/mães da comunidade.	R\$400,00	Datashow, bloco de anotações, pastas, canetas, folder, material impresso, xerox, certificado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos que, ao propormos a ação de realizar um curso para os membros do Conselho Escolar, bem como aos atores educacionais, não é garantia absoluta de que estes sujeitos conseguirão, em um passe de mágica, lidar com os sentidos de autonomia que permeiam o contexto escolar. Esperamos que as ações elencadas possam suscitar debates profícuos e, além disso, seja traçado um caminho a ser trilhado pela SEMEC a fim de minimizar a tensão entre uma autonomia decretada e autonomia conquistada.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que o exercício da autonomia escolar parte da tomada de consciência sobre o processo de planejamento participativo, da construção de um projeto político-pedagógico pensado a partir da dinâmica interna da escola, do que é real, do que é concreto.

Isso significa uma mudança na concepção do PPP e na postura da Secretaria, exatamente como afirma Veiga (1995):

[...] Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (VEIGA, 1995, p.20).

Corroboramos com a autora quanto à necessidade da prática pedagógica nascer do “chão da escola”, com a participação dos gestores, docentes e da comunidade e, nesse sentido, não devem ser inventadas por aqueles distantes da realidade da escola. Compreendemos que essa mudança é complexa, dado o limite de ampliação do grau de autonomia das instituições de ensino. Mas isso não nos impede de buscarmos formas que possam auxiliá-las a perceberem as nuances deste limite e que as mesmas possam conquistar a autonomia escolar.

Desse modo, convictos das ideias de Veiga (1995) e dos demais autores que versam sobre a questão da autonomia, apresentamos, como terceira proposição para este PAE, uma proposta que visa minimizar a tensão relacional entre aqueles que implementam a política educacional e os que executam.

A intencionalidade desta ação é para que a SEMEC reveja a sua prática e considere o poder de decisão dos agentes escolares. Isso reflete em ações que efetivem a escolha dos materiais didáticos utilizados pelos CMEI's, na perspectiva

de que os agentes educativos participem desse processo. Vale lembrar que tal movimento se faz necessário devido à rede municipal utilizar os materiais didáticos concebidos pelo Instituto Alfa e Beto. É importante revelar que algumas escolas não aceitaram o programa e, nessa perspectiva, as superintendentes tiveram que usar de argumentos a fim de convencê-las, com iniciativas como visitas às escolas para a reapresentação dos materiais didáticos. Assim, eis que surge a política de gerenciamento intensificada pelo IAB, cuja proposta se assenta na execução de um planejamento, com atividades estabelecidas em uma matriz curricular. Nesta matriz, consta a lição a ser desenvolvida durante a semana, as páginas dos cinco livros adotados e os recursos a serem utilizados para a execução da lição. Caso o professor não consiga realizar todas as atividades proposta no período de uma semana, os docentes devem continuar com a mesma lição na semana seguinte. Nesse sentido, eles não podem trabalhar outra lição, enquanto não findarem àquela proposta na mencionada matriz. Além disso, são definidas pelo programa 40 lições, que se iniciam em fevereiro e são finalizadas em dezembro do ano em curso.

Diante do exposto, compreendemos a relevante necessidade dos docentes, equipe gestora e membros do colegiado participarem da escolha dos materiais didáticos, pois, como já argumentamos, são esses atores que conhecem a realidade escolar. Além disso, é uma forma de a Secretaria democratizar as decisões e possibilitar graus de autonomia para a escola. Nesse sentido, apresentamos, por meio do Quadro 8, as possíveis etapas dessa ação, que oportunizará às escolas participarem deste momento.

Quadro 8 - Realização da escolha do Livro Didático (LD) pelos docentes, equipe gestora e Conselho Escolar a ser utilizado nos CMEI's no ano de 2018

Etapas	Ação	Objetivos	Local	Período	Carga horária	Responsáveis	Participantes	Custos	Materiais
1ª	Avaliação dos exemplares enviados pelas editoras	Realizar uma Pré-seleção dos exemplares para serem disponibilizados para o processo de escolha.	Centro de Formação "Odilon Nunes"	1ª semana de dezembro (dia a definir)	8 horas	SEMEC	Gerentes e superintendente escolares	Sem custos	Livros didáticos, fichas com resenhas das coleções para a realização da pré-seleção.
2ª	Envio às escolas dos exemplares avaliados	Enviar às escolas os exemplares avaliados para que realizem uma pré-seleção, de acordo com o que melhor atende ao seu PPP.	CMEI's	1ª semana de dezembro (dias a definir)	8 horas	Equipe gestora e docentes	Equipe gestora, docentes, membros do Conselho Escolar	Sem custos	Livros didáticos, fichas com resenhas das coleções para a realização da pré-escolha.
3ª	Convidar os docentes, equipe gestora e um representante do Conselho Escolar para o processo de escolha	Realizar a 2ª etapa da escolha do livro didático para o ano de 2018	Centro de Formação "Odilon Nunes"	2ª semana de dezembro (dias a definir)	8 horas	SEMEC	Docentes, Diretor, Coordenador pedagógico e Superintendente escolar	R\$ 850,00	Livros didáticos, pastas, canetas, fichas com as resenhas das coleções para a realização do processo de escolha e lanche

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações apresentadas no Quadro 8 perpassam pela questão da autonomia escolar, sobretudo considerando que a equipe gestora, docentes e representantes do Conselho mobilizam diferentes sentidos para tal autonomia. Um aspecto ressaltado, ao longo deste estudo, é a necessidade de as escolas participarem efetivamente das tomadas de decisão e não apenas cumprirem normas predefinidas pelo sistema municipal. Tendo em vista que o PPP e a representatividade do colegiado foram apontados, pelos entrevistados, como mecanismos facilitadores da construção de uma escola democrática e autônoma. Embora, tenhamos observado que na prática, tal pressuposto ainda não seja realizado.

Compreendendo a autonomia como um sentido relacional, explicamos a seguir as etapas dessa ação, cujo propósito é promover canais de participação, para que a escola decida sobre a escolha dos materiais didáticos, de forma que se aproxime da realidade escolar. E, com isso, favorecer espaços de autonomia docente, haja vista que possibilitará uma maior abertura na condução do planejamento pedagógico, com foco nas reais necessidades de aprendizagem dos educandos.

Assim sendo, a primeira etapa consiste no envio dos materiais, a citar os livros didáticos, cartazes e manual do professor, disponibilizados pelas editoras para serem avaliados pelos membros da SEMEC. O local de realização dessa etapa será o Centro de Formação Odilon Nunes, que é um espaço pertencente à rede municipal e se destina às formações de professores e aos demais eventos realizados pela SEMEC. O período previsto para a realização desta proposição serão as duas primeiras semanas de dezembro, tendo em vista que todo o processo de escolha e entrega dos materiais às escolas precisa ser finalizado até janeiro de 2018, uma vez que as aulas se iniciam em fevereiro de 2018. A SEMEC e os CMEI's, com seu colegiado serão os responsáveis pela ação, sendo que somente a terceira etapa desta proposição prevê orçamento, já que estimamos um valor de R\$850,00 para custear pastas, canetas e lanche distribuídos aos participantes.

A segunda etapa prevê o envio dos livros didáticos aos CMEI's. A equipe gestora, os docentes e os membros do Conselho Escolar ficarão responsáveis por avaliar e selecionar os livros didáticos. Para a efetividade dessa escolha realizada nas escolas, os professores se organizarão de acordo com cada nível de ensino em que lecionam. Quais sejam: Maternal II, 1º período e 2º período. Após a análise e a pré-seleção dos exemplares, a partir de um processo democrático de decisão, a

gestora encaminhará a escolha da equipe à SEMEC. Esta fará uma espécie de “filtro” dessas escolhas, de forma que serão selecionados os mais indicados pela equipe escolar.

A terceira etapa consistirá em convidar os docentes, equipe gestora e membros do Conselho Escolar para a escolha definitiva dos materiais didáticos utilizados pelas escolas de educação infantil, no ano de 2018. O local para a realização dessa etapa será o Centro de Formação Odilon Nunes e cada escola enviará um professor de cada nível de ensino e um membro representante do Conselho Escolar. Tal processo acontecerá em momentos diferentes, sendo um dia para cada nível. Ao final dessa etapa, a Secretaria divulgará o resultado, respeitando a decisão da maioria, de modo que as obras preferidas pelo grupo serão amplamente divulgadas às escolas e nos *sites* da SEMEC.

É importante frisar que essa ação não remete apenas a uma mudança na política do livro didático, mas também propõe uma maior liberdade para o corpo docente e pedagógico, junto à SEMEC, ao ampliar o espaço de participação e, conseqüentemente, as possibilidades de autonomia da escola.

Nesse sentido, a apresentação deste PAE sugere ações que possam ser realizadas pelas Escolas A e B e pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, abrangendo, desse modo, os contextos macro e micro da educação pública.

É pertinente registrar que as ações propostas têm o sentido de promover maior aproximação entre as escolas e a SEMEC, uma vez que há a necessidade de uma gestão compartilhada, de forma que os sujeitos educativos possam participar das tomadas de decisões e não atuarem apenas como meros executadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos de 1980, o discurso político no Brasil tem na autonomia escolar uma de suas tônicas em prol da melhoria da qualidade educacional. Verificamos que algumas mudanças ocorridas no panorama educacional brasileiro, a citar o processo de redemocratização do país e a busca de uma readequação a um novo cenário econômico, modificaram a gestão escolar. Tais mudanças foram influenciadas pelas organizações econômicas, dentre elas o Banco Mundial, e efetivadas na escola. Eis que surge neste cenário a necessidade de avaliar a qualidade da educação e, com isso, as avaliações externas ou em larga escala ganham robustez. Assim, os almejados índices de qualidade educacional são perseguidos pelos Sistemas. Na continuidade desse processo de avaliação, surgem as políticas de premiação por produtividade ou políticas meritocráticas.

No contexto de Teresina, a Secretaria Municipal de Educação promove tais políticas no sentido de melhorar a qualidade da educação. Embora as mudanças educacionais sejam necessárias, observamos, a partir deste estudo de caso, algumas questões problemáticas na implementação dessas políticas. Uma delas se refere ao processo de gestão na escola. Na ótica da SEMEC, o diretor é a figura central da organização escolar, sendo ele o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso do desempenho acadêmico dos discentes. Assim, cabe a este profissional conduzir a equipe escolar para o alcance das metas estabelecidas no PMA, sendo que essas metas não levam em consideração as interveniências presentes no cotidiano escolar, mas precisam ser satisfatórias para que possam elevar os resultados de desempenho dos discentes no SAETHE, uma vez que a partir destes resultados os profissionais recebem uma bonificação.

Verificamos que a política meritocrática da SEMEC impacta na prática pedagógica da equipe gestora e, sobremaneira, no trabalho docente. Nesse sentido, no intento de cumprir com os ordenamentos da SEMEC, os diretores lideram o processo escolar, contudo, os mesmos não percebem que essa liderança reflete uma prática em um viés de dependência.

Outra questão problemática constatada, a partir da análise dos dados, é que a implementação de um programa de ensino estruturado, a citar o do Instituto Alfa e Beto, na perspectiva de que ele contribua para a melhoria nos índices educacionais de Teresina, vem limitando o exercício autônomo das escolas de educação infantil,

de modo que há uma redução das ações da escola enquanto planejadora do seu processo pedagógico.

Embora os documentos legais apontem para a necessidade de as escolas se tornarem autônomas, os dados analisados nos mostram que elas apresentam dificuldades em fazer com que essa autonomia realmente aconteça, haja vista que desenvolver práticas democráticas e autônomas, diante de um sistema tão “vertical”, que tende a homogeneizar a realidade escolar (quando esta é substancialmente heterogênea), constitui-se em um grande desafio posto às escolas.

Diante de tal desafio, apresentamos uma lista que sintetiza, a partir dos dados coletados e da análise dos documentos legais normatizados pela Secretaria, as ações decisórias que podem ou não ser assumidas pelas escolas de educação infantil.

A escola pode decidir sobre:

1. Escolher os aplicadores da Prova Padronizada;
2. Escolher os horários de aplicação da prova: se aplica antes do recreio ou após;
3. Marcar reuniões com pais/mães;
4. Convocar o Conselho Escolar para reuniões extraordinárias;
5. Decidir a data para realização de eventos e comemorações. Os quais devem acontecer sem prejuízo do dia letivo. Caso a escola decida pela realização do evento no sábado, esta atividade escolar não contará como dia letivo no calendário anual;
6. Executar o planejamento pedagógico;
7. Desenvolver projetos de leitura, desde que não inviabilize a execução das atividades propostas pelo IAB;
8. Disponibilizar o espaço da escola para eventos da comunidade, desde que comunicado previamente à SEMEC;
9. Elaborar o PPP, de acordo com diretrizes estabelecidas pela SEMEC, conforme consta no Contrato de Gestão;
10. Promover estratégias de intervenção para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos;
11. Analisar os resultados das avaliações externas;
12. Elaborar o calendário escolar e submetê-lo à apreciação da Divisão de Inspeção Escolar.

Verificamos, a partir das ações elencadas, que as escolas de educação infantil têm o seu poder de decisão reduzido. Salientamos que a ausência desse poder é visível quando as ações das escolas, seja no campo administrativo, financeiro ou pedagógico, são submetidas à regulação de uma política gerencial que tende a enfraquecer o poder decisório nas instituições de ensino. Reiteramos que a preocupação com os resultados de avaliações externas e a adoção de um sistema pautado em alcance de metas reduz o grau de autonomia das escolas de educação infantil. Isso ocorre porque não basta apenas proclamar que a escola deve ter autonomia, é necessário oferecer a ela, através de ações políticas efetivas, condições para que tal autonomia aconteça.

Sobre esse aspecto, é importante reafirmar que a conquista da autonomia está relacionada ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola e da forma como o Conselho Escolar exerce a sua representatividade. Esse processo deve resultar de uma participação democrática, na qual os agentes educacionais decidam, critiquem e transformem a realidade que lhe é imposta.

Seguindo a linha de raciocínio no que se refere à apresentação das ações que podem ser assumidas pela escola, elencamos na lista a seguir as ações que não cabem à escola o poder de decisão:

1. Escolher se deseja aplicar a Prova padronizada;
2. Desenhar a prova (a mesma é elaborada pelas superintendentes escolares que exercem também a função de formadoras do IAB);
3. Escolher se deseja participar do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE);
4. Escolher se deseja participar das reuniões gerenciais, cuja orientação é que somente as escolas com bons resultados participem;
5. Escolher se desejam assinar o Termo de compromisso, no qual prevê o cumprimento do Contrato de Gestão;
6. Elencar em seu PMA uma meta menor do que a meta da Rede;
7. Deixar de entregar o PMA, sob o risco de ser notificada pelo descumprimento;
8. Definir o planejamento pedagógico;
9. Definir sua própria matriz curricular;
10. Deixar de entregar ofícios, fichas de rendimento de alunos;

11. Decidir sobre a inserção dos dados da avaliação padronizada e do acompanhamento do programa IAB no sistema online de coleta de dados da SEMEC;
12. Escolher se deseja participar das formações do IAB;
13. Escolher seu dia de Horário Pedagógico (HP), uma vez que os professores de 1º período têm seu HP na quarta e os de 2º período, na quinta-feira;
14. Decidir sobre o Coordenador pedagógico participar das reuniões, substituindo o diretor. O Coordenador pedagógico não deve substituir o diretor nas reuniões convocadas pela SEMEC, mas o diretor pode substituir o Coordenador pedagógico, caso o mesmo esteja impossibilitado de participar;
15. Decidir se deseja participar do grupo de *Whatsapp*;
16. Decidir se deseja participar do curso “Aperfeiçoamento em gestão escolar”, na ocasião da escolha do diretor por eleição pela comunidade.
17. Decidir sobre a realização da avaliação de estágio probatório. Esta avaliação consiste em avaliar o desempenho dos professores que ainda não complementaram três anos de efetivo serviço público. Eles são avaliados de seis em seis meses, até completar os três anos de efetivados.

Com a clareza de que se faz necessário rever este tipo de relação estabelecida entre SEMEC e escolas, cujo poder de decisão se concentra no nível macro do Sistema municipal, contrapomos esta lista de ações. É possível perceber que para uma quantidade considerável de ações, especialmente no âmbito pedagógico da organização escolar, não existe poder de decisão da escola.

Na intenção de compreender essas e tantas outras problemáticas que permeiam o contexto de implementação, execução e monitoramento das políticas educacionais, em especial as do sistema municipal de educação de Teresina, este trabalho analisa as dificuldades de realização de uma gestão democrática e autônoma em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da cidade de Teresina. Além disso, guia-se pela problemática de que alguns fatores interferem na falta de autonomia nas ações pedagógicas dos gestores destes dois CMEI's, a citar o constante monitoramento da Secretaria, com seu poder interventor e, ainda, o de um modelo de política educacional centrado na responsabilização das escolas para a melhoria da qualidade do ensino, sendo tal melhoria materializada nos resultados do SAETHE.

Consideramos que os diferentes sentidos de autonomia mobilizados pelos sujeitos do processo educacional, lançam uma luz que nos permite compreender o quão complexo é o processo de construção da autonomia escolar, principalmente em sistemas de ensino desafiados de valores democráticos.

A pesquisa evidencia que os gestores, os docentes e os membros do Conselho Escolar afirmam ter poder de decisão. Em relação aos coordenadores pedagógicos, embora conscientes da necessidade de liberdade na tomada de decisão, ainda assim ratificam possuir autonomia.

Os dados coletados na pesquisa mostraram que, embora os sujeitos educativos vivenciem uma autonomia normatizada em Contratos, Termos de compromisso e, sobretudo, na emergência de alcançar metas, eles não percebem que essa ausência de autonomia limita a tomada de decisões e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma gestão democrática.

Essa compreensão dos sentidos de autonomia mobilizados pelos agentes educacionais aponta para um processo de naturalização da autonomia. Isso é tão automatizado pelos sujeitos que eles não percebem que a idealizada autonomia escolar se encontra consolidada no discurso da SEMEC, mas se perde em meio ao emaranhado de práticas burocratizadas e centralizadoras colocadas às escolas.

Os dados revelam ainda que os sentidos de autonomia, compreendidos pelos representantes do conselho escolar, corroboram para esse processo de naturalização desta autonomia escolar. A insipiente atuação do colegiado nas decisões pedagógicas e administrativas da gestão escolar contribui para a redução da margem de autonomia da equipe gestora e docentes.

Diante das análises realizadas, constatamos que o conceito de autonomia assume percepções e entendimentos diferentes. O sentido de autonomia pode ser compreendido pela Coordenadora pedagógica da Escola A como o poder de decisão na escolha dos dias a serem trabalhados em cada CMEI. Para a gestora da Escola B, a autonomia é a escola conseguir modificar e adequar o planejamento pedagógico. Para os docentes, é realizar o seu planejamento pedagógico e decidir sobre os eventos na escola. Já o Conselho Escolar acredita que autonomia é quando a escola convoca os membros para decidir sobre a aplicação dos recursos. Esses são alguns exemplos de sentidos de autonomia detidos pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa ratificou que a autonomia assume características de relatividade e que suas nuances nem sempre são claramente percebidas por quem se diz exercer tal autonomia. De todo modo, ela implica na relação entre SEMEC e Escola, Escola e Comunidade, Equipe gestora e Conselho Escolar, Docentes e Pais de alunos, Coordenador pedagógico e Docente. Todavia, essa relação precisa ser construída no compartilhamento de decisões, na parceria e não em normatizações e imposições.

Na possibilidade de auxiliar as escolas de educação infantil a superar os desafios ao exercício da autonomia, este estudo de caso propôs ações que visam ampliar o espaço de atuação dos agentes educativos, a partir do compartilhamento de responsabilidades entre escolas e SEMEC.

A contribuição deste estudo é de provocar a percepção nas escolas sobre as nuances que envolvem a autonomia escolar e, assim, possam resistir à “docilização” do Sistema. Afinal, a construção da autonomia perpassa pelo desenvolvimento de uma gestão democrática, na qual a figura do gestor seja capaz de exercer uma liderança que mobilize os envolvidos em um processo educativo no intuito de, a partir da construção dos seus projetos, juntos construïrem uma escola com autonomia. Mas, para que isso seja possível, a SEMEC precisa rever suas práticas, de modo a conciliar a busca pela melhoria do desempenho dos discentes com a promoção de gestões democráticas, participativas e autônomas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Escola reflexiva**. Porto alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2506>>. Acesso em: 12 maio 2016.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. Tese (doutorado em educação – Universidade Federal de Minas Gerais/FAE, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/45/Tese_MariaHelena.PDF>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

AZANHA, José Mário Pires. Melhoria do Ensino e Autonomia da Escola. In: _____ **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins fontes, 1995. p. 19-30. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/61.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996. p. 167-189. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/angesou/barroso.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC; SEB, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. 2008. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?Arquivo=dinheiro_direto_escola.html>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BURGOS, Marcelo; CANEGAL, Carolina - Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revistappgp_pesquisa/article/view/10>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BURGOS, Marcelo. **Novas formas de gestão escolar**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP)/CAEd/UFJF, 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2312>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación**, Madrid, v.1 n.1, p.93 - 109 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28216810_Responsabilizacao_Educacional_no_Brasil>. Acesso em: 17 abr.2016.

CAEd. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF**. 2015. Disponível em: <institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos>. Acesso em: 30 set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Vol. II. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

DALBÉRIO, Maria Cecília Borges. **Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Políticas públicas, choque de gestão e tecnologias da subjetivação docente**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. Conferência Mundial de Ed. Duarte...

FOUCAULT, Michael. Corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997 p.117-140.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 5.ed.São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. O discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, ano 2009, v. 34, n. 01, p. 83-102. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8459/4924>. Acesso em: 16 out. 2016.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/sobre/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Universidade Federal de Goiás. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a jóia. **Iberoamerican Journal of 169. Industrial Engineering**, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <<http://bibliotekevital.org/revistas/IJIE/v04n07/v04n07a03.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, ano 2000, v. 17, n. 72, p. 11-33. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 2006, vol. 27, n. 94, p. 47-69. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.) **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 25 nov. 2016.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos Sistemas Escolares – quais caminhos perseguir?** 2009. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/PDF/Publicacao_272_em_13_05_2008_12_37_49.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. VI FIPED. Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças**: Manual da Secretaria de Educação – 8. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. **Programa Alfa e Beto de alfabetização**: manual da escola – 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011a.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola**. Porto: Porto Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3622>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo : Atlas, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/226198537/01-Richardson-Pesquisa-Social-MCtodos-e-TCcnicas-pdf-PdfCompressor-643562>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SANTOS, Ana Vitória de Carvalho. **Da gestão democrática à autonomia escolar**. Teresina: Fundação Quixote, 2012.

SILVA, Alexandro Sathler Leal. **Gestão Estratégia e participativa**: a política pública de gestão escolar fluminense. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/folder/view.php?id=3400>>. Acesso em: 23 out. 2016.

SOUSA, Cleuma Magalhães. **Caderno de anotações de campo**, 2016.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Educação da gente de Teresina**: políticas e diretrizes educacionais em prática. Teresina: SEMEC, 2007

_____. Prefeitura Municipal de Teresina. Decreto nº 7.750, de 05 de junho de 2008. **Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC)**.

_____. Prefeitura Municipal de Teresina. Lei municipal nº 4.274/2012^a. **Dispõe sobre o processo de seleção de diretores das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino**.

_____. Portaria nº 425/2012b. **Define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino**.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Portaria nº 426/2012c GAB/SEMEC. **Define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino**.

TERESINA. Prefeitura Municipal de Teresina. Lei nº 4.668/2014. **Institui o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil**.

TERESINA. Câmara Municipal de Teresina. Lei nº 4.739 de 2015a. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina - PME e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.teresina.pi.br.leg.br/acervodigital/norma/lei-4739-2015>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Plano Estratégico (2015b).** Disponível em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/SEMEC-realiza-Planejamento-estrategico-para-o-ano-de-2015/6702>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Eleições diretas nas escolas da prefeitura: 2016.** Teresina: UPJ Produções, 2016a. 72 p. Disponível em: <<http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/ANEXO%20AO%20DOM1476-A-06092012.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017

_____. **Fórum de Capacitação dos Conselheiros Escolares da Rede Municipal de Teresina.** (2016b). Disponível em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Forum-busca-fortalecimento-de-conselhos-escolares-em-Teresina/4931>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Regimento interno do Conselho Municipal de Educação CME/THE. Capítulo II da natureza e finalidade.** Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/downloads/semec_4ff8c6bc2f.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Lei nº 2138, de 21 de julho de 1992. **Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Teresina.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-teresina-pi>>. Acesso em: 20 ago.2017.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P.A (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Projeto Político Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In VEIGA, I. P. A; FONSECA, M(orgs). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: Papyrus,2001

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES,** Campinas, , v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/55387.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.15 – 42.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Prezado(a), _____

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Cleuma Magalhães e Sousa

CMEI:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação como gestor:

Tempo de atuação como coordenador pedagógico

1 OS SENTIDOS DE AUTONOMIA

- 1- O que é uma escola autônoma?
- 2- O CMEI tem autonomia escolar?
- 3- Cite alguns exemplos de autonomia escolar no CMEI.
- 4- A sua prática é autônoma? Justifique sua resposta.
- 5- Descreva como o planejamento pedagógico é realizado na escola.
- 6- A elaboração do planejamento pedagógico é uma prática que contribui para a autonomia da escola? Justifique sua resposta
- 7- A SEMEC altera ou interfere nos calendários letivos que a escola já elaborou? De que forma?
- 8- Quais os profissionais que participam da organização do calendário escolar?
- 9- Qual a relação entre as avaliações externas (Teste padronizado e SAETHE) e a autonomia da escola?
- 10- Na organização do trabalho escolar qual a dimensão da gestão (pedagógica, administrativa, financeira) que mais lhe possibilita liberdade de atuação Justifique sua resposta.
- 11- Como é sua relação cotidiana com a SEMEC?
- 12- Como é sua relação com a superintendente da escola?
- 13- Em sua opinião, o monitoramento realizado pela SEMEC contribui para a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta.
- 14- De que maneira o PMA é utilizado na escola?
- 15- Como o PMA contribui para direcionar a prática docente?
- 16- Qual a relação entre o PMA e a autonomia da escola?
- 17- Como a Direção da escola estimula os professores e pais a se comprometerem com as metas a serem alcançadas pelo CMEI, incluídas no PMA?

2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A PARTIR DOS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

- 1- Quais os desafios enfrentados em sua gestão?
- 2- Como você classificaria a gestão em sua escola?
- 3- A escolha do diretor pela comunidade escolar possibilita a construção da autonomia escolar? Justifique sua resposta
- 4- Quais os mecanismos utilizados pela equipe gestora para promover a autonomia da escola?
- 5- O que você faz, neste CMEI, que contribui para a gestão democrática na escola?

3 A PRODUÇÃO DO PPP E O CONSELHO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA

- 1- Qual o grau de autonomia a equipe gestora tem para promover espaços de discussão com a comunidade escolar para atualização e avaliação do PPP?
- 2- De que maneira o PPP é utilizado na escola?
- 3- Quais os desafios enfrentados pela equipe gestora no tocante à atualização e avaliação do PPP?
- 4 - Como o PMA contribui para direcionar a prática docente?
- 5- Quais as contribuições da SEMEC no sentido de fomentar as discussões a respeito da construção, execução e avaliação do PPP como instrumento para o exercício da autonomia escolar.
- 6- De que forma é a participação do CE no CMEI?
- 5- De que forma o Conselho Escolar participou da construção e avaliação do PPP?
- 6- Aponte os aspectos positivos e negativos do seu trabalho na escola.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR

Prezado(a), _____

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Cleuma Magalhães e Sousa

1 OS SENTIDOS DE AUTONOMIA

- 1- O que é uma escola autônoma?
- 2- É importante que a escola tenha autonomia?
- 2- Como é a participação dos pais na escola?
- 3- Na escola em que seu filho estuda, de que maneira os pais são orientados quanto à necessidade de acompanhamento da vida escolar dos filhos?
- 4- A gestão da escola em que seu filho estuda tem autonomia? Explique.

2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A PARTIR DOS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

- 1- Há quanto tempo você participa do Conselho Escolar?
- 2- O que o motivou a participar?
- 3- A participação dos pais no Conselho Escolar pode contribuir com a autonomia da escola? Justifique sua resposta.
- 4- Como você foi informado a respeito do Plano de Ações e Metas da escola?
- 5- Participou da construção do PMA da escola? Como foi o processo?
- 6- Participou do processo de escolha para diretor da escola? Como foi o processo?
- 7- Acredita na importância deste processo para a construção da autonomia da escola? Justifique sua resposta

3 A PRODUÇÃO DO PPP E O CONSELHO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA

- 1- Conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 2- Qual a importância do PPP para a escola?
- 3- O processo de construção da autonomia escolar está relacionado com a liberdade que a escola tem para tomar decisões. Neste sentido, considera o PPP um instrumento que pode contribuir para a autonomia da escola?
- 4- De que forma foi informado a respeito do PPP da escola?
- 5- Nas reuniões do Conselho Escolar você tem liberdade de opinião e de tomada de decisão sobre os processos da escola? Como?
- 6- Descreva como ocorrem as reuniões do Conselho Escolar.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado(a), _____

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este questionário foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Cleuma Magalhães e Sousa

CMEI:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação como docente:

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

1- A gestão da escola em que você trabalha é democrática.

- () Concordo
 () Concordo mais que discordo
 () Discordo mais que concordo
 () Discordo

2- A gestão promove espaços de diálogo, debate e reflexões para a tomada de decisão dos problemas atinentes ao cotidiano escolar.

- () Concordo
 () Concordo mais que discordo
 () Discordo mais que concordo
 () Discordo

3- A gestão procura mobilizar os diversos membros da escola para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos.

- () Concordo
 () Concordo mais que discordo
 () Discordo mais que concordo
 () Discordo

4- A direção do CMEI adota procedimentos e mecanismos de comunicação com os pais e responsáveis.

- () Concordo
 () Concordo mais que discordo
 () Discordo mais que concordo
 () Discordo

5- Neste CMEI, os pais, mães e/ou responsáveis encontram espaços e oportunidades para participarem da escola.

- () Concordo
 () Concordo mais que discordo

-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

6- Os pais, mães ou responsáveis têm liberdade para expressar o que pensam a respeito da instituição.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

2 ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

1- O projeto político pedagógico (PPP) foi elaborado coletivamente.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

2- Periodicamente o PPP é revisado de forma participativa pela instituição.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

3- A gestão acompanha os projetos desenvolvidos na escola.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

4- O diretor exerce papel de liderança frente à elaboração e avaliação do PPP.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

5- O Plano de Metas e Ações (PMA) foi elaborado coletivamente.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que discordo
-) Discordo

6- Considera o Conselho Escolar mecanismo de participação e gestão democrática

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

7- O Conselho Escolar contribui para a autonomia da escola.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

3 OS SENTIDOS DE AUTONOMIA MOBILIZADOS PELOS SUJEITOS EDUCACIONAIS NA RELAÇÃO PPP E PMA

1- Considera sua prática docente autônoma

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

2- Tem autonomia para realizar seu planejamento pedagógico

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

Descreva como ocorre o planejamento pedagógico.

3-Em quais situações do cotidiano escolar você tem autonomia para tomar decisões?

4- Considera que o monitoramento da SEMEC favorece a construção do processo de autonomia da escola? Justifique sua resposta.

4 A PERCEPÇÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS, NO TOCANTE AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PPP E DO PMA

1- Participei ou participo do processo de elaboração, atualização ou avaliação do PPP.

-) Concordo
-) Concordo mais que discordo
-) Discordo mais que concordo
-) Discordo

2- O PPP é necessário.

-) Concordo

- Concordo mais que discordo
- Discordo mais que concordo
- Discordo

3- Consulto o PPP para planejar a prática educativa.

- Concordo
- Concordo mais que discordo
- Discordo mais que concordo
- Discordo

4- Utilizo o PMA no decorrer do ano letivo para subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula.

- Concordo
- Concordo mais que discordo
- Discordo mais que concordo
- Discordo

5- A operacionalização do PMA nas escolas é meta da SEMEC.

- Concordo
- Concordo mais que discordo
- Discordo mais que concordo
- Discordo

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEI’s de Teresina”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as dificuldades de realização de uma gestão democrática e autônoma em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s) da cidade de Teresina. O motivo que nos leva a estudar é investigar porque os CMEI’s possuem dificuldade em exercer e em ampliar a margem de autonomia no que se refere às decisões pedagógicas; especialmente no que se refere à atualização e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Metas e Ações, bem como utilizaremos informações coletadas por meio de questionário e entrevista. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões. A pesquisa contribuirá para o fomento de ações autônoma nos CMEI’s de forma a conciliar a busca pela melhoria da aprendizagem dos discentes a partir da promoção de uma gestão democrática e participativa.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores

tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEI’s de Teresina” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de 2017 .

Nome	Assinatura do participante	Data

Nome	Assinatura do pesquisador	Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CLEUMA MAGALHÃES E SOUSA

ENDEREÇO: QADRA VINTE E DOIS CASA TRÊS A

BAIRRO RENASCENÇA III

CEP: 64084-010 /TERESINA - PIAUÍ

FONE: (086) 988436654

E-MAIL: CLEUMASOUSA21@HOTMAIL.COM

ANEXO A - MINUTA DO CONTRATO DE GESTÃO



CONTRATO DE GESTÃO Nº _____/2016.

**CONTRATO DE GESTÃO, QUE ENTRE SI
CELEBRAM O MUNICÍPIO DE TERESINA, ATRAVÉS
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -
SEMEC** **E**

**NOS TERMOS DA LEI Nº 4.274, DE
17.05.2012.**

A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC, neste ato representada pelo seu Secretário _____ brasileiro, inscrito no CPF sob o nº _____, RG _____, residente nesta cidade, na _____, CEP.: _____ e o(a) _____ servidor(a) _____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, eleito(a) como _____ da Unidade de Ensino _____ e o(a) servidor(a) _____, matrícula nº _____ CPF nº _____, RG nº _____, eleito(a) como Vice Diretor ou Diretor Adjunto da Unidade de Ensino _____, celebram o presente **CONTRATO DE GESTÃO**, tendo como fundamento a Lei nº 4.274, de 17.05.2012, que dispõe sobre o processo de seleção de Diretor, Diretor-Adjunto ou Vice-Diretor das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina; a Portaria nº 425/2012/GAB/SEMEC, de 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Pedagógica das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino; a Portaria nº 426/2012/GAB/SEMEC, DE 31.08.12, que define o Regime de Autonomia Administrativa das Escolas e CMEI's da Rede Pública Municipal de Ensino e demais normas aplicáveis, mediante cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão administrativa, pedagógica e financeira.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEMEC

- a) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- b) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes ao seu tamanho, número de turmas, oferta de turmas, matrícula, enturmação, Regimento Escolar;
- c) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- d) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola, segundo o estabelecido em normas desta SEMEC;
- e) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- f) Estabelecer critérios para avaliação dos diretores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- g) Apoiar o trabalho dos diretores por meio da Superintendência Escolar;
- h) Aprovar os Planos de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO DIRETOR

As competências referentes à autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola serão exercidas pelo diretor, obrigando-se:

I. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA ADMINISTRATIVA:

1. Praticar todos os atos necessários à administração da Escola, ressalvado o disposto no Regime Interno da SEMEC, e ainda:
 - a) manter atualizados e disponíveis para a Comunidade Escolar o Regimento Escolar, o Plano Anual de Trabalho e o Relatório Anual;
 - b) organizar o Quadro de Pessoal da Escola, respeitadas as determinações da SEMEC, mantendo atualizado o cadastro e registro funcional dos servidores lotados na escola;
 - c) manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação em conjunto com todos os segmentos da escola, conforme metas estabelecidas no Plano Anual de Trabalho da Escola;
 - d) manter atualizados os dados requeridos pelo respectivo Sistema de Ensino, inclusive os dados referentes ao Censo Escolar e à SEMEC;
 - e) garantir a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
 - f) garantir a carga horária dos alunos, conforme define a Lei 9394 de 1996 – LDB;
 - e) representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento.

2. Seguir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores;
3. Acompanhar o cotidiano da escola não permitindo alterações, interrupções, modificações no Calendário Escolar e outras interferências, em questões gerenciais, não autorizadas pela SEMEC;
4. Encaminhar à SEMEC, em consonância com o Conselho Escolar, situações de pessoal que possam originar processos administrativos, acompanhando os procedimentos adotados;
5. Elaborar, envolvendo o coletivo da escola e o Conselho Escolar, a partir de orientações emanadas da SEMEC, os instrumentos de autonomia:
 - a) Projeto Político Pedagógico – PPP;
 - b) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
 - c) Regimento Escolar, segundo orientações expedidas através da Portaria nº 476, de 12 de novembro de 2004;
 - d) Plano Anual de Trabalho, considerando as metas de desempenho estabelecidas pela SEMEC; e
 - e) Calendário escolar segundo orientações expedidas pela SEMEC.
6. Cumprir e fazer cumprir os prazos estabelecidos pela SEMEC, que define normas para assegurar o cumprimento dos prazos de encaminhamento dos dados e informações das Escolas Públicas Municipais à SEMEC, visando possibilitar o acompanhamento, análise e constatação dos resultados e, ainda, enviar à Coordenação de Gestão Escolar:
 - a) Plano Anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;
 - b) Relatório anual de Trabalho – até a segunda quinzena de fevereiro;
 - c) outros instrumentos, relatórios e informações periódicas nos prazos estabelecidos previamente.
7. Dirigir a escola segundo o previsto no Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
8. Redirecionar, em conformidade com o Conselho Escolar, as ações da escola, quando ficar constatado, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação, que as ações anteriores não foram eficazes;

II. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

1. Participar das formações oferecidas pela SEMEC/PMT.
2. Cumprir as normas da SEMEC referentes ao (à):
 - a) Programa de Ensino;
 - b) Calendário escolar;
 - c) Organização do tempo escolar,
 - d) Currículos;
 - e) Correção do fluxo escolar, e
 - f) Participação em atividades de avaliação externa;

3. Elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a participação do Conselho Escolar e corpo docente, a partir das diretrizes emanadas da SEMEC;
4. Incluir, na Proposta Pedagógica, além do calendário escolar, os mecanismos de diagnóstico de novos alunos, recuperação e critérios de enturmação, avaliação e promoção;
5. Submeter o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola à apreciação e aprovação pelo Conselho Escolar;
6. Promover com o pedagogo a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de curso e planos de aula;
7. Definir com os professores e pedagogos os livros, meios e materiais de ensino a serem utilizados pela escola e encaminhá-los, como sugestão, à SEMEC;
8. Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores garantindo e promovendo, quando necessário, cursos de capacitação;
9. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica;
10. Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias;
11. Definir, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos;
12. Acompanhar a prática pedagógica do professor comunicando à SEMEC quando a atuação deste não atender ao desempenho satisfatório dos alunos;
13. Responsabilizar-se pelos resultados do Plano Anual de Trabalho da Escola, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.
14. Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e Proposta Pedagógica.

III. QUANTO À GESTÃO FINANCEIRA:

1. Proporcionar o bom funcionamento e a melhoria do padrão de qualidade da escola;
2. Não contrair dívidas de qualquer natureza, que ultrapassem os recursos financeiros encaminhados à escola;
3. Responsabilizar-se pelo pagamento de quaisquer despesas que tenha autorizado ou, pelos quais seja responsável, em virtude de delegação da SEMEC;
4. Realizar, conforme as normas estabelecidas, independente de autorização prévia, todas as despesas relacionadas à manutenção da escola e desenvolvimento do ensino, inclusive a aquisição de materiais, móveis e equipamentos, bem como realização de obras de pequeno e médio porte, respeitado o orçamento e previsão de despesas referentes aos Planos de Aplicação dos Recursos recebidos pela Escola;
5. Não realizar despesas que não constem nos Planos de Aplicação de Recursos da Escola;

6. Cumprir as normas legais, na gestão dos recursos financeiros encaminhados à escola, inclusive o cumprimento dos prazos estabelecidos para prestação de contas, sob pena de perda do cargo, além de outras sanções previstas em lei.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – obriga-se, ainda, a conhecer as principais normas e leis que regem a educação em âmbito nacional, estadual e municipal e cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEMEC.

CLÁUSULA QUARTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão deste Contrato será exercida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

As metas da escola serão estabelecidas no seu Plano Anual de Trabalho, em consonância com as estabelecidas pela SEMEC;

CLÁUSULA SEXTA – DA AVALIAÇÃO DO (A) DIRETOR (A)

O Diretor da Escola será avaliado em função do cumprimento das metas estabelecidas, no seu plano anual de trabalho. [...]

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas.

2016. Teresina (PI), _____ de _____ de

Secretário SEMEC

Diretor(a) da Escola

Diretor(a) Adjunto

TESTEMUNHAS:

_____ CPF _____ RG _____

_____ CPF _____ RG _____

ANEXO C - MODELO DE PLANO DE AÇÃO E METAS

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação

ESTADO DO PIAUÍ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
 CÓDIGO DA ESCOLA: CNPJ: INEP:

PLANO DE METAS E AÇÕES (PMA) – 2016

META 1: GARANTIR 200 DIAS LETIVOS E 800 HORAS/AULAS

REALIZADO 2015	META / 2016	AÇÕES	PRAZO	RESPONSÁVEL
-------------------	----------------	-------	-------	-------------

META 2: GERENCIAR A FREQUÊNCIA DE PROFESSORES

REALIZADO 2015	META / 2016	AÇÕES	PRAZO	RESPONSÁVEL
-------------------	----------------	-------	-------	-------------

META 3: GARANTIR FREQUÊNCIA DE ALUNOS

REALIZADO 2015	META / 2016	AÇÕES	PRAZO	RESPONSÁVEL
-------------------	----------------	-------	-------	-------------

META 4: MELHORAR O NÍVEL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS (1º E 2º PERÍODO)

REALIZADO 2015	META / 2016	AÇÕES	PRAZO	RESPONSÁVEL
-------------------	----------------	-------	-------	-------------

RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PLANO

Teresina ____ (PI), _____ de 2016