



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DENIZE DE MELO SILVA

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

FORTALEZA

2016

DENIZE DE MELO SILVA

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

S579a Silva, Denize de Melo.
Avaliação da gestão em escolas da rede municipal de Fortaleza-CE / Denize de
Melo Silva – 2016.
132 f.: il. color.; enc.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de concentração: Avaliação Institucional.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

1. Avaliação educacional. 2. Modelos de gestão. 3. Gestão educacional. I. Título.

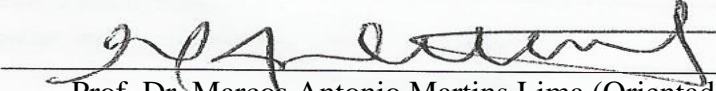
DENIZE DE MELO SILVA

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

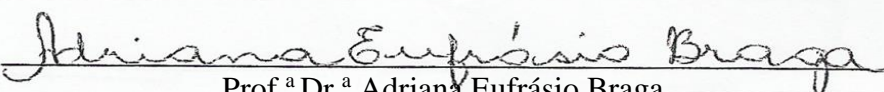
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Aprovada em: 17 de junho de 2016.

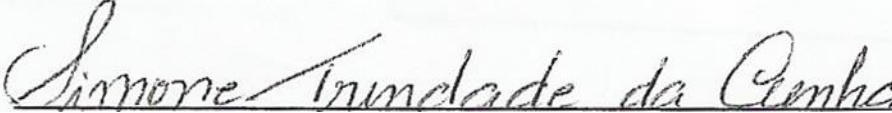
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Simone Trindade da Cunha
Universidade de Fortaleza (Unifor)

À minha família, em especial meus pais, Maria da Conceição de Melo Silva e Manoel Dimas Nascimento da Silva, por todo o incentivo e apoio durante a feitura desta pesquisa. Em memória da minha avó paterna, Maria Nazaré da Silva.

Aos profissionais da educação, que travam lutas diárias para que a escola pública seja um lócus de aprendizado e participação.

Ao Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (Gpage), por toda a valorosa experiência e aprendizado proporcionados desde o ano de 2010.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o discernimento, força e amor com que guiou meus passos durante esses 24 meses de luta.

Aos meus pais, Maria da Conceição de Melo Silva e Manoel Dimas Nascimento da Silva, por serem minha base existencial e motivo de luta por dias melhores e mais cheios de paz.

Ao orientador, Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, pela oportunidade de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira e integrar o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (Gpge), bem como pelo exemplo de sabedoria, ética e foco com que guia sua vida profissional e acadêmica.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), que são para mim semeadores do conhecimento, pois auxiliam e despertam em seus alunos o desejo e a vontade de aprender. Obrigada, Rui Martinho Rodrigues, Francisco Ari de Andrade, Arimatea Bezerra, Adriana Eufrásio Braga, Tania Viana, Nicolino Trompieri e Inês Mamede.

Às Professoras Simone Trindade da Cunha e Adriana Eufrásio Braga, pelas contribuições preciosas para o amadurecimento científico desta pesquisa e presteza com que aceitaram participar desta construção, colaborando prestimosamente. Gratidão!

À Gina, pelo cuidado e atenção ofertados por meio dos serviços prestados através de sua cantina.

À Fundação Cearense de Apoio e Desenvolvimento Científico (Funcap), pelo apoio financeiro destinado ao desenvolvimento da pesquisa e sua divulgação em vários lócus de conhecimento espalhados pelo Ceará e Brasil afora.

Às amigas companheiras de luta, em especial Ana Paula de Vasconcelos de Oliveira Tahim, Gabrielle Silva Marinho e Liduína Lopes Alves, por todo o carinho, amor, atenção e parceria com que me incentivaram durante esta jornada longa e árdua, porém gratificante.

Às minhas amigas, aquelas que estiveram comigo durante meus desabafos, pelas alegrias e tristezas, presentes de Deus em meio às dúvidas e desânimos do cotidiano. A vocês, DeJane Santos, Kamila Sousa, Sebastiana Silva, Tássia Fernandes, Priscilla Mazzucco, a minha sincera gratidão pela gentileza e afetividade com que conquistaram um espaço na minha vida.

Ao meu noivo, Carlos Alexandre Bernardinho, por me fazer acreditar que seria possível realizar este sonho; pela compreensão durante minhas ausências constantes e

paciência durante os dias difíceis – de ansiedade e medo – que vivi durante este percurso educativo; pela mão solidária que amparou minhas incertezas, o abraço sincero e a ajuda nos momentos de solidão e tristeza. Gratidão!

À Antônia Bruna da Silva, pela orientação quanto à adoção do *Atlas.ti 7* a fim de dar sustentação à pesquisa qualitativa adotada no presente estudo.

Ao colega Daniel Lopes, pela ajuda e orientação pertinentes à utilização do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Vivi um sonho desafiador durante este caminhar acadêmico. Hoje tenho plena certeza de que não basta apenas possuir um título de mestra, mas participar e atuar na sociedade como agente de mudança, refletindo sobre nosso meio e gerando novas ideias, novas perspectivas de atuação e mudança.

E é chegada a hora de viver novas experiências. Amadurecer. Novos sonhos para sonhar. Nova vida para viver!

À vida, gratidão.

“Existem pessoas que ficam felizes com a obra realizada, mesmo que cada etapa tenha sido árdua, tenha demandado um trabalho imenso. Elas não ficam felizes o tempo todo durante a execução, mas sabem que o resultado vai lhes felicitar, porque ali elas têm fertilidade. Mas é um lampejo. Dá orgulho, mas não deve dar soberba. E o que nos felicita muitas vezes é o orgulho da autoria, seja do livro, do prato, do desenho, da educação dos filhos.”

(Mario Sergio Cortella)

RESUMO

O presente trabalho visou avaliar a gestão empreendida em escolas da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, com base no Modelo de Gestão Pública e Desburocratização. Os constructos teóricos que embasam a avaliação institucional foram fonte para a extração de subsídios que fomentassem um estudo acerca da prática da gestão escolar, bem como de estratégias de aprimoramento adotadas pelas escolas nessa construção. A pesquisa, de natureza aplicada assentada nas abordagens qualitativa e quantitativa, de cunho exploratório quanto ao objetivo geral, desenvolvida segundo a proposta de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), constituiu-se de um espaço metodológico quadripolar: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. No polo epistemológico, observou-se a discussão necessária embasada nos pressupostos filosóficos que permeiam o objeto em análise. Para articular a discussão atinente às bases sedimentares da gestão escolar, utilizou-se a óptica da sociologia compreensiva evidenciada por Max Weber. No polo teórico, evidenciou-se a construção dos conceitos inerentes às funções da gestão educacional e à própria organização do espaço escolar como agente na promoção das aprendizagens dos envolvidos nesse processo. No polo morfológico, adotou-se uma síntese dos modelos de avaliação educacional com o intuito de compreender os constructos que embasam a gestão educacional. No referido polo, estruturaram-se a discussão sobre o Modelo de Gestão Pública e Desburocratização e as possibilidades de sedimentação para uma gestão sistematizada com base na excelência. Objetivando auxiliar essa construção, tais proposições de estudo foram complementadas pelas contribuições do modelo de avaliação estrutural-sistêmica proposto por Lima (2008), a fim de realizar o mapeamento das estruturas presentes no processo de investigação da gestão adotada nas escolas da rede municipal de Fortaleza com base nos critérios do Modelo de Gestão Pública e Desburocratização. No polo técnico, por fim, contemplaram-se as disposições vinculadas ao rigor e às técnicas adotadas para a investigação do objeto em análise. O lócus da pesquisa constituiu-se de um universo formado por seis escolas da rede pública municipal de Fortaleza, sendo a triagem realizada com base no Índice de Desempenho Escolar Alfa (0-10) correspondente ao período de 2012 a 2014. A análise foi de natureza comparativa, a partir da sociologia compreensiva de Weber, correspondente às especificidades do trabalho desenvolvido pelo gestor e às práticas desenvolvidas na escola. A coleta dos dados foi realizada por meio da pesquisa de campo, composta por duas etapas. A primeira etapa abrangeu a aplicação de questionário fechado com 24 indicadores atrelados às funções da gestão educacional e sua correlação com os critérios do Modelo de

Gestão Pública e Desburocratização estabelecidos para a análise: estratégia e planos, processos e pessoas destinadas ao núcleo gestor. A segunda etapa compreendeu a observação e contextualização das variáveis analisadas por meio da aplicação de roteiro com oito assertivas abertas destinadas aos 12 docentes e aos 12 discentes das instituições pesquisadas. A análise de dados, quanto ao seu aspecto quantitativo, foi realizada com o apoio do *software Statistical Package for the Social Sciences*, em sua versão 21.0 para *Windows*. A análise qualitativa, por seu turno, foi amparada no *software Atlas.ti 7 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software)* para compreensão dos discursos provenientes da fala de professores e alunos, buscando agregar aspectos indispensáveis relativos à compreensão acerca do trabalho desenvolvido nas escolas. Pretendeu-se a articulação entre os conhecimentos adquiridos por intermédio da base teórica referente à avaliação, aliados à sua utilização para a melhoria na gestão das escolas provenientes da rede pública municipal de Fortaleza.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Modelos de gestão. Gestão educacional.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the management engaged in the municipal public schools of Fortaleza based on Public Management Model and Bureaucratization. The theoretical constructs that support institutional assessment will be source for the extraction of subsidies that promote a study on the practice of school management as well as improvement strategies adopted by schools in this type of system. The research is constituted of applied nature seated in qualitative and quantitative approaches, exploratory nature as the general objective and developed according to the proposal of Bruyne, Herman and Schoutheete (1977) one quadripolar methodological space. In center epistemological observed the necessary discussion grounded in philosophical assumptions that underlie the subject under review. We used to articulate the discussion of sedimentary basis of school management, the perspective of comprehensive sociology evidenced by Max Weber. However, the theoretical pole shows the construction of the concepts inherent to the functions of educational management and the organization of school space as an agent in promoting the learning of those involved in this process. It was adopted in morphological center an overview of educational evaluation models in order to understand the constructs that support the educational management. Was structured in that center the discussion about the Model of Public Management and Bureaucratization and sedimentation possibilities for a systematic management based on excellence. In order to aid this construction it was added to such study of propositions through the contributions of the structural-systemic model proposed by Lima (2008) to perform the mapping of structures present in management research process adopted in the municipal schools of Fortaleza, Ceará, based on Public Management Model and Bureaucratization criteria. On the technical center include the provisions related to the accuracy and the techniques used to investigate the object in question. The research locus constitutes a universe composed of six municipal public schools of Fortaleza-CE and the screening was based on the School Development Index Alpha (0-10) corresponding to the period 2012 to 2014. The comparative analysis from the corresponding Weber's comprehensive sociology the specifics of the work of the manager and the practices developed in school. Data collection was performed by field research consisting of two steps. The first step corresponds to the questionnaire closed with 24 indicators linked to the functions of educational management and its correlation with the criteria of Public Management Model and Bureaucratization for the analysis: strategy and plans, processes and people destined to the core manager. The second stage includes the

observation and contextualization of the variables analyzed through semi-structured application form with eight open assertions designed to 12 teachers and 12 students of the institutions surveyed. Analysis of data into quantitative aspect was carried out with the support of Statistical Package for Social Sciences, version 21.0 for Windows. However, the qualitative analysis was supported in Atlas.ti 7 software for understanding speech from the teachers' and students' speech seeking to add essential aspects of the understanding of the work in schools. It is intended to articulate the knowledge acquired through theoretical base on the evaluation, together with its use to improve the management from the municipal public schools of Fortaleza.

Keywords: Educational evaluation. Management models. Educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Fluxograma Gespública	59
Figura 2	– Modelo de avaliação estrutural-sistêmica.....	61
Figura 3	– Mapeamento das estruturas essenciais do modelo Gespública.....	66
Figura 4	– Desenho da pesquisa.....	73
Figura 5	– Percepção docente acerca do papel desempenhado pelo gestor	93
Figura 6	– Gestão democrática.....	93
Figura 7	– Percepção discente acerca do papel desempenhado pelo gestor.....	94
Figura 8	– Fatores externos que impactam a atuação do gestor escolar.....	96
Figura 9	– Percepção discente quanto aos aspectos negativos desenvolvidos pelo gestor escolar.....	98
Figura 10	– Aspectos que necessitam de aprimoramento conforme a percepção dos docentes entrevistados	99
Figura 11	– Aspectos que necessitam de aprimoramento conforme a percepção dos discentes entrevistados.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	74
Gráfico 2 – Faixa etária.....	75
Gráfico 3 – Função núcleo gestor	75
Gráfico 4 – Estado civil.....	76
Gráfico 5 – Tempo na instituição.....	76
Gráfico 6 – Escolaridade.....	77
Gráfico 7 – Critérios Gespública.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Critério do Gespública	59
Quadro 2	– Distribuição das escolas com IDE satisfatório.....	65
Quadro 3	– Distribuição das escolas com IDE não satisfatório.....	65
Quadro 4	– Escala de percepção adotada na pesquisa	67
Quadro 5	– Distribuição de entrevistas por escola.....	71
Quadro 6	– Análise comparativa qualitativa.....	109
Quadro 7	– Quadro comparativo	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Estratégias e planos.....	81
Tabela 2	– Pessoas.....	85
Tabela 3	– Processos.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	Controle
CAQDAS	<i>Computer Assisted Qualitive Data Analysis Software</i>
CE	Ceará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae	Conferência Nacional de Educação
D	Direção
DPG	Departamento de Programas de Gestão
Faced	Faculdade de Educação
Funcap	Fundação Cearense de Apoio e Desenvolvimento Científico
Gespública	Modelo de Gestão Pública e Desburocratização
Gpage	Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional
IDE	Índice de Desempenho Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
O	Organização
P	Planejamento
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof. ^a Dr. ^a	Professora Doutora
Seges	Secretaria de Gestão
SME	Secretaria Municipal de Educação
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unifor	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	POLO EPISTEMOLÓGICO	24
2.1	Pensamento de Max Weber	26
2.2	Max Weber e a avaliação educacional: (re)construções possíveis	30
2.3	Max Weber e a gestão educacional	33
2.4	Max Weber e a burocracia	38
3	POLO TEÓRICO	41
3.1	Evolução histórico-conceitual da gestão educacional no Brasil	42
3.2	Gestão educacional e avaliação: considerações terminológicas essenciais	46
3.3	Funções da gestão educacional	49
3.3.1	<i>Planejamento</i>	50
3.3.2	<i>Organização</i>	51
3.3.3	<i>Direção</i>	53
3.3.4	<i>Controle</i>	54
4	POLO MORFOLÓGICO	56
4.1	Modelos de avaliação da gestão educacional	57
4.1.1	<i>Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública)</i>	57
4.1.2	<i>Modelo de avaliação estrutural-sistêmica</i>	60
5	POLO TÉCNICO	62
5.1	Tipo (ou lócus) da pesquisa	62
5.2	Definição da unidade de análise	64
5.2.1	<i>Caracterização da amostra</i>	64
5.2.2	<i>Técnicas de levantamento de dados</i>	66
5.2.3	<i>Técnicas de análise de resultados</i>	68
5.3	Pesquisa quantitativa	73
5.3.1	<i>Perfil do núcleo gestor</i>	74
5.3.2	<i>Avaliação da organização escolar com base nos critérios do Gespública</i>	78
5.3.2.1	<i>Estratégias e planos</i>	78
5.3.2.2	<i>Pessoas</i>	82
5.3.2.3	<i>Processos</i>	86
5.4	Pesquisa qualitativa	90

5.4.1	<i>Aspectos positivos quanto ao papel desempenhado pelo gestor na respectiva escola</i>	92
5.4.1.1	<i>Percepção docente</i>	92
5.4.1.2	<i>Percepção discente</i>	94
5.4.2	<i>Aspectos negativos quanto ao papel desempenhado pelo gestor na respectiva escola</i>	95
5.4.2.1	<i>Percepção docente</i>	95
5.4.2.2	<i>Percepção discente</i>	97
5.4.3	<i>Aspectos que necessitam de aprimoramento no tocante ao desenvolvimento das ações realizadas pelo gestor escolar</i>	98
5.4.3.1	<i>Percepção docente</i>	98
5.4.3.2	<i>Percepção discente</i>	100
5.4.4	<i>As contribuições da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão na escola</i>	101
5.4.4.1	<i>Percepção docente</i>	101
5.4.4.2	<i>Percepção discente</i>	102
5.4.5	<i>A liderança estabelecida revela clareza e objetividade</i>	103
5.4.5.1	<i>Percepção docente</i>	103
5.4.5.2	<i>Percepção discente</i>	104
5.4.6	<i>São marcadas reuniões na escola para integrar pais e comunidade aos desafios provenientes da instituição de ensino</i>	104
5.4.6.1	<i>Percepção docente</i>	104
5.4.6.2	<i>Percepção discente</i>	105
5.4.7	<i>Ações realizadas na instituição com impacto positivo para o aprendizado dos alunos</i>	105
5.4.7.1	<i>Percepção docente</i>	105
5.4.7.2	<i>Percepção discente</i>	106
5.4.8	<i>Observações</i>	107
5.4.8.1	<i>Percepção docente</i>	107
5.4.8.2	<i>Percepção discente</i>	108
5.5	Síntese dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa	110
6	CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	114
	REFERÊNCIAS	118

APÊNDICE A – ROTEIRO ADOTADO PARA AS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES.....	124
APÊNDICE B – INSTRUMENTO FECHADO	125
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTE.....	128
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DISCENTE	130
ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO...	132

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que a organização do espaço escolar está vinculada ao papel de transformação das práticas existentes nas instituições de ensino. Nesse sentido, importa entender o papel do núcleo gestor na superação dos desafios oriundos de cada realidade específica e na atenção dos espaços formativos para a promoção da aprendizagem dos sujeitos que compõem a escola.

A gestão escolar atua como elemento indispensável a fim de aproximar ações do contexto em que o ato educativo ocorre. Diante disso, as instituições de ensino necessitam aprimorar suas práticas com vistas a aproximarem-se da comunidade e da aprendizagem dos alunos. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os encaminhamentos gerados nesse contexto.

Esta pesquisa resulta das reflexões advindas do estudo desenvolvido por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação. A monografia *Modelos de avaliação educacional e as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em uma instituição de ensino superior particular de Fortaleza-CE* apresenta os modelos de avaliação educacional, a qual suscitou indagações acerca dos direcionamentos promovidos pelo núcleo gestor para as melhorias na organização do espaço de ensino e aprendizagem na referida instituição.

Percebe-se que a escola, na condição de estrutura organizada, passa a desenvolver a escuta dos envolvidos no processo: alunos, pais, professores e comunidade, colaborando para o desenvolvimento de ações sistematizadas e articuladas com a realidade concreta dos fatos. As instituições passam a promover mudanças estruturais, e essas impactam substancialmente a aprendizagem dos alunos.

Diante desse contexto, a avaliação surge como instrumento motivador que busca concretizar os objetivos educacionais postos aos educandos em sua realidade, bem como intenta enfatizar o papel desempenhado pelo núcleo gestor das instituições, o modo como essa sistematização e esse trabalho coletivo acabam por gerar indicadores de aprendizagem para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (Spaece-Alfa).

Nessa esteira, o presente estudo ampara-se no aporte da avaliação institucional, posto que viabiliza subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre os componentes da dinâmica escolar, visando à contribuição com a comunidade, fornecendo um retorno das atividades desenvolvidas nesse cenário, evidenciando, assim, o papel positivo da gestão escolar.

Para tanto, como objetivo geral desta pesquisa, busca-se avaliar a gestão empreendida em escolas da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará (CE), com base no modelo de excelência denominado Modelo de Gestão Pública e Desburocratização

(Gespública). O Gespública visa apoiar a construção e implementação de estratégias que versem acerca da organização dos serviços de ordem pública e sua influência direta junto às pessoas. O respectivo modelo compreende aspectos essenciais para a compreensão da gestão em organizações públicas.

A fim de complementar tais proposições de estudo, os objetivos específicos constituem-se como elementos essenciais para a compreensão do objeto em estudo. Os objetivos específicos tratados neste trabalho são: (i) identificar as estratégias adotadas para a sistematização das ações desenvolvidas na escola no tocante à gestão educacional; (ii) analisar os modelos de gestão praticados nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE com base no princípio “estratégia e planos”; (iii) investigar os modelos de gestão praticados nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE com base no princípio “processos”; e (iv) examinar os modelos de gestão praticados nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE com base no princípio “pessoas”.

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva quanto ao objetivo geral, desenvolvida segundo a proposta de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), um espaço metodológico quadripolar, o qual, segundo Lima (2005), constitui-se em um espaço metodológico científico geral dividido em quatro polos diferentes, mas que interagem entre si para o estudo do objeto avaliado e encaixam-se na mesma prática metodológica: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo técnico.

O polo epistemológico, primeiro eixo, traduz a discussão necessária embasada em pressupostos filosóficos que permeiam o objeto em análise. Para articular essa discussão concernente às bases sedimentares da gestão escolar, utiliza-se a óptica evidenciada por Max Weber. Diante desse aspecto, atenta-se para as categorias de estudo, pensadas, consoante o referido autor, como “tipos ideais” para a compreensão dos componentes dos agentes educativos que compõem a investigação.

Essa reflexão gerada a partir do pensamento de Max Weber, com relação ao polo epistemológico, busca o fornecimento de bases que regem a construção do conhecimento, das ações e dos tipos ideais provenientes dos comportamentos dos sujeitos imersos nessa construção. Nesse sentido, busca-se a articulação dos pressupostos da sociologia compreensiva de forma atenta aos traços específicos presentes na avaliação educacional.

A centralidade dessa discussão assenta-se nas concepções a respeito da mensuração e do papel do avaliador empreendidas na construção epistemológica realizada. Em seguida, busca-se, a partir da óptica do autor retromencionado, a compreensão decorrente dos posicionamentos no estabelecimento de uma construção contínua acerca da organização

escolar e da gestão educacional. Nesse contexto, cabe a análise histórico-conceitual de sua obra, com vistas a possibilitar um paralelo, convergente ou divergente, partindo da premissa da desconstrução gerada por meio dos posicionamentos aferidos por Max Weber.

O polo teórico evidencia a construção dos conceitos inerentes às funções da gestão educacional, bem como a própria organização do espaço escolar como agente na promoção das aprendizagens dos envolvidos nesse processo. No respectivo eixo, verificam-se estratégias de compreensão histórica concernentes ao conceito de sistema educacional, centralizando-se essa discussão nos aportes teóricos de Saviani, em seu material desenvolvido para a décima Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010.

Pretende-se articular os conceitos decorrentes dessa reflexão fincando-se no diálogo estruturado na organização dos espaços formais de educação e responsabilização do Estado perante a legislação, pautando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Nesse eixo, realiza-se a categorização das funções da gestão educacional com o intuito de compreender a especificidade do objeto em estudo e construir suportes teóricos capazes de orientar a prática.

O polo morfológico revela aspectos práticos, abstrações obtidas por intermédio das teorias relacionadas ao rigor metodológico empregado nas análises para a ampliação dos saberes em processo de construção. Nesse eixo, investigam-se os critérios, estratégias, planos, processos e pessoas inseridos no Gespública, tendo por escopo estabelecer contribuições para ações realizadas, objetivando a melhoria dos processos desenvolvidos na esfera pública.

Após essa construção, realiza-se o estudo do modelo de avaliação estrutural-sistêmica proposto por Lima (2008), com o desígnio de entender o processo de mapeamentos das estruturas essenciais que permeiam a compreensão do objeto em estudo no tocante à avaliação educacional. Essa construção visa aliar a gestão escolar aos encaminhamentos práticos resultantes de uma construção histórica da avaliação educacional, situando o objeto em análise ao contexto fruto de investigação e intervenções concretas. Esse caminhar resultará em melhorias a serem produzidas na realidade vivenciada pela comunidade escolar e pelos agentes educacionais envolvidos, com o propósito de fornecer o norteamento da prática e monitoramento das ações realizadas na escola com vistas ao aprendizado significativo dos educandos.

O polo técnico, quarto e último eixo, constitui-se como atrelado às etapas de construção da pesquisa, centrando suas posições nos métodos e técnicas aplicados para a investigação do objeto. O rigor metodológico empregado nessa etapa da pesquisa garante sustentação às bases adotadas para a investigação do objeto da referida pesquisa, pois atenta-se para as especificidades e as técnicas adotadas no estudo.

O lócus da pesquisa está representado por um universo formado por seis escolas da rede pública municipal de Fortaleza. A triagem foi realizada com base no Índice de Desempenho Escolar (IDE) Alfa (0-10) correspondente ao período de 2012 a 2014. A análise comparativa ocorre a partir da análise comparativa de Weber, correspondente às especificidades do trabalho desenvolvido pelo gestor e às práticas desenvolvidas na escola. Conforme Araújo (2016, p. 74), o IDE constitui-se como “Índice de Desempenho Escolar (IDE), calculado a partir de três elementos: a proficiência da escola, a taxa de participação no Spaece-Alfa e o fator de ajuste para a universalização do aprendizado (percentual de alunos nos níveis adequados)”.

A coleta dos dados realiza-se por meio da pesquisa de campo composta de duas etapas. A primeira etapa corresponde à aplicação de questionário fechado com 24 indicadores atrelados às funções da gestão educacional e sua correlação com os critérios do Gespública adotados para a análise: estratégia e planos; processos; e pessoas, destinado especificamente ao núcleo gestor. A segunda etapa compreende a observação e contextualização das variáveis analisadas por meio da aplicação de roteiro com oito assertivas abertas destinadas aos 12 docentes e aos 12 discentes entrevistados.

A análise e tabulação dos dados, quanto ao seu aspecto quantitativo, efetiva-se com o apoio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 21.0 para *Windows*. A análise qualitativa, por sua vez, ampara-se na compreensão dos discursos provenientes da fala dos professores e alunos, buscando agregar aspectos indispensáveis relativos à compreensão acerca do trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas. Essa análise se dá mediante a adoção do programa denominado *Atlas.ti 7 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS)*, respaldando essa compreensão por intermédio das falas dos sujeitos que constituem a comunidade educativa.

As unidades hermenêuticas servem de base para a discussão traçada e revelam especificidades presentes em cada instituição de ensino. Pretende-se articular os conhecimentos adquiridos mediante a base teórica referente à avaliação, aliados à sua utilização para a melhoria das práticas vinculadas à gestão escolar.

Considerando o processo de gestão como contínuo e atento à diversidade dos fatores sociais, econômicos e culturais que revestem as ações dos gestores das instituições, cabe considerar as políticas de atenção do município de Fortaleza-CE. Diante dessa perspectiva, a avaliação da gestão reveste-se do caráter de investigação das ações que são realizadas na escola para novas tomadas de decisão, auxiliando, portanto, na construção de melhorias contínuas e atentas às necessidades dos que fazem a escola um espaço de promoção de aprendizagens.

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

O polo epistemológico traduz a discussão necessária para a compreensão do objeto em análise. Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o polo epistemológico pode ser dividido em duas categorias distintas. A primeira categoria faz menção aos princípios, aos fundamentos e à validade necessária para a investigação do fenômeno em pesquisas nas ciências sociais. A segunda categoria representa sua ligação com a prática da pesquisa, ou seja, a disposição vinculada ao desenvolvimento do estudo e das exigências requeridas para compreensão do fenômeno em análise, a fim de traçar um percurso pautado na compreensão e nas variáveis atreladas a esse contexto de investigação.

A epistemologia, como base sedimentar da ciência, fornece insumos capazes de promover a objetividade dos saberes científicos por intermédio da observação e da experimentação. Diante disso, cada ação direciona-se para uma nova análise entre as teorias disponíveis, contribuindo para novas tomadas de pensamento sobre os fatos, contextos e pesquisa.

Nesse limiar, observa-se que a epistemologia deve, pois, ser definida, de modo a estabelecer princípios norteadores para o questionamento dos próprios saberes fornecidos pela ciência, visando gerar novos conhecimentos. Assim, cabe ressaltar, conforme Lima (2008, p. 117), que:

A contemporaneidade da ciência exige a modificação dos hábitos do espírito, inclusive da sua lógica. Com a chegada do século XX, constatou-se não haver fenômenos simples na ciência, pois todo fenômeno é concebido como um conjunto de relações, logo somente é possível conhecê-los com a aplicação de métodos múltiplos.

Esse processo, atrelado à compreensão de Weber (2001b), sugere que se deve, em vez de nos determos à esfera dogmática e moral sobre o sujeito que detém a razão, dada a complexidade do conflito, admitir a compreensão de que o mundo é um complexo irracional em luta permanente.

Diante do exposto, Lima (2005), em conformidade com o autor, reafirma que a contribuição do polo epistemológico constitui-se como reflexão sobre os princípios e os fundamentos que integram a ciência e sua validade, buscando a compreensão do caráter intracientífico da epistemologia.

Reiterando o pensamento, cabe a reflexão ao sugerir o aprofundamento das bases que circundam a compreensão inicial das categorias em análise. Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a epistemologia deve submeter a noção de ciência a um estudo

aprofundado; apropriar-se das reflexões que proporcionam novos olhares a fim de gerar novas proposições sobre os conhecimentos teóricos consolidados anteriormente.

O polo epistemológico exige reflexão para novas tomadas de consciência. É o campo de observação da gênese em que se solidifica o conhecimento. É o campo das inquietações que circundam o contexto do problema em análise. Desse modo, faz-se importante compreender os preceitos filosóficos da representação no sentido dialógico de aprofundamento da percepção comum, debruçando-se sobre as possibilidades do conhecimento. Esses são os princípios geradores de formulações para a reflexão do objeto em análise, constituindo-se como ponto de partida para novas descrições da realidade.

Nesse caminhar sobre a construção das reflexões sobre o objeto em estudo, analisam-se as exigências das proposições científicas e filosóficas com o escopo de desenvolver uma atitude de transformação do senso comum a partir das conjecturas e clareza nas definições realizadas.

O caráter filosófico embasado não propõe a negação dos achados, entretanto promove a discussão acerca do entendimento relacionado à ciência e suas múltiplas vertentes de conhecimento, no sentido de entender a sua gênese sob a óptica da crítica e da reflexão.

O caráter reflexivo em que a ciência embasa a sua ação promove o entendimento das questões filosóficas sobre o objeto de estudo, sobretudo no aprofundamento das respostas objetivas e subjetivas para sua compreensão e para a formulação de novas estratégias de apreensão do conhecimento.

A fim de compreender os aspectos fundantes da pesquisa e os princípios metodológicos que regem sua construção, pois auxiliam na compreensão do objeto de estudo, a análise a ser apresentada atrela-se ao entendimento dos princípios que fundamentam esse funcionamento. Conforme o estudo realizado por Lima (2005, p. 33), o polo epistemológico vincula-se ao próprio conhecimento científico, tendo em vista que é parte integrante desse processo de reflexão:

[...] a contribuição e o papel do eixo epistemológico está não só em considerar a epistemologia à margem das ciências e como uma reflexão sobre os seus princípios, os seus fundamentos e sua validade, mas também quando se admite o caráter intracientífico da epistemologia, estabelecendo condições de objetividade dos conhecimentos enquanto elemento intrínseco à própria ciência.

O polo epistemológico visa relatar a gênese, a origem, com o desígnio de conceber a realidade dos fatos sob nova óptica. Nesse contexto, o polo epistemológico assegura a construção do objeto de conhecimento em suas determinadas dimensões: “Nada

mais poderá exigir dele do que probidade intelectual ou, em outras palavras, a obrigação de reconhecer que constituem dois tipos de problemas heterogêneos” (WEBER, 2001a, p. 48).

O tópico a seguir atrelará os conceitos e bases inerentes à sociologia compreensiva de Max Weber e a estruturação necessária para as categorias a serem analisadas no referido estudo. Esse movimento estabelece sentido na formulação dos questionamentos e evidencia o interesse no aprofundamento filosófico e histórico que permeia o estudo de tais categorias.

2.1 Pensamento de Max Weber

A epistemologia constitui-se em olhares múltiplos acerca do conhecimento. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 44):

[...] a ampliação dos objetivos e dos métodos da epistemologia indica que ela não pode constituir um domínio rigorosamente científico determinado e sistematizado, o seu caráter não sistemático que ela tira sua fecundidade. [...] O pólo epistemológico na abordagem metodológica configura-se como motor interno, de algum modo obrigatório, da investigação do pesquisador que, conscientemente ou não, colocam-se questões epistemológicas porque elas podem ajudá-lo a resolver seus problemas práticos e a elaborar soluções teóricas válidas.

Oliveira (2008) nos fornece argumentos sólidos para compreender os aspectos que regem nossa sociedade e sua ligação com as ações e os tipos ideais provenientes dos comportamentos dos sujeitos imersos nessa sociedade. Diante desse contexto, o ensaio proposto por Oliveira (2008) denota que as ações sociais visualizadas são pautadas no real sentido. Esse aspecto estabelece sentido no estudo, pois visualiza-se o caráter reflexivo do mesmo para as organizações de ensino. “A partir de tais idéias, o breve ensaio apresentado propõe-se a debater alguns elementos trabalhados nos conceitos weberianos de método e sociologia para a compreensão das variáveis” (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Weber (1864-1920) nasceu em Erfurt, na Turíngia, ingressando na Universidade de Heidelberg em 1882, para o estudo de Direito, ocupando em 1896 a cátedra de Economia na mesma instituição em que iniciou seus estudos. O autor compreende a ciência como fundante na construção do próprio conhecimento. Nesse limiar, os saberes promovem novos constructos, reflexões e posições para novas tomadas de posições sobre o objeto em análise.

Nesse contexto, o autor reitera que determinada posição deriva de uma concepção básica de mundo e que a ciência não é resultante de meras especulações, evidenciando o descobrimento de si, questionando-nos sobre a validade dessas ações e posicionamentos. Diante disso, Becker (2003) enfatiza a contribuição do sujeito na tomada de decisão como direcionador

capaz de extrair das próprias ações ou operações a possibilidade na geração de novas reflexões e direcionamentos sobre a realidade vivenciada. Essa capacidade vislumbra o ser ação, o agir no sentido de intervenção positiva na realidade social vivenciada por meio do estudo.

Barros (2010, p. 148) reitera o pensamento de maturação da ciência como tomada de consciência da realidade a partir da compreensão do objeto em estudo.

A proposta de Max Weber (1864-1920) no que concerne ao conceito de ação tem como ponto de partida as concepções de Immanuel Kant (1724-1804), o qual, acordado por David Hume de seu 'sono dogmático' em meados do século XVIII, praticou uma verdadeira revolução, a qual chamou de 'Copernicana'. O objetivo de Kant era demonstrar que a razão consistia em um órgão autônomo e eficaz para a conduta humana. Entretanto, regulava-se pela natureza dos objetos na construção do conhecimento. Para que este fosse possível, era necessária a existência de um objeto exterior que desencadeasse a ação do pensamento e ao qual todo o conhecimento devia se referir. Além disso, era de fundamental importância a participação do sujeito cognoscente, ou seja, um agente capaz de desenvolver os 'imperativos categóricos' presentes no universo mental. Essa capacidade permitia aos indivíduos entender as conexões captadas pelas impressões sensíveis, fornecendo, para isso, algo de sua própria capacidade de conhecer.

Sob a óptica da compreensão das ciências sociais, parte-se do princípio da organização e sistematização das ideias do referido autor para que se construa o caminho de análise do objeto e das variáveis que o circundam. Essa análise surge a partir da natureza de maturação do objeto em estudo. Para isso, faz-se importante a construção das categorias de análise. Essa construção estabelece sentido no embasamento destinado à compreensão das múltiplas variáveis que regem esse movimento social e diverso.

Nessa construção, cabe ressaltar o papel do sujeito e da sua análise para a composição desse percurso epistemológico. Para Barros (2010), a busca pelo conhecimento atrela-se aos fatos humanos, o que proporciona uma maior reflexão dos fenômenos observáveis, tendo em vista que o indivíduo é entendido como uma realidade objetiva em que se enquadram tais aspectos.

Max Weber insere-se no debate ideológico sobre as reflexões metodológicas nas ciências sociais e centra seu discurso no sujeito de ação. Nesse embate, a sociologia interpretativa considera o indivíduo e o seu ato como unidade básica, portanto o indivíduo é também o portador de conduta significativa, responsável direto e indireto por suas ações.

O autor realiza a distinção dos tipos de ações motivadas. As ações são exemplificadas por Weber (1974) como categorias a serem constituídas como dados por intermédio da relação social em que emergem. Nesse limiar, observa-se que os elementos tradicionais fornecidos pelo referido sociólogo são concebidos como uma ação racional aos meios empregados, mas irracional em relação aos fins almejados.

Os tipos de ações, para Weber (2001b), são constituídos operacionalmente nessa escala de racionalidade e irracionalidade. O autor traça uma linha entre a sociologia interpretativa, sendo as estruturas sociais desenvolvidas pela sociedade. Essa associação relacionada com a comunidade tem relação direta com os tipos de ação provenientes de suas reflexões. Como método adotado a fim de analisar os conhecimentos gerados, utiliza-se o método compreensivo, que atrela a aproximação das maneiras com que se reflete o pensar, o fomentar reflexões, e não reduzindo o objeto de estudo aos princípios de generalizações, que, de acordo com o autor, ocasionam constatações parciais.

Não existe uma análise científica totalmente ‘objetivada’ da vida cultural [...], ou dos ‘fenômenos sociais’, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. (WEBER, 2001b, p. 124).

Faz-se importante a compreensão do indivíduo como um ser que pensa e dialoga; entretanto, no estudo, observa-se que há a rejeição, segundo o pensamento de Weber (2001b), em estabelecer relação entre significado subjetivo das ações desenvolvidas.

Conforme Weber (2001b), deve-se ter prudência na interpretação dessas construções pessoais, de maneira que essas relações de saber não sejam compreendidas como relações de caráter uniforme. Ele propõe a necessidade de estabelecer uma nova estratégia metodológica, a qual proporcione qualidade científica às ciências sociais através dos denominados tipos ideais. Cabe a reflexão sobre o enfoque dado aos problemas históricos e interesse em uma sociologia pautada nas generalizações. Para o autor, o tipo ideal está vinculado à formação e à construção. O contexto pode ser atribuído à natureza científica portadora de métodos específicos para a proposição de conceitos gerais.

O pesquisador, segundo essa perspectiva, deverá analisar profundamente cada ação, verificando os meios e os resultados dessas ações, estruturando os constructos e aproximando métodos para a elaboração de um tipo ideal de estudos para o fenômeno a ser investigado. Corroborando tal posicionamento, Weber (2001b) analisa que quaisquer ações sociais racionais no tocante aos produtos implicam uma relação causal, pois atuam com embasamento para predições sobre a realidade, a ação ideal e a adequação dos meios aos objetivos desencadeados por essa relação. “Estará o sujeito a indagar sobre a combinação de circunstâncias a que deveria ser atribuído o fato de que na civilização ocidental os fenômenos culturais repousam em uma linha de desenvolvimento que possui significância” (WEBER, 2013, p. 13).

O contexto adjacente à ação prática, para Weber (2001b), estabelece-se na atividade científica, controlando, pois, os julgamentos de valor acerca da ação realizada. Nesse enfoque, o autor recusa-se a proferir julgamentos de valor. Desse modo, cabe analisar também a neutralidade evidenciada por Weber em relação ao juízo de valor. Nesse segmento, existe uma posição contrária, levando-se em consideração outras categorias para o aprofundamento, não obstante o refutamento do aspecto ideológico na ciência social.

A partir da análise realizada pelo autor, que compreende a pesquisa como não restrita à experimentação, mas como diálogo constante articulado à premissa de refletir a respeito das inquietações científicas que regem tais pensamentos, entende-se, por meio de sua construção, a distinção entre ciência e convicção.

Estabelece-se, pois, a lógica como fundamental para a dialogicidade nos postulados científicos. O pesquisador assume o papel de sujeito ativo e participativo nessa caminhada, porquanto se preocupa com a investigação acerca das compreensões universais geradas, integrando a racionalidade aos conceitos formulados.

A pesquisa assume a construção pautada no rigor metodológico. Segundo Tragtenberg (2001, p. XXI), interpretando Weber:

[...] é a parte de um processo amplo de racionalização e desencantamento do mundo. A ciência racional à qual Weber está vinculado é parte do processo de racionalização. A objetividade é uma de suas características básicas, além da renúncia a julgamentos de valor em determinado nível de elaboração.

Nessa perspectiva, observa-se que o caminho seguido pelas ciências sociais e o próprio progresso científico configuram-se como fragmento de um processo de intelectualização em que estamos imersos. Diante disso, Weber (2001b) realiza uma análise comparativa relativa ao mito da caverna proposto por Platão. Nesse paralelo, o autor coloca a ciência como categoria fundante na construção do próprio conhecimento.

O conhecimento promove novos constructos, novas posições e (re)elaborações para novas construções: “Ele é o filósofo. O sol representa a verdade da ciência, cujo objetivo é o de conhecer não apenas as aparências e as sombras, mas principalmente o ser verdadeiro” (WEBER, 2001a, p. 39).

O entendimento da preparação e o rigor metodológico constituem-se como experiência definida e geradora de novas proposições. A construção deve ser sistemática e especializada, pautada na preparação da pesquisa e na base sólida para a apreensão consistente da realidade. A postura do pesquisador deve estar aliada ao revestimento de técnicas e métodos para a apropriação racional do objeto em análise.

Tragtenberg (2001, p. XLVIX), assentado em Weber, situa o processo de intelectualização pela experimentação nestes termos:

O início do processo de intelectualização está ligado à descoberta grega do conceito vinculado à descoberta renascentista da experiência racional elevada ao nível de pesquisa. Esse entorno criou Galileu e Bacon. Pela experimentação, procurava-se chegar a compreender a natureza e suas leis como fruto da vontade de Deus. Weber não se compadece daqueles que procuravam na ciência a felicidade, ressaltando a crítica de Nietzsche, porém criticava o que chamava de moderno romantismo intelectualista e racional.

A ciência, desprovida de pressupostos, propõe uma análise puramente explicativa, entretanto se necessitam técnicas e rigor metodológico para os aprofundamentos de investigação do objeto em estudo. A ciência, segundo a análise apreendida, articula-se ao saber refletir; e o pesquisador corresponde ao gerenciamento dessa construção.

A seguir, será apresentada a articulação do pensamento do referido autor e suas contribuições para a avaliação educacional. Nessa perspectiva, pretende-se realizar um percurso de aproximação das ideias discutidas pelo epistemólogo a fim de considerar a aplicabilidade dos postulados construídos por Max Weber, bem como se suas inquietações contribuem ou não para a ressignificação dos conceitos provenientes da avaliação educacional.

2.2 Max Weber e a avaliação educacional: (re)construções possíveis

“Importa que se armem desde o presente momento, pois de outra forma não virão a alcançar nem mesmo o que hoje é possível.”

(Max Weber, 2001b, p. 124)

No referido tópico de discussão, pretende-se estabelecer, por meio das contribuições de Max Weber, a construção de um paralelo reflexivo atinente ao pensamento fornecido pelo autor às concepções extraídas da avaliação educacional, possibilitando maior profundidade às reflexões geradas no limiar de investigação do objeto sob escrutínio.

Conforme o pensamento de Weber (2001b), existe um processo lógico em que ocorre o estabelecimento de uma síntese das mudanças na esfera qualitativa. Demo (2010) corrobora o pensamento do autor ao evidenciar a avaliação como etapa de transformação. O conceito de avaliar pode significar um exercício autoritário de poder ou julgamento, todavia a

mesma construção poderá significar um processo em que o avaliador e o avaliado buscam e sofrem mudanças qualitativas.

O autor enfatiza o contexto atual para a atribuição de elementos que integrem o procedimento das escolhas na face científica, contudo os fatores que diferenciam os aspectos válidos dos aspectos não válidos são chamados de conhecimento. Dessa forma, a avaliação assume aspectos reflexivos, haja vista que o avaliador proporciona sentido à sua prática quando estabelece articulação com os saberes obtidos e os objetivos propostos.

Os critérios escolhidos para a construção da sua prática associam-se às finalidades. Consoante Demo (2010), para o estabelecimento de qualquer prática, independentemente de qual seja, os objetivos devem existir para o norteamento das ações a serem implementadas.

Desse modo, analisa-se a contribuição da avaliação a partir do modelo proposto por Ralph Tyler (1942) para uma nova reformulação vinculada ao papel da avaliação educacional, com foco na centralidade do indivíduo, capacidades próprias e habilidades, desconsiderando, pois, o caráter amplo dado ao processo de construção do conhecimento.

A avaliação descrita no modelo proposto por Tyler (1942) sugere uma análise técnica e comportamental, buscando uma análise descritiva interligada aos objetivos estabelecidos e aos resultados coletados. Weber (2010, p. 8) reitera os pressupostos definidos por Tyler (1942) ao conceber que:

[...] a realidade empírica é infinita, a ciência não pode abarcar a sua totalidade da realidade empírica. Quando o faz a transforma em atividade metafísica, prejudicial à filosofia e à pesquisa científica. O comportamento humano pode ser inteligível através da compreensão e da revivescência, reconstruindo-se o nexa causal: que ele obedece. É o que se chama comportamento com referência para os fins. O comportamento livre não é em si irracional.

A articulação entre os pensamentos sugere a aproximação ao objeto em estudo, delimitando sua abrangência com vistas a traçar direcionamentos para a avaliação educacional. No caminhar da discussão, a avaliação corresponde à elaboração de instrumentos operacionais capazes de viabilizar a construção do conhecimento, entretanto, segundo Weber (2001b), os produtos dessa aprendizagem ocasionarão a geração de uma incógnita para o avaliador.

Diante disso, o avaliador lança estratégias para a apreensão das proposições geradas com o intuito de auxiliar na competência e rigor metodológicos exigidos à compreensão do objeto em estudo em avaliação educacional. Nessa desconstrução de conceitos, cabe interpretar suas inquietudes a respeito do processo avaliativo. A avaliação atrela-se a uma abordagem, conforme o autor, de sentido lógico pautado na ação docente. De

acordo com essa compreensão, o docente, através da sua prática, conceberá uma explicação da sua atividade e validade da sua ação pedagógica, visando à fundamentação dos princípios éticos, culturais ou filosóficos.

Cabe considerar tais proposições acerca do papel desempenhado pela avaliação. As conjecturas formadas por meio das inquietações filosóficas e sociais de Weber (2001b) abrangem a concepção de aprofundamento das temáticas que circundam as práticas avaliativas. Corroborando o autor, Stake (1967) aponta que tais considerações fazem-se necessárias, de sorte a ampliar a avaliação empreendida no tocante ao objeto em estudo.

A avaliação responsiva proposta, segundo as proposições de Stake (1967), considera a transferência de saberes como algo contínuo e complexo, estabelecendo métricas essenciais para reflexões desse sistema de investigação. Todavia, a sociologia compreensiva, consoante Max Weber (2001b, p. 20), convida à percepção de um olhar cauteloso: “[...] a ciência pode elaborar instrumentos operacionais, porém não pode nos esclarecer a respeito dos fins. O que a ciência desenvolve é a lucidez do sujeito pesquisador através da crescente inteligibilidade de suas proposições, nada além disso”.

Nessa mesma percepção, a ênfase dada ao processo da avaliação em suas múltiplas abordagens, consoante Lima (2005), constitui-se de conhecimento, estratégias e instrumentos que estão à disposição dos pesquisadores para que possam atender às exigências adotadas para a investigação do objeto. Almeja estabelecer a consciência da crítica e competência necessária para julgar adequadamente as práticas pedagógicas, sendo essas práticas adotadas no contexto escolar ou não. A problematização da avaliação perpassa o viés da mensuração, conforme o autor, considerando a variável medida como uma questão de avaliação prática, porém complexa em virtude do contexto em que as práticas avaliativas estão concentradas.

Os conceitos gerados a partir da avaliação educacional embasam-se nas alternativas com diferentes conceitos teórico-conceituais, fornecendo insumos para a compreensão referente à multiplicidade dos instrumentos adotados na pesquisa.

Sugestiona-se a relevância da relação entre o avaliador com o sujeito avaliado, de modo a orientar a tomada de decisões. Os constructos teóricos caracterizam-se por ser alternativos e apresentar diferentes abordagens conceituais, trazendo consigo experiências metodológicas distintas, o que caracteriza a multiplicidade de instrumentos que podem ser adotados nessa construção.

Os modelos de avaliação, em geral, apontam para a importância da relação do avaliador com o sujeito avaliado, com vistas a orientar a tomada de decisões, sugerir novas

reformulações no currículo e nos objetivos traçados, promovendo o auxílio nessa construção coletiva entre os envolvidos no processo.

Segundo a compreensão do autor, não há como realizar a definição de valores como válidos ou não, mas somente estabelecer meios que permitam a realização das ações. Conforme Becker (2003, p. 165):

Não se tratava mais, portanto, de somente medir, nem só de verificar o cumprimento de objetivo, nem apenas de acumular informações e definir resultados. As informações deveriam então ser úteis para a adoção fundamentada nas decisões, pluralidade deveria ser um princípio metodológico e axiológico.

Nessa perspectiva, cabe salientar que a avaliação constitui-se como espaço para aprofundamento e reflexão, necessitando, em razão da complexidade dos fenômenos investigativos, não reduzir sua aplicabilidade apenas aos elementos visíveis ou aos resultados imediatos.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento de qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada encontrada nos manuais estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2005).

O tópico de discussão a seguir buscará estabelecer uma comunicação direta entre o pensamento de Max Weber e sua contribuição para a construção e/ou desconstrução acerca do conceito de organização e gestão. Cabe, portanto, direcionar esse pensamento de maneira a consolidar suas intervenções nesses espaços de aprendizagem, visualizando sua significância para a organização dos espaços escolares.

2.3 Max Weber e a gestão educacional

Objetiva-se, a partir da discussão fornecida por Max Weber, compreender suas concepções, de sorte que se possa estabelecer uma construção processual a respeito de sua contribuição para o conceito de organização e gestão. Nessa análise, pretende-se refletir sobre os conceitos gerados na construção epistemológica por meio das contribuições de Max Weber e suas intervenções na realidade. Diante disso, cabe entender o viés de compreensão dos aspectos que circundam os seus preceitos constituintes, com base na análise histórico-conceitual de sua obra e possibilitar um paralelo, convergente ou divergente, partindo da premissa da desconstrução gerada mediante suas considerações.

No caso, a aproximação, ou desaproximação, será refletida sob a luz dos seus conceitos, ocasionando, pois, profundidade nas conexões teóricas geradas. Diante disso, caberá refletir acerca do sistema de organização das instituições de ensino, especificamente, neste estudo, as escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Conforme o pensamento do autor, o conceito de tipo ideal está inserido em um sistema totalizante de realidade infinita. Para o entendimento das estruturas que regem as organizações, Lück (2012) aponta para a compreensão do processo de gestão como uma ação coletiva que considera a participação dos agentes envolvidos nesse processo. Essa construção visa à articulação de ideias e reflexões sobre a educação e a prática da gestão inserida nesse contexto.

Entender a tipologia do tipo ideal ressignifica as proposições geradas no limiar sistêmico dos conceitos weberianos. Diante disso, os tipos ideais reafirmam tais ordenações para aprofundamento dos fenômenos observáveis.

Obtém-se um tipo ideal, acentuando unilateralmente um ou dois pontos de vista, encadeando uma multidão de fenômenos isolados, difusos e concretos que se encontram ora em grande número ou em pequeno número até o mínimo possível, que se ordenar segundo os anteriores pontos de vista escolhidos unilateralmente para formarem um quadro de pensamento homogêneo. (WEBER, 2001 b, p. 137).

Cabe considerar o tipo ideal como um mecanismo adotado para o aprofundamento da compreensão atinente à realidade. Essas especificidades constituem-se como base para reformulações dos fenômenos histórico-conceituais. Conforme o pensamento weberiano, o tipo ideal diferencia-se dos conceitos que buscam ordenar os fenômenos, representando uma totalidade histórica e singular. Nessa construção, observa-se a racionalização empregada com o objetivo de direcionar a aparência do mundo vivido.

Diante disso, Demo (2010) reflete sobre essas dimensões que requerem aprofundamento por intermédio dos diálogos, participação, envolvimento do pesquisador, além da convivência local e discussão crítica sobre a validade da metodologia empregada para o estudo das variáveis pesquisadas e estudadas na gestão educacional.

A consciência da gestão educacional atrela-se ao esforço, bem como aos aspectos básicos, de mensuração dos objetivos e processos objetivados através do estímulo e do norteamento da ação ressaltada por Lück (2012) como ação contínua, objetiva, concreta e orientada.

Na medida em que são atividades humanas, tanto a história (individualização) quanto a sociologia (generalização) seguem o mesmo método. O sociólogo que procura o rigor conceitual deve instruir tipos ideais de (burocracia, capitalismo ou

racionalidade) trabalhando com a adequação causal e a possibilidade objetiva. O portador do conhecimento histórico-social sempre julga *a posteriori* para saber se uma classe ou um grupo atingiu o fim que se propunha mediante escolha de meios determinados. (TRAGTENBERG, 2001, p. XVIII).

Diante disso, cabe a compreensão quanto à gestão como ciência que visa contribuir para a reflexão do entendimento dos conceitos e dos processos de organização e suas ramificações. Nesse intuito, cabe considerar a gestão educacional, segundo Lück (2012, p. 20), como ciência de caráter amplo e abrangente, constituindo-se como área estrutural pautada no desenvolvimento da qualidade do ensino: “Pretende-se, sim, oferecer algumas referências para a reflexão sobre as práticas nas organizações de sistemas de ensino em escolas, em relação a esses aspectos, de modo a encaminhar ações para a melhoria das práticas”.

O objetivo, portanto, é o de suscitar a reflexão sobre essas práticas, de modo a elucidar significados das ações realizadas à luz dos conceitos apresentados e examinados. “São inegáveis as incontestáveis vantagens técnicas dessa evolução que manifestam-se em qualquer empresa que contenha características burocráticas e capitalistas” (WEBER, 2001b, p. 28).

Dessa forma, destacam-se a visão ampla e a ação articulada, dinâmica e participativa para a compreensão do fenômeno educativo, intentando suscitar novos questionamentos embasados nos conceitos teórico-práticos observados no contexto da escola. Assim, a gestão propõe-se a investigar especificidades da escola, colaborando para a construção de um processo de ensino e aprendizagem democrático, considerando as estratégias pedagógicas formuladas dentro da sala de aula, não se reduzindo, desse modo, à utilização de simples investigações parciais que não aportam informações para direcionamentos e proposições de melhorias nas instituições de ensino, tampouco às contribuições para o processo de gestão pautado em técnicas que não modificam em essência as dificuldades encontradas e vivenciadas nas organizações de ensino.

A partir dessa premissa, Max Weber (2001b) denota que o método de análise para ciências sociais compreende a captação dos fenômenos em sua singularidade. Nesse caso, como conhecer a realidade em sua especificidade se não se pode recorrer às comparações com outras realidades, ou seja, os conceitos gerais apagam o caráter singular que embasa os fenômenos histórico-sociais.

Cabe a compreensão desses fenômenos como atrelados às diversas variáveis que circundam a gestão educacional, pois esta se constitui como processo de tomadas de decisão.

Nesse limiar, cabe a análise dos elementos essenciais que servirão de apoio para mudanças na organização sistemática das instituições de ensino.

Conforme Perrenoud (1999), esses elementos orientam o sistema escolar, uma vez que identificam as estratégias adotadas e estabelecem uma construção dialógica e processual. Nesse caso, ultrapassa-se a teoria de conceitos em que a gestão caracteriza-se, por vezes, como fragmentada e arraigada em uma teoria de conceitos simples sem familiaridade com o contexto social, cultural e econômico em que a escola encontra-se no momento.

A capacidade reflexiva acerca das intervenções realizadas objetiva analisar o processo de gestão como contínuo e viável, visualizando os atores envolvidos nessa construção como sujeitos de mudanças, capazes de orientar as transformações e participar dos desafios presentes nas instituições de ensino.

Nessa construção coletiva, destaca-se o domínio técnico e teórico das bases de conceitos que fortaleçam a epistemologia que fundamenta as práticas relacionadas à organização do sistema escolar, que orientem novas práticas e tomadas de decisão. Faz-se importante considerar esse aspecto como essencial para a organização estratégica e auxiliar na resolução dos desafios enfrentados no dia a dia da escola.

Na reflexão gerada por meio dos conceitos lançados por Weber (2001b), é pertinente o aprofundamento das metodologias adotadas para esta investigação visualizando a análise dessa construção para a operacionalização eficiente das ações a serem encaminhadas. Essa análise sobre os aspectos relacionados à gestão educacional enfatizam mudanças nos mecanismos de organização do sistema educacional e do modo como as relações de ensino e aprendizagem acabam sendo percebidas e orientadas.

Diante disso, fazem-se necessárias novas possibilidades para propor mudanças, destacando os instrumentos empregados para a organização do sistema educativo e para a avaliação permanente das ações realizadas na escola. Nesse enfoque, a avaliação deverá considerar aspectos qualitativos e quantitativos para o favorecimento das ações desenvolvidas. Conforme Weber (2013, p. 105), funciona como:

[...] meio de contribuição para se entender a maneira pela qual as ideias tornam-se forças efetivas na história. Contudo, a fim de evitar qualquer mal-entendido quanto ao sentido em que se afirma acima de tudo alguma efetividade de motivos puramente ideais, deve, talvez, ser permitida a realização de alguns reparos na conclusão desta discussão introdutória.

Nesta discussão, cabe a consideração referente aos conceitos de visão ampla, ação articulada, dinâmica e participativa para a compreensão do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, Lück (2012) corrobora a compreensão da gestão educacional como exercício de

orientação e as competências estabelecidas para a participação dos agentes envolvidos. Esse conhecimento proporciona atitudes diferenciadas para a geração e orientação para a prática educativa. Diante disso, determina a compreensão sobre as práticas e as ações desenvolvidas para a produção do saber e sua ligação dialógica com a realidade.

Nesse esboço, observou-se a contribuição do autor para a política, entretanto pode-se realizar um paralelo na construção do pensamento da gestão na condição de estrutura educacional nessa perspectiva. A gestão educacional possui traços próprios que estão em consonância com os objetivos propostos pelas instituições de ensino. Na etapa de compreensão das variáveis inseridas nesse contexto, cabe articular as ações que favoreçam a compreensão e as tomadas de decisão. “Pode-se racionalizar a vida de pontos de vista básicos fundamentalmente diferentes e em direções muito diferentes” (WEBER, 2013, p. 78).

O rigor observado nos postulados de Max Weber está atrelado à racionalidade empregada no diálogo com a sociedade e sua organização. Sob esse viés, sua epistemologia constitui-se como reflexiva e dialógica, posto que descortina aspectos estruturais na organização dos espaços, sejam de ordem educacional ou não.

O rigor metodológico empregado para a análise do contexto em que as variantes da sistematização do processo educativo encontram-se vincula-se à capacidade investigativa da ação social e da adequação dos meios e fins. Esse processo é guiado por um modelo de gestão centrado na ação, sistemática específica que visa à adequação dos meios aos fins, na perspectiva de identificação dos objetivos de cada ação e de seu desdobramento na escola.

Conforme a discussão realizada, observa-se que o modelo racional postulado por Max Weber reitera o compromisso de verificação e alcance dos objetivos na busca por redefinições desses conceitos para um aprofundamento dos direcionamentos pensados para as instituições de ensino.

Ação social implica uma relação causal. Nessa construção, Weber (2013, p. 72) reitera a sua prática de observação como impulso para o agente, o sujeito transformador dessa análise: “No presente, sob nossas instituições, com as formas de organização e estrutura geral que são peculiares de nossa ordem econômica, esse espírito do capitalismo pode ser compreensível, como já foi dito puramente como um resultado da adaptação”. Conforme o pensamento de Weber (2001b), essas regras consistem na preocupação com a fundamentação dos tipos ideais pelos sociológicos, diversamente proporcionais à utilização dada pelo historiador aos fatos.

Essa concepção enfatiza esses pressupostos como a ciência da ação social arraigada na metodologia específica e criteriosa centrada na preocupação das tipologias que visam à compreensão essencial dos conceitos e significados.

O racionalismo é um conceito histórico que dá conta de todo um universo de coisas diversas. Nossa tarefa será encontrar a filiação intelectual dessa forma concreta de pensamento racional, a partir da qual germinou a ideia de uma vocação e devoção ao trabalho, que é, como vimos, tão irracional do ponto de vista do autointeresse puramente eudemonístico, mas que foi e continua sendo um dos elementos mais característicos de nossa cultura capitalista. (WEBER, 2013, p. 78).

O conceito de metodologia, para as ciências humanas, reporta-se à capacidade de refletir sobre o fenômeno, de atuar na ação, e não apenas na descrição de suas contribuições. “Tão somente aquele que se coloca pura e simplesmente a serviço de sua casa possui personalidade” (WEBER, 2010, p. 31).

Esse sistema de investigação relativo à gestão educacional sujeita-se ao contexto e à realidade social, entretanto a impossibilidade de maturação das origens dos fenômenos em questão denotam ser base para um aprofundamento sólido das inquietudes geradas no processo de investigação dos espaços e organização escolar.

2.4 Max Weber e a burocracia

Sob a óptica de explicação do pensamento do autor e sua colaboração para a organização das estruturas pelas quais são influenciadas constantemente pelas relações sociais que as rodeiam, assim como os fenômenos culturais que emergem na sociedade em que vivemos, o referido tópico tem por escopo o esclarecimento de conceitos inerentes aos pensamentos de Max Weber e às implicações decorrentes da teoria burocrática para os sistemas de organização do ensino, nesse caso, a escola.

Segundo Weber (1991), nessas estruturas, cabe ressaltar aspectos inerentes à execução das ações assumidas nesse local e das implicações geradas para o funcionamento da escola. Conforme o autor, a escola exerce um papel de dominação refletida nas formas e linguagens oral e escrita adotadas pelas referidas instituições de ensino. Essa dominação configura-se como um adendo para a dominação cultural e formação do caráter dos jovens envolvidos no entorno dessa dinâmica educativa. Diante do exposto, verificam-se quatro tipos de dominação nesse contexto, conforme o pensamento de Weber.

A primeira está atrelada ao caráter racional embasado nas crenças das ordens instituídas pela sociedade e do direito de mando dos que legalmente foram escolhidos para delegar.

A segunda refere-se ao caráter tradicional baseado nas crenças dos que possuem alguma posição social relacionada às virtudes dessas tradições. Nesse caso, denominam-se de dominação tradicional.

O caráter carismático assenta-se na veneração extracotidiana baseada nos preceitos religiosos e caráter heroico de uma pessoa ou ordem, revelados ou criados para esse fim.

A dominação solidifica-se nos estatutos que seguem a ordem interpessoal, objetiva e legalmente estabelecida e dirigida pelos ditos superiores, ou seja, sujeitos possuidores de legalidade para a implementação e disposições formais dos comandados. Os princípios de dominação vinculam-se à administração formal dos aspectos específicos a fim de realizar as contraposições decorrentes de outras formas de demonstrações de poder (WEBER, 1991).

O conceito de dominação legal estabelece novos mecanismos de apropriação desses conceitos a partir de premissas geradas por intermédio das discussões realizadas com o objetivo de investigação da realidade. No contexto de aprimoramento das características que definem tais imposições nesses agrupamentos, verifica-se, segundo Weber (1991, p. 142):

Que todo direito, mediante pacto ou imposição, pode ser instituído de modo racional – racional referente a fins ou racional referente a valores (ou ambas as coisas) – com a pretensão de ser respeitado pelo menos pelos membros da associação, mas também, em regra, por pessoas que, dentro do âmbito do poder desta (em caso de associações territoriais: dentro do território), realizem ações sociais ou entrem em determinadas relações, declaradas relevantes pela ordem da associação.

A partir das contribuições do autor referentes aos direitos que atuam na essência das regras denominadas de regras abstratas, essas normatizações são pautadas com base nas intenções. Essas intenções ratificam as ideias e conceitos de administração como cuidado racional e objetivo. “O espectro da sociologia compreensiva weberiana encontra-se fundamentado nas análises das manifestações sociais concretas, o que remete imediatamente ao conceito do que seria, nesse âmbito, o legítimo objeto da sociologia – a ação social” (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

As categorias analisadas pelo autor vinculam-se à prática contínua atrelada às regras, funções sociais de determinada ordem ou competência. Esse sentido reitera a premissa de distribuição das funções e poderes. A dominação, consoante o autor, pautada na racionalidade, realiza a limitação fixa das condições mínimas para as condições de aplicação. Weber (1991) constrói esse sentido assentado na organização denominada de autoridade institucional enlaçada nessa teia de desconstruções.

Para que possamos compreender o papel da comparação na construção e explicação sociológica, dentro de uma perspectiva weberiana, julgamos necessário o resgate, de forma sintética, de alguns dos pressupostos fundamentais que, segundo o autor, dão sustentação ao estudo e produção do conhecimento nas ciências sociais. (SCHNEIDER, 1998, p. 26).

Diante do conteúdo relacionado à epistemologia compreensiva de Max Weber, reitera-se o comprometimento do pesquisador sobre a construção do método empreendida na trajetória de investigação do objeto em análise. Cabe ressaltar o compromisso com a prática de pesquisa atenta ao contexto em que está inserida, de modo a debruçar-se com profundidade nas variáveis presentes nesses lócus de fomentação de novos saberes e práticas.

Weber situa-nos sobre o rigor metodológico a ser destinado para a pesquisa com o intuito de minimizar o erro e os levantamentos de questões que não ocasionam reflexões profundas quanto a tais construções. Nesse percurso epistemológico, o sociólogo alemão sugere o cuidado com o juízo de valor empregado nas pesquisas realizadas. Weber estabelece o critério de sua teoria compreensiva com a intenção de investigação. As generalizações devem ser realizadas com cuidado e atenção pelo pesquisador, tendo em vista a contribuição da sua pesquisa para a sociedade e o fomento de novos saberes.

O eixo a seguir, intitulado “Polo teórico”, enfatizará os conceitos essenciais para a compreensão da gestão escolar e das condicionalidades para a sua apreensão. Para tanto, verifica-se, através do respectivo polo, o caminhar teórico inserido nesse contexto, com o desígnio de clarear o contexto social e político em que a gestão escolar está imersa.

3 POLO TEÓRICO

O eixo teórico constitui-se como segmento atrelado ao embasamento teórico-conceitual visando à fundamentação necessária para novas reflexões acerca do objeto em análise, devendo ser condizente com o contexto e a realidade vivenciada pelo pesquisador.

Diante disso, as observações tornam-se fundamentais, na medida em que a variedade de conceitos e observações adquiridos sobre o objeto em comento atenta-se para o aprofundamento e direcionamento das concepções comumente estabelecidas para a construção do estudo.

Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o progresso da pesquisa e o da elaboração teórica não são apenas paralelos, mas tornam-se indissociáveis. Esse processo baseia-se na mudança qualitativa dos conceitos em estudo, distanciando as considerações realizadas pelo senso comum das impressões iniciais sem o aprofundamento realizado. “É o papel que elas desempenham diante dos fatos conhecidos, indicam como são organizados e estruturados, explicam-nos, prevêm-nos e fornecem, assim, pontos de referência para a observação de novos fatos. Sem os fatos, as teorias não teriam objeto” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 102).

Consoante os autores, a teoria, como fonte de conhecimento, deve ser parte integrante do processo de construção científica e instrumento de amadurecimento metodológico para a superação do senso comum. Na perspectiva de geração de novos conhecimentos, os conceitos e as teorias são agentes essenciais para a explicação dos fenômenos subjacentes à prática, assim esses conceitos são pautados na racionalização do objeto para a explicação dos fatos e para o direcionamento da prática do pesquisador.

Max Weber auxiliará no revestimento das regras e ações, bem como nas metodologias específicas de análise para a atuação coletiva associada à compreensão do objeto investigado. Diante disso, o polo teórico configura-se como estrutura indispensável para a apreensão do real. Conforme Morin (2014), a cabeça benfeita interliga-se à organização sistemática dos conhecimentos, ou seja, às teorias. Nesse processo, pretende-se evitar a acumulação de informações desnecessárias para o aprofundamento do objeto sob escrutínio.

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. (MORIN, 2014, p. 24).

Conforme Lima (2008), o polo teórico norteia a elaboração de hipóteses e a construção dos conceitos. É o campo da formulação, das proposições sistemáticas acerca do objeto em aprofundamento, oferecendo embasamento conceitual para o pesquisador e direcionamento para as inquietações geradas, objetivando ocasionar novos saberes diante da ruptura promovida pela ação do conhecimento.

Cabe o direcionamento dos conceitos para a apropriada contextualização do objeto, no sentido de se emergir o “[...] pensamento ecologizante que situa todo o conhecimento e suas variações dependentes dos aspectos culturais, sociais, econômico, político e natural” (MORIN, 2014, p. 25).

No tópico a seguir, será realizada uma discussão sobre a evolução histórico-conceitual da gestão educacional no Brasil, com o interesse de perceber a matriz histórica que rege as práticas de gestão adotadas pelas instituições de ensino. Nesse contexto, faz-se necessário o resgate histórico das variáveis que nortearam esse processo de construção para a compreensão profunda, individual e cultural, das proposições posteriores de estudo.

3.1 Evolução histórico-conceitual da gestão educacional no Brasil

A fim de estabelecer sentido ao aprofundamento realizado, pretende-se visualizar as especificidades que permeiam as práticas educacionais e o sistema de educação. Essa prática torna-se necessária, tendo em vista que tais compreensões passam a aprofundar o olhar sobre a diversidade de contextos e conceitos em que a gestão escolar consolidou-se no Brasil.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a gênese dos termos que circundam essa temática em estudo, com vistas a articular as matrizes que são essenciais para o gerenciamento do pensamento e das ações práticas observadas hoje, matrizes essas que revelam traços passados de transformação da sociedade e dos indivíduos que a compõem. Segundo Saviani (2010), deve-se refletir criticamente quanto à denominação “sistema”, de sorte que se estabeleçam proposições claras e objetivas sobre os produtos gerados da ação do indivíduo a partir da óptica de sua análise.

Conforme o autor, o homem, na condição de sujeito desse processo, acaba exercendo sobre o meio esse processo de transformação, ou seja, torna-se o interlocutor ao exercer ação sobre o mundo em suas dimensões. Sob esse enfoque sistemático, o ser assume diversas perspectivas de atuação consciente. Essa condição atrela-se ao modo como realiza as atividades e estabelece sentido para com as mesmas, e sua função enquadra-se no papel simbólico que assume.

Nessa linha de raciocínio, cabe ao conceito de sistema intercalar-se à intencionalidade das ações, à variedade e à coerência interna e externa das práticas relacionadas ao contexto em que se evidenciam tais ações.

A partir do ideal de assegurar o direito à educação para todos, pretende-se estabelecer o direito universal à escola. A essa suposição sistemática cabe a reflexão dos aspectos históricos que nortearam essa proposição. Os anseios da classe burguesa e moderna, norteados pelos ideais de desenvolvimento e transformação, estavam presentes desde o sistema feudal, os quais, a partir do desenvolvimento do comércio e da sistematização de uma mão de obra qualificada, visando aumentar a produtividade das organizações, fizeram-se necessários. Aliado a esse contexto, faz-se pertinente relacionar o deslocamento do campo para a cidade, corroborando o processo produtivo e o desenvolvimento da indústria e provocando mudanças no eixo do processo cultural (SAVIANI, 2010).

A consolidação dos estados-nação a partir do século XIX, segundo o autor, contribuiu para a organização dos sistemas nacionais de educação. O modelo jesuítico, implantado e sistematizado no Brasil por Dom João III, direcionou a manutenção das aulas organizadas pelos jesuítas, as quais tiveram sua continuidade mantida pelo então Marquês de Pombal.

[...] ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias’ (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 23). Mas essa letra permaneceu morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Mas as províncias não estavam equipadas financeiramente e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino. (SAVIANI, 2010, p. 56).

Entretanto, verificou-se a estagnação do ensino por meio das altas taxas de analfabetismo da população, o que intensificou uma grave lacuna educacional em nosso sistema de ensino. O termo referente à organização articula-se ao modo como se ordena e se constitui um sistema. Essa organização da educação faz-se com a participação das esferas administrativas, ou seja, pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. “Os dispositivos anteriormente mencionados estão presentes nos artigos 17, 18 e 19 da LDB de 1996. Conforme os referidos artigos, a educação escolar no Brasil está organizada em três esferas administrativas: União, estados, Distrito Federal e municípios” (LIBÂNEO, 2012, p. 328).

Diante do exposto, atribui-se a cada sistema determinada função e importância no tangente à organização do ensino. Para tanto, faz-se mister compreender as variáveis

históricas presentes na gestão educacional, buscando refletir a respeito das práticas educacionais ocorridas na atualidade e das relações de aprendizagem desenvolvidas na escola.

De acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado. (VIEIRA, 2007, p. 7).

Conforme Weber (2001a), existe a escolha dos homens que irão exercer funções públicas impostas pela confiança pessoal que demonstram, sendo essa divisão pautada nas funções e na operacionalização dos traços específicos burocráticos.

A fermentação liberalista que precedeu a Proclamação da Independência constitui-se como feito de minorias exaltadas e sua repercussão limitada ao povo. “A organização e a estrutura da educação no Brasil deram-se em decorrência das Leis n. 4.024, de 1961, denominada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a segunda, n. 5.540, de 1968, criada com o intuito de reforma do ensino superior” (LIBÂNEO, 2012, p. 328).

Segundo Libâneo (2012), decorridas duas décadas após a promulgação da Constituição Federal datada de 1988, caracterizada pelas mudanças de nomenclatura das terminologias das modalidades de ensino e pela noção sistêmica da escola e abrangência da sua ação, verificaram-se poucas mudanças na educação escolar. A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, subsidia o sistema de educação nacional substituído pela organização da educação nacional, causando entraves para a produção coletiva articulada ao Plano Nacional da Educação (PNE), que fora retirado da referida legislação.

Libâneo (2012) estabelece que a inexistência de um trabalho e estância reguladora como um sistema unificado de educação nacional acaba por colaborar para a não efetivação das ações planejadas para a universalização da educação em aspectos qualitativos e quantitativos de acesso.

As reformas educativas integram-se na perspectiva de compreensão da organização e da gestão presentes nas escolas. Consoante Lück (2012), nesse contexto a gestão educacional emerge para superar, dentre outros aspectos, a visão global e abrangente concernente ao fenômeno educativo, promovendo a ação consciente, articulada, dinâmica e participativa.

Conforme Vieira (2007, p. 61):

Se em tese assim se organiza a gestão educacional, na prática esta é atravessada por aqueles elementos antes referidos: as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito. Uma arena propícia ao entendimento dessa dimensão diz respeito ao encaminhamento de projetos, sejam estes de autoria do Poder Executivo, ou não, e sua respectiva tramitação no âmbito do Poder Legislativo. A votação de leis de educação do presente e do passado, como a LDB de 1961 e de 1996, são exemplos de como o Congresso pode obstruir ou facilitar as expectativas de mudança (e de conservação) traduzidas em tais iniciativas.

Lück (2012, p. 23) realiza um paralelo decorrente da compreensão de gestão educacional ligada às teorias administrativas, promovendo um aprofundamento conceitual: “A gestão do ensino supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos”.

Dessa forma, destacam-se a visão ampla e a ação articulada, dinâmica e participativa para a compreensão do fenômeno educativo. Diante disso, cabe, pois, visualizar as necessidades e carências observadas no centro da escola para a superação dessas lacunas por meio de orientações claras e competentes exercidas através de ligações democráticas e integradas a uma gestão educacional consciente e reflexiva.

A coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada, tem um sentido mais amplo do que o de ação administrativa, que, por sua vez, passa a ser um dos elementos da gestão. (PORTELA; ATTA, 2007, p. 16).

Nesse contexto, caberá à gestão educacional o estabelecimento de estratégias de organização para além do caráter puramente administrativo, buscando o enlace dos elementos que favoreçam a prática reflexiva integrada aos aspectos sociais, culturais e pedagógicos presentes no contexto escolar.

Na LDB de 1996, atenta-se para o registro da organização da educação dentre os ofícios destacados pela União no artigo 9º. Para Demo (1997), é necessário assegurar a análise e disseminação das informações sobre educação, admitindo as qualidades dessas instituições e sua contribuição para o progresso das práticas educativas. O referido autor assevera que a organização dos sistemas escolares acontece mediante a concepção centralizadora por parte do Governo Federal. Nesse caso, consideram-se as atribuições e incumbências que estabelecem as conotações e concepções de gestão democrática e o estabelecimento de ligações entre as instituições, órgãos educacionais e sistemas de ensino.

Conforme Oliveira, Alves e Villardi (1997), são essas características que permitem conceber novas formas de organização e aplicações na referida legislação, a fim de incorporar novas diretrizes para a organização e funcionamento de estabelecimento e sistemas de ensino. Nesse contexto, faz-se relevante a sistematização de algumas considerações sobre a referida legislação e sobre as práticas adjacentes para a organização do ensino.

Numa análise mais detalhada, captamos ainda outros problemas com dubiedade de sentidos passíveis de qualidade de validade em alguns pontos e a duplicação de prioridades em outros, o que nos deixa em dúvida quanto à priorização real de uma coisa ou outra, de acordo com a interpretação que se dê à lei. O perigo maior, entretanto, neste caso, é o da negação da própria idéia de prioridade. Se tudo é prioritário, nada o é. (OLIVEIRA; ALVES; VILLARDI, 1997, p. 69).

Desse modo, observa-se que, ao disseminar autonomia aos municípios na organização e distribuição de tarefas e ofícios, a referida legislação proporciona aspectos legais e políticos, estabelecendo, então, a denominada democratização das especificidades e contextos diferenciados, viabilizando o exercício do poder aos sistemas de ensino. “Qualitativamente, as incumbências da União consistem em 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” (OLIVEIRA; ALVES; VILLARDI, 1997, p. 70).

Após o embasamento histórico conceitual pautado no histórico da organização dos sistemas escolares em nosso país, faz-se mister interligar a matriz histórica encontrada e a articulação das raízes para a gestão escolar e a avaliação educacional. Nesse caso, caberá a discussão sobre as terminologias essenciais para a discussão necessária, objetivando o estabelecimento e o entendimento das ações realizadas pela escola.

3.2 Gestão educacional e avaliação: considerações terminológicas essenciais

A gestão escolar constitui-se como uma dimensão importante da educação, uma vez que, por meio dela, observam-se a escola e os problemas educacionais de forma global e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, as ações e os problemas que, de fato, ocorrem de modo interdependente.

As transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir da escola um novo modelo e concepção de gestão. Conforme Andrade (2004), uma representação fidedigna na transformação da postura, enfoque didático e organização com formação e saberes inerentes à sua posição, ocasionando eficiência e eficácia na gestão da escola.

Para Lück (2000), o conceito de gestão excede o conceito de administração, por envolver a participação da comunidade nas decisões que são tomadas. Corroborando esse posicionamento, Barroso (2001) entende que esse conceito relacionado à administração torna-se mais significativo, haja vista que se utiliza dessa forma para obter um sentido global da política educativa em que se insere, diferentemente do emprego do termo “gestão escolar”, que se refere apenas à função de execução, ou seja, de colocação em exercício das políticas antecipadamente acordadas e definidas.

O termo “gestão” transformou-se em sinônimo de ambiente autônomo e participativo, resultado de um trabalho coletivo e compartilhado por vários segmentos que compõem a escola. Assim, este trabalho busca atingir objetivos comuns com uma colaboração responsável das partes interessadas.

Dessa forma, o papel do diretor passa a ter outras características para além da antiga função de fiscalização e controle, centralizando em si as decisões oriundas da escola. Consoante Lück (2000), transforma-se em um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência à construção do ambiente educacional e à promoção segura da formação de seus alunos.

Complementando essa ideia, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) trazem o diretor dentro de características e atribuições decorrentes de uma perspectiva atual: o diretor coordena, mobiliza, motiva e lidera os membros da equipe escolar, além de lhes delegar funções conforme suas atribuições específicas, arroga para si as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas.

Ressalta-se, assim, o papel do gestor na organização do espaço escolar a fim de ultrapassar empecilhos que interfiram significativamente nos processos realizados nas instituições, de modo a refletir sobre as metodologias que integram a grade curricular de ensino nessas instituições. Nessa esteira, o gestor escolar necessita de aprofundamento conceitual e teórico que fundamentem as estratégias metodológicas adotadas em seu trabalho, visando à mobilização das ações e à sistematização dos combinados realizados na escola.

Nas palavras de Andriola (2005, p. 97), “[...] a produtividade refere-se ao compromisso com o trabalho, disciplina, produção sistemática. É a capacidade de contribuir, via elaboração própria, para intervenções na realidade”. Busca-se um ensino de melhor qualidade, a construção de formas mais eficazes para se proceder à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação não se restringe apenas à mensuração dos objetos em estudo, mas envolve-se em um macrocontexto de natureza educativa, ação necessariamente social, pedagógica e formativa. A gestão deve, pois, estar em consonância com o alcance dos objetivos propostos, além de viabilizar mecanismos para a superação de dificuldades.

Refletir sobre o conceito de avaliar significa desmistificar os preconceitos inerentes à prática avaliativa. A avaliação da gestão deverá estar vinculada ao processo de consolidação de melhorias. Portanto, a avaliação servirá de instrumento fomentador de discussões e norteador para a gestão democrática, assim irá contribuir para o advento de novas tomadas de posição no contexto escolar. Para Perrenoud (1999), a avaliação surge como direcionador, norteador de conquistas e buscas.

As instituições de ensino utilizam-se da prática da avaliação para tomadas de decisão com o intuito de rever os objetivos adotados visando a uma melhor utilização de estratégias educativas para a superação de dificuldades durante todo o percurso pedagógico. Faz-se necessário, portanto, que a avaliação da gestão constitua-se de traços definidos, considerando o contexto adjacente à própria prática educativa.

A avaliação, sob a concepção de Luckesi (2005), pode ser considerada como uma forma de ajuizamento de qualidade do objeto avaliado, fator que implica novas tomadas de posição. Na percepção de Andriola (2003), é preciso mais flexibilidade perante a emissão de julgamentos de valor, seja no tocante à avaliação de aprendizagem curricular, de programa e/ou institucional. Nesse contexto, a avaliação desvela um conjunto de aspectos multidisciplinares que envolvem prioridades definidas ao longo do processo educativo (os objetivos) e dos recursos disponíveis.

Ver-se-á que, na prática, a avaliação usada para orientar está longe de ser criada unicamente para esse fim. Na maioria dos sistemas, a orientação situa-se entre dois modelos extremos: no primeiro, é inteiramente decidida pelo aluno ou sua família; no segundo, é inteiramente decidida pela escola. (PERRENOUD, 1999, p. 51).

Resta evidente, desse modo, que não há orientação educacional sem vínculo ao processo avaliativo de investigação e análise. As tomadas de decisão devem fundamentar-se em um processo contínuo, de sorte a gerar o estabelecimento de ações destinadas a cada necessidade específica visualizada no contexto escolar.

Conforme Luckesi (2005), avaliar consiste em regular e articular as informações que advêm dos instrumentos utilizados, buscando melhorias e respostas aos questionamentos propostos, aperfeiçoando a qualidade da educação, visando à

transformação da sociedade comprometida com o ensino e com os anseios das instituições envolvidas no processo.

O processo de avaliação vincula-se aos objetivos determinados para cada instituição de ensino, promovendo, por conseguinte, uma reflexão quanto à realidade. O papel da avaliação nas instituições de ensino integra um processo contínuo, corroborando a gestão estratégica e de qualidade, pois fornece insumos necessários para a tomada de decisão, bem como auxiliando na resolução de problemas. Destinam-se aos diagnósticos e às possíveis resoluções dos problemas observados nas instituições de ensino.

O processo avaliativo torna-se fator de desenvolvimento e melhoria caso as instituições de ensino o utilizem como diagnóstico e aperfeiçoamento das práticas educacionais já existentes. Busca-se, a partir da avaliação institucional e de sua utilização no dia a dia das instituições de ensino, desvelar as etapas do processo de ensino e aprendizagem, os currículos e a gestão inseridos no contexto educacional com o desígnio de proporcionar melhorias positivas nesse contexto.

Diante dos conceitos realizados nessa construção, cabe estabelecer as funções da gestão organizacional de modo a agregar aspectos qualitativos para a compreensão da avaliação da gestão escolar a ser realizada nas instituições de ensino da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

3.3 Funções da gestão educacional

As funções da gestão educacional articulam-se como construção teórica pautada no clareamento das ações desenvolvidas nas instituições de ensino, mais precisamente na escola. Todo processo administrativo insere-se em um contexto particular, uma organização específica que reflete as ações e os direcionamentos aplicáveis a esse contexto. Entretanto, verifica-se o reconhecimento social e organizacional dessas funções para o estabelecimento de sentido para as práticas desenvolvidas na escola, bem como a compreensão dos papéis desempenhados pelos sujeitos integrantes da dinâmica escolar.

A seguir, serão contempladas na discussão as funções destinadas para a compreensão acerca da gestão escolar, salientando as contribuições de cada etapa para a sistematização do trabalho escolar.

3.3.1 Planejamento

“É finalidade da ciência alcançar três coisas em relação ao seu objeto: descrição, explicação e previsão, e esta leva em conta a ordem de importância e cronologia” (DIAS, 1971, p. 23). Diante disso, é pertinente, pois, considerar traços objetivos na estruturação da gestão educacional evidenciada nas escolas.

O planejamento das práticas adjacentes ao ensino e sua organização são passíveis de reflexões a fim de ajustamento das ações realizadas nas escolas. Denota-se que as mesmas partilham de contextos específicos que proporcionem a sistematização das melhorias e superação das dificuldades evidenciadas em seu contexto.

O planejamento das ações a serem realizadas nas instituições de ensino deve ser um meio de envolver o Projeto Político-Pedagógico (PPP), ou seja, direcionar a partir das diretrizes traçadas para o desenvolvimento dos educandos.

Diante disso, cabe considerar o contexto em que tais práticas evidenciam-se com o propósito de que a gestão escolar intente sistematizá-las para que se busque a realização das ações pautadas nessa construção coletiva. O planejamento promove a estruturação sistemática da ação pedagógica construída no dia a dia das práticas escolares referentes a esse contexto específico. Corroborando esse raciocínio, Luckesi (2011, p. 339) estabelece ganhos na aprendizagem dos educandos por meio do trabalho participativo e organizado nas instituições de ensino:

Admitindo que o conhecimento é assumido como um recurso de emancipação do ser humano, há que saber que o educando adquiriu os conhecimentos e as habilidades com as quais estamos trabalhando, dado que, para emancipar-se, necessitará desse recurso em sua vida pessoal e coletiva. Se efetivamente nos comprometermos com o ideário de que o conhecimento emancipa o ser humano, o que ensinamos como significativo deve ser aprendido pelo educando de forma qualitativa.

Portanto, cabe considerar que o instrumento constitui-se como favorável para estabelecer ganhos à organização de ensino e, por conseguinte, direciona os atos e as ações desenvolvidas pelas instituições escolares, atentando-se aos conhecimentos, atitudes e habilidades gerados para essa construção.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa óptica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (VEIGA, 2002, p. 11).

Cabe, então, considerar esse ato pedagógico para a execução das melhorias e aprimoramentos metodológicos e técnicos, isto é, como um auxiliador na aprendizagem coletiva das práticas realizadas nas instituições, não se restringindo à execução das ações, mas à significância real e simbólica das mesmas, orientando a práxis e fomentando a geração e a ampliação de novos saberes.

Nesse sentido, analisa-se, portanto, a contribuição do planejamento para a ampliação dos saberes sistematizados na escola, adquirindo novas percepções, principalmente naqueles referentes às ações e organização dos espaços escolares.

No tópico a seguir, discutir-se-á sobre a organização, um dos componentes da gestão escolar, evidenciando-se proposições relacionadas à escola como agência reguladora das ações que são realizadas nessas unidades escolares.

3.3.2 Organização

A fim de que se estabeleçam ações reflexivas sobre a gestão educacional nas escolas, considera-se importante entender o contexto e os espaços em que essas ações são construídas e planejadas nas organizações de ensino. Para tanto, verifica-se a relevância de contextualizar a evolução conceitual pautada na administração e os conceitos emergentes dessa área aplicados para a escola.

Pautando-se no ensaio realizado por Vieira, Almeida e Alonso (2003), os estudos provenientes de Fayol e Taylor, centrados nos modelos de administração científica, consolidaram-se a partir do século passado, influenciando até os dias atuais a organização da gestão escolar, voltados ao trabalho, construção e ampliação do conhecimento. As diversas concepções de organização lidam com aspectos inerentes ao conceito de organização, reflexos significativos na forma de imaginar e organizar o trabalho escolar.

Libâneo (2001) postula a categorização de duas categorias para a análise conceitual do termo “organização”. A primeira vincula-se à concepção da administração técnico-científica pautada na organização da escola como realidade concreta, direcionada ao alcance dos melhores resultados e eficiência nas tomadas de decisão geradas. Esse mecanismo estabelece a divisão das responsabilidades e tarefas a serem realizadas, enfatizando-se a divisão das atividades por segmento presente na escola. O diretor assume-se como figura central, destinando pouca autonomia à comunidade inserida no contexto escolar. O foco nessa categoria institui o controle e as normas, restringindo a participação e visão integral da gestão, atrelando-se à estrutura hierárquica como preponderante nas ações

realizadas na escola. Diante dessa concepção, verifica-se uma preocupação maior com a efetividade das tarefas incumbidas do que com a validade e a qualidade das ações realizadas na unidade escolar.

A outra categoria empreendida pelo autor corresponde à concepção de gestão simbólico-interpretativa. De acordo com essa organização social, verifica-se o entendimento construído entre as pessoas por meio das vivências e experiências comuns.

Essas atividades ganham sentido por intermédio da participação; os sujeitos percebem-se como sistemas que aportam pontos relevantes com a intencionalidade e as interações sociais que acontecem nas instituições sociais. Essa concepção vincula-se aos mecanismos organizacionais assentados na funcionalidade, considerando o contexto em que se situam as relações adjacentes à prática educativa, estabelecendo a escola como uma construção social (LIBÂNEO, 2001).

As organizações constituem-se como construções coletivas e sociais que são, conforme Vieira, Almeida e Alonso (2003, p. 48), “[...] reconstruídas e podem existir a consciência sobre esse processo, vindo a sofrer mudanças intencionais por meio de processos de reconstrução”. Conforme Lück (2013, p. 61), a realização dessas proposições torna-se efetiva a partir de padrões dinâmicos e sistematicamente realizáveis nas instituições: “Sem a prática de monitoramento e avaliação não se pode garantir a efetividade da gestão”. Luckesi (2011, p. 141-142), por seu turno, assevera que a “[...] democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória da instrução”.

O autor salienta a contribuição da avaliação para práticas atreladas ao rigor e tecnicidade com a intenção de respaldar a avaliação como ação condutora de mudanças e de retomada de orientação, todavia esse processo coletivo e dinâmico de impulsionamento das ações educativas deve ser objetivado pelas organizações de ensino.

A escola, na condição de organização de ensino, enseja a mediação do saber e atua na democratização do acesso ao conhecimento. Diante disso, a gestão educacional visa ao ensaio sobre essas ações e possibilita a realização das mesmas. Para tanto, pretende-se considerar o contexto em que essas ações são propostas e direcionadas nas organizações de ensino, visualizando o papel da comunidade e da direção nos encaminhamentos gerados a fim de consolidar os fundamentos advindos da estrutura escolar.

No tópico a seguir, serão tecidas considerações atinentes ao papel desenvolvido pelo gestor e às especificidades que giram em torno do trabalho realizado na escola, priorizando os aspectos críticos.

3.3.3 Direção

Sabe-se, portanto, do papel essencial desenvolvido pela direção da escola na promoção das ações promovidas pelas instituições de ensino. Diante disso, a direção visa realizar a coordenação pautada na centralização das ações desenvolvidas e nas tomadas de decisão traçadas com o intuito de propor melhorias e ajustes nas organizações do trabalho escolar.

Segundo Paro (2012), essa atividade relaciona-se ao viés administrativo, pois torna-se uma atividade desencadeada pelo grupo, ocupando-se do empenho coletivo das pessoas como esforço humano, balizando as relações que ocorrem na escola e que são centro da gestão escolar. Essa atividade converte-se em impulsionadora no acompanhamento sistemático das necessidades verificadas durante o percurso pedagógico e estrutural evidenciado no transcurso da rotina de trabalho nessas organizações.

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestrutura produtiva, que, por sua vez, determinam novas formas de relação entre o Estado e a sociedade. (KUENZER; FERREIRA, 2011, p. 43).

A partir desse contexto, resta-nos saber qual o papel que a escola manifesta ante os variados e contraditórios ideais de educação. Conforme a autora supracitada, a escola é espaço de raiz contraditória, onde as práticas tornam-se concretas e pautadas na seletividade ao acesso do conhecimento.

Nessa perspectiva, a direção estabelecida para a realização dessa mediação deve, pois, considerar as referências coletivas (grupo) de modo que construam uma reflexão sobre a prática pedagógica visualizada na escola, centrando-se na coletividade e para a coletividade.

Atendendo, desse modo, aos objetivos direcionados para o alcance das metas, mas também à formação humana e cultural dos agentes envolvidos nessa construção processual, a qual se caracteriza por sua densidade no tocante à diversidade de contextos políticos e sociais em que os sujeitos estão imersos: “A escola é um universo específico cuja realidade, assim como a ação de seus atores, só pode ser compreendida a partir de um conhecimento prévio” (FERREIRA, 2011, p. 84).

A promoção de mudanças significativas na escola requer o desenvolvimento de alguns aspectos, como: “[...] estrutura adequada e adaptada com o desenvolvimento de uma cultura favorável à mudança são condições necessárias à cultura favorável para transformação” (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p. 49).

No tópico de discussão a seguir, será pautado em uma das funções da gestão educacional: o controle. Nele serão realizados apontamentos acerca dos aspectos inerentes a essa função, contextualizando-a conforme sua contribuição para a organização das práticas, recursos humanos e materiais disponíveis para que haja a efetivação das ações realizadas nas organizações de ensino.

3.3.4 Controle

Para a utilização racional dos recursos e do capital humano provenientes das relações que são geradas na escola, pretende-se, neste tópico, estabelecer sentido para o uso consciente desses recursos a partir da função da gestão educacional denominada “controle”.

Nas palavras de Paro (2012, p. 25), “[...] a administração é a utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”.

As instituições possuem tarefas e funções específicas que são determinadas conforme o papel desempenhado pelas mesmas nas conjunturas em que se apresentam. O controle, como função social, deve ser interligado às práticas de organização e sistematização das atividades realizadas. Tem o objetivo de intermediar o trabalho pedagógico, atuar na construção do espaço escolar como coletivo e na escuta sensível da comunidade escolar, com vistas a minimizar as barreiras pautadas na cooperação e ação dos sujeitos imersos nesse contexto.

Desse modo, o controle visa ao exercício da cooperação, utilizando o monitoramento das práticas adotadas para sistematização eficaz e contínua, tendo em vista o objetivo comum presente nessas instituições de ensino: a ampliação qualitativa do acesso ao saber e às possibilidades de construção do sujeito autônomo.

Nesse segmento, esse meio objetiva essa geração do fortalecimento da autonomia e do trabalho partilhado entre gestores, professores e alunos, contudo esse trabalho exige o trabalho conjunto e pautado nos mecanismos de orientação e ligação via diálogos e formações contínuas.

Para Wellen (2010), essa distinção torna-se objetiva com a inserção de novos elementos à sua estrutura, ocorrendo, assim, uma ampliação conceitual do termo “gestão” pelo estabelecimento e determinação clara na organização do trabalho. Dentre os valores, observa-se que o clima e o ambiente de trabalho conduzem ao controle científico das ações planejadas na escola.

Para isso, faz-se necessária a implementação de uma administração que evidencie uma relação conjunta pautada nos objetivos das organizações de ensino e na clareza das ações realizadas. O aprofundamento teórico-conceitual, por intermédio das funções da gestão educacional, traduz o reforço interligado ao papel desempenhado pela escola na qualidade de centro de ação e atuação dos atores envolvidos nessa construção.

Diante disso, considerar a autonomia dos sujeitos implica mudanças substanciais na organização das ações realizadas nas escolas. Esse contexto exige conhecimento teórico-metodológico a fim de dinamizar esse processo de aperfeiçoamento constante. “É preciso que as escolas, a administração e a comunidade sintam os benefícios com os reforços da autonomia” (FERREIRA, 2011, p. 31).

No polo teórico, verificou-se a teoria e os conceitos essenciais presentes nas estruturas das organizações de ensino, visando realizar um percurso histórico-conceitual a partir da designação de sistema, atentando-se para o contexto diversificado em que as práticas e sistematização da gestão embasam-se. Diante disso, cabe a compreensão gerada com arrimo nos teóricos adotados que fundamentam tais preposições de estudo.

O capítulo a seguir, intitulado “Polo morfológico”, contemplará os modelos de avaliação da gestão educacional inseridos na perspectiva de aprofundamento e os subsídios teórico-práticos para contribuir com a análise e reflexão a respeito do papel desenvolvido pela avaliação da gestão escolar empreendida nas escolas. Esse esforço constitui-se como vital com vistas a destacar a avaliação como fonte para novas tomadas de decisões e diagnósticos para propor melhorias na organização da escola como espaço de ampliação de saberes.

4 POLO MORFOLÓGICO

O polo morfológico é a instância que anuncia as regras de estruturação, de formulação do objeto científico, impõe-lhe certa figura ou ordem entre seus elementos; permite colocar um espaço de causa-ação em rede, construindo-se os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemas reais (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Diante disso, o polo morfológico atua como campo de estruturação concreta aliada aos constructos teóricos fomentados anteriormente, estabelecendo sentido para a observação contínua das variáveis presentes em cada abordagem conceitual analisada. Percebe-se que esse campo estrutura-se de modo a complementar rigorosamente a exposição aliada ao trabalho conceitual, dada a sua contextualização e análise, tornando esse trabalho como base para novas reflexões e tomadas de decisão.

Conforme Lima (2005), a efetividade de processos norteia o conjunto de ações e operações concretas da realidade com vistas ao produto final dessa ação, combinando esse esforço investigativo aos métodos e rigor estabelecidos para essa construção. Desse modo, essa construção institui uma articulação lógica, no sentido de apropriar-se de tais proposições. “Refinando e complicando o modelo, aproxima-nos da realidade, generalizada a técnica metódica. A complexidade não é mais um obstáculo ao conhecimento, ou pior, um juízo de valor descritivo, ela é o melhor adjuvante do saber e das experiências” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1997, p. 163).

O espaço morfológico integra uma categoria de análise e interação, pautando-se na aplicação dos conhecimentos a serem interligados à realidade observada. Esse processo ocorrerá de forma prática, estabelecendo preceitos acerca da problemática em discussão.

O que são modelos? O termo provém, etimologicamente, do latim *modulus*, diminutivo de *modus*, que significa modo, molde, dimensão e medida. Esta última conclusão em nada facilita, porém, a compreensão de modelo, apenas a simplifica, assim como acontece na redução forçada do conceito de avaliação como medida durante o predomínio da Psicometria e da Docimologia. Modelo, assim como o termo avaliação, também é polissêmico, pois recebe várias acepções epistemológicas e metodológicas. (LIMA, 2008, p. 493).

Ao propor o estudo do objeto sob a égide dos quatro polos, Lima (2005) contribui para novas discussões sobre o processo avaliativo nas organizações de ensino, aliando os aspectos teóricos, por meio do local de investigação das variáveis, e tornando esse caminhar científico aplicável às ciências sociais.

4.1 Modelos de avaliação da gestão educacional

Os respectivos modelos relacionados à gestão educacional auxiliam na compreensão, posto que fornecem definições claras e objetivas pertinentes à avaliação das ações direcionadas para o cumprimento dos objetivos traçados para a melhoria na gestão educacional. Os modelos de gestão educacional propiciam a compreensão dos conceitos, pois realizam a fundamentação necessária para o entendimento do papel do avaliador e das variáveis que regem esse caminhar.

Para a efetiva compreensão da avaliação educacional, entende-se que esse percurso torna-se vinculado às finalidades de sua utilização, na adoção de um constructo teórico-prático a partir dos modelos de gestão educacional que embasem essa construção. A metodologia, os métodos e os instrumentos adotados pelo avaliador a fim de investigar o objeto em estudo sugerem direção e objetividade nas especificidades dadas à investigação do processo de análise do objeto.

A avaliação deve ser parte integrante dos procedimentos adotados pelas instituições de ensino. A integralidade posta deve ser relacionada aos envolvidos nesse processo, de sorte a direcionar ações, metas e objetivos. Diante desse processo, as avaliações das ações são realizadas regularmente, de forma sistematizada e progressiva, permitindo novas reflexões sobre os produtos dos achados na prática educativa. A cientificidade empregada analisará todos os componentes do processo com o propósito de determinar a função desencadeada por cada sujeito.

Nesse caso, os modelos de avaliação da gestão educacional servirão de base para o norteamento das ações educativas desenvolvidas, atentando para as necessidades, a qualidade e a transformação das práticas já adotadas para a qualidade nas instituições de ensino.

No tópico a seguir, será feita a caracterização do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública), bem como dos critérios estabelecidos pelos mesmos com o fito de nortear o processo de organização das instituições públicas e auxiliar na consolidação de um modelo centrado na excelência e competência das ações realizadas.

4.1.1 Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública)

O Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública), gerido pela Secretaria da Gestão (Seges) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP),

por meio do Departamento de Programas de Gestão (DPG), foi regulamentado pelo Decreto nº 5.378, de fevereiro de 2005. O referido programa constitui-se como produto da iniciativa governamental na instauração de uma gestão pública centrada na qualidade e excelência das ações desenvolvidas, visando contribuir para um desenvolvimento eficiente dos serviços prestados no país (BRASIL, 2008).

A base do respectivo modelo compreende a construção de estratégias voltadas para a orientação dos serviços públicos oferecidos à população por meio de uma gestão preparada. Nesse sentido, esse programa constitui-se a partir de competências indispensáveis para o alcance dos objetivos determinados para a sua execução. O modelo de excelência em gestão pública permite orientação para as organizações, na busca da transformação gerencial, e, ao mesmo tempo, permite avaliações comparativas de desempenho entre organizações públicas brasileiras e estrangeiras (BRASIL, 2008).

Alguns dos conceitos básicos da burocracia de Weber é exatamente aquele que é constantemente desprezado, o da meritocracia, ou seja, a ascensão de um burocrata na instituição se faz determinada pelos seus méritos. Weber também fala do comprometimento do burocrata com a instituição que lhe emprega, mantendo uma relação de confiança mútua. Começaram a ser implementados programas de qualidade nos serviços públicos, modificando paradigmas enraizados, o principal deles estabelecido que o serviço público era ruim pelo simples fato de ser serviço público e ser operacionalizado por burocratas. (SARAIVA, 2008, p. 85).

O modelo de excelência em gestão pública traduz os aperfeiçoamentos desde o período de 1997 como contínuos para o acompanhamento dos modelos de gestão. O acompanhamento desses critérios estabelece as referências essenciais para mudanças postas para a administração pública no país em virtude do contexto social e político em que tais ações são planejadas (GESPÚBLICA, 2008).

Nesse sentido, o discurso da gestão participativa como um estilo de gestão para obter cooperação e sinergia de equipes de trabalho pode se configurar um modelo de características mais frágeis sem a proposição de estímulos institucionais. No respectivo modelo, observa-se a lacuna que pode comprometer os objetivos da administração participativa de valorizar as pessoas e ampliar sua autonomia para atingir metas individuais e coletivas. (GRIN, 2013, p. 9).

Com base no modelo de excelência de gestão pública, procura-se desenvolver uma maior e melhor compreensão das estratégias contempladas nesse documento, as quais orientam na compreensão das diretrizes para a organização das ações vinculadas para o setor público. A figura a seguir contempla as ações realizadas nas instituições arrimando-se no respectivo modelo. A figura 1, então, retrata o modo operacionalizado em que o Gespública atua, relacionando os critérios preconizados no modelo e seu funcionamento.

Figura 1 – Fluxograma Gespública



Fonte: Cofea (2016).

Diante disso, a metodologia assegura que os processos corretos serão identificados e redesenhados na esfera operacional, de forma a sustentar os objetivos estratégicos da gestão escolar. No quadro 1, é possível observar os critérios adotados para o funcionamento do modelo supracitado.

Quadro 1 – Critérios do Gespública

Critério	Definição
1 – Liderança	Representa a investigação acerca das ações governamentais desenvolvidas para a organização. Diante disso, elencam-se aspectos pertinentes à transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade dos envolvidos nas ações desempenhadas. O respectivo critério promove a investigação da cultura organizacional, norteadora a avaliação relacionada às organizações e ao alcance positivo dos objetivos traçados anteriormente.
2 – Estratégias e planos	Analisa os modos como a organização atua por meio de suas concepções quanto ao ambiente interno e externo, missão institucional e visão de futuro. Esse critério estabelece o desdobramento das ações realizadas a longo e curto prazo, prevendo a satisfação dos envolvidos nesse processo.
3 – Cidadãos	Estabelece o atendimento das competências institucionais por meio dos usuários, pois fornece subsídios para conhecimento dos serviços e produtos estabelecidos mediante as necessidades visualizadas. O respectivo critério também promove a divulgação dos serviços, produtos e ações para uma relação de estreitamento entre os usuários, contemplando, assim, a satisfação e a promoção de melhorias.
4 – Sociedade	Estabelece as responsabilidades perante a sociedade e as comunidades afetadas pelos serviços prestados. Verifica o posicionamento acerca das políticas públicas para o atendimento de determinado setor. Também concretiza o controle das atividades realizadas e o comportamento ético designado para cada função.
5 – Informações e conhecimento	Realiza o tratamento das informações repassadas por meio de comparações para identificar, desenvolver e proteger os conhecimentos.
6 – Pessoas	Estabelece os sistemas de trabalho e promove a qualidade dos serviços prestados com foco nas pessoas e no ambiente de trabalho.
7 – Processos	Verifica o gerenciamento da organização, pois analisa os processos finalísticos e apoio para as melhorias. Diante disso, gerencia o processo de suprimento. O respectivo critério estabelece o suporte ao orçamento financeiro.
8 – Resultados	Estabelece os resultados provenientes da organização, ampliando os orçamentos financeiros, os relativos aos cidadãos usuários, à sociedade, às pessoas, aos processos finalísticos e aos processos de apoio. A avaliação dos resultados compreende o nível de desempenho, pela comparação e atendimento aos níveis de expectativa das partes integrantes do processo produtivo.

Fonte: Adaptado de Gespública (2008).

Os respectivos critérios oferecem uma visão contextualizada dos mecanismos de estruturação do Gespública, aliando a objetividade fornecida em cada critério ao modo de execução do respectivo modelo dadas as contribuições fornecidas para a organização das atividades provenientes do poder público.

A seguir, será apresentado o modelo de avaliação estrutural-sistêmica composto por Lima (2008) como direcionamento eficaz para a ampliação do conhecimento e das percepções atinentes ao objeto em análise.

Nessa perspectiva, o modelo integra-se como uma tentativa epistemológica para as transformações dos conhecimentos básicos para determinada estrutura e das especificidades fornecidas para a compreensão da avaliação como processo de conhecimento das partes do todo, com vistas a compreender o papel desempenhado por cada estrutura presente.

4.1.2 Modelo de avaliação estrutural-sistêmica

O modelo de autoavaliação denominado por Lima (2008) de “modelo de avaliação estrutural-sistêmica” constitui-se como articulação necessária para a compreensão do polo morfológico como instância reguladora de proposições práticas acerca dos modelos de avaliação educacional.

Nesse viés, o modelo empreende concepções constitutivas por meio da comparação atenta aos modos e às rupturas dos saberes destinados à compreensão dos fenômenos. Esse vir a ser compreende a tentativa de realização de uma avaliação pautada na ampliação das percepções sobre o sujeito avaliador e o objeto avaliado.

Diante desse contexto, o modelo sugere uma superação dos objetivos educacionais propostos no modelo *tyleriano*. No respectivo modelo, os objetivos educacionais constituem-se como cerne para a construção do currículo, planejamento e ações. Sob essa perspectiva, a aprendizagem ocorre quando incide sobre o comportamento dos sujeitos imersos no processo educativo.

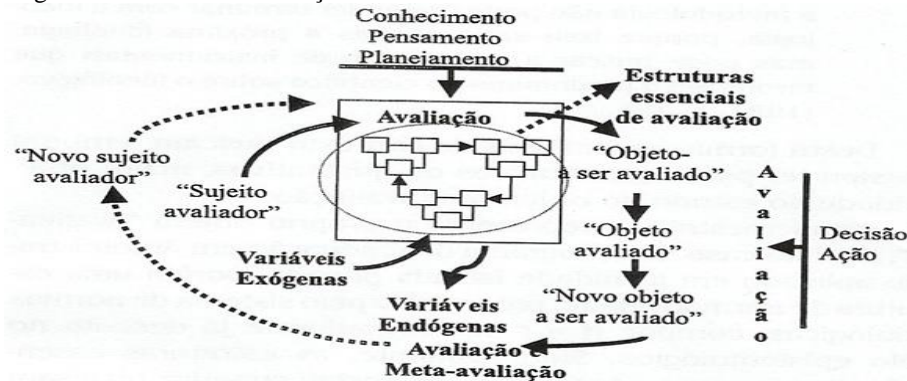
O referido modelo propõe a superação da limitação pautada apenas no alcance ou proposição de objetivos, ademais do mapeamento consciente das estruturas que circundam as reflexões sobre o objeto em análise. Nessa perspectiva, define o propósito da avaliação embasada na sistematização dos modos de produção em que são reguladas a fim de maximizar os resultados das avaliações empreendidas (LIMA, 2008).

Os objetivos educacionais, conforme o autor, devem, pois, ser incorporados ao processo intencional, prevendo, entretanto, o mapeamento das estruturas denominadas

essenciais como compreensão de que as mesmas desempenham o entendimento sobre o funcionamento complexo do sistema.

Na figura 2, a seguir, será apresentada a morfologia do presente modelo de avaliação, denominado de “modelo de avaliação estrutural-sistêmica”, no intuito de compreender as etapas de funcionamento do respectivo modelo e sua contribuição para a pesquisa.

Figura 2 – Modelo de avaliação estrutural-sistêmica



Fonte: Lima (2008, p. 213).

As estruturas essenciais amparam-se no olhar cuidadoso dos “aspectos intencionais” decorrentes do contexto em que a prática avaliativa ocorre. “Necessária objetividade essencial. O modelo ou projeto de auto-avaliação é uma das formas possíveis de viabilização da concepção estrutural-sistêmica em avaliação educativa” (LIMA, 2008, p. 531).

A partir dos estudos realizados sobre os modelos de gestão educacional, verificaram-se os pressupostos visualizados para a avaliação da gestão empreendida nas escolas localizadas no município de Fortaleza a serem contempladas no polo técnico do respectivo estudo.

Nesse contexto, observam-se, no polo morfológico, os modelos de avaliação da gestão educacional, os quais exemplificam, concretamente, os pressupostos visualizados para a avaliação consciente das práticas investigadas nessa construção. O polo estabelece sentido na abrangência dos conceitos trabalhados, pois objetiva ocasionar embasamento teórico-metodológico e solidez conceitual para as práticas decorrentes da diversidade social e estrutural a ser verificada no instrumento norteador das práticas visualizadas nas instituições.

No capítulo a seguir, intitulado “Polo técnico”, serão verificadas as etapas práticas de construção da pesquisa. Esse espaço constitui-se como detalhamento da pesquisa, no qual se intenta visualizar em campo as convergências e/ou divergências com o aprofundamento e construção geradas nesse percurso contínuo. Diante disso, considera-se como importante para novas proposições de estudo e reflexões geradas por meio das inquietações observadas em campo, pretendendo-se, no referido polo, alçar novas compreensões para a pesquisa.

5 POLO TÉCNICO

O polo técnico reveste-se das etapas de sedimentação da pesquisa. É mediante essa etapa de investigação das variáveis observáveis que regem o caminhar metodológico que serão postas em observação na pesquisa que será possível gerar novas tomadas de decisão. A realidade e o contexto de ação na pesquisa constituem-se como espaço formador de novos efeitos no sentido de avaliar as convergências e as divergências epistemológicas adquiridas para a construção do presente estudo.

Conforme o pensamento de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), o espaço de investigação e reflexão das variáveis torna-se essencial para observar o contexto e a realidade adjacente à pesquisa. Portanto, “[...] o pólo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 201).

O polo técnico controla a coleta de dados, esforça-se por constatar-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação, mas sozinho não garante a sua exatidão (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

5.1 Tipo (ou lócus) da pesquisa

Consoante Demo (2009, p. 72), “[...] no pensamento de Weber, uma distinção básica seria entre o conhecimento daquilo que é e daquilo que deve ser. Colocação fundante em juízo de valor seria rejeitável, pois somos da opinião de que nunca pode ser tarefa de uma ciência aferir novas idéias obrigatórias”. A pesquisa abrange um caráter de natureza profunda, tendo em vista que não pretende ocasionar a geração de verdades universais, mas colabora para reflexões concernentes aos procedimentos e à relevância social dos produtos da investigação tratados nesta construção.

[...] nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, nem somente aqueles que se conhece, mas todo os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente. (LAKATOS, 2003, p. 163).

Segundo Bagno (2012, p. 17), “[...] a pesquisa é uma palavra originária do espanhol, herdada do latim, ou seja, procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Nessa esteira, a pesquisa constitui-se como processo de investigação, por promover novas reflexões atinentes ao objeto

em estudo. Portanto, a pesquisa reporta-se à profundidade, vinculando essa etapa de formulação de saberes a novas proposições de estudo e investigação. Essa etapa de construção é regida por mecanismos técnicos relacionados à proposta a ser desenvolvida na pesquisa pela ação e construção do pesquisador.

Diante disso, objetiva-se compreender esse processo de investigação atrelado ao pesquisador e sua ação prática. As práticas reveladas devem revestir-se de embasamento e sentido. Esse sentido faz menção ao respeito à diversidade social e instrumental a ser utilizada para essa construção metodológica. Esse processo de construção visa ao aprofundamento e à observação cuidadosa dos fenômenos, haja vista que “A metodologia tem a ver com o modo de apresentação dos resultados” (BAGNO, 2012, p. 29).

A partir da sociologia compreensiva de Max Weber (1991, 2001b), verifica-se essa construção como indispensável e atenta aos fenômenos. Nessa concepção, “[...] o recurso metodológico estruturado a partir do tipo ideal centra-se na orientação das possibilidades de compreensão dos fatores envolvidos para a análise do objeto, essa ação pauta-se na ação e vida social” (WEBER, 1991, p. 8).

A abordagem metodológica aplicada na referida pesquisa constitui-se como uma pesquisa prática para o desenvolvimento de novos saberes. Para tanto, a partir da utilização dos tipos ideais para a observação dos traços contidos na realidade, determina-se uma análise profunda e atenta aos fenômenos sociais. Essas especificidades permitem uma nova reflexão da gestão educacional, pois a “[...] a conduta burocrata profissional é a mais pura e conseqüente, que jamais apresenta nas situações observáveis” (WEBER, 1991, p. 9).

Nessa construção, a pesquisa enquadra-se em uma perspectiva contínua, tendo em vista o pensamento de Lakatos (2003), que postula que os métodos atrelam-se aos aspectos técnicos empregados na pesquisa. A pesquisa constitui-se como exploratória quanto ao seu objetivo geral e embasa-se na abordagem quantitativa e qualitativa, estabelecendo-se um paralelo nessa construção por meio da epistemologia compreensiva de Max Weber.

Diante disso, foram adotadas as concepções do epistemólogo Max Weber para se proceder à análise comparativa entre as escolas da rede municipal de Fortaleza-CE. Essa comparação pretende visualizar as contribuições advindas das escolas e o modo de organização das mesmas, objetivando um olhar cuidadoso e atento às especificidades presentes na realidade e no contexto em que tais instituições de ensino estão inseridas.

Utilizou-se o modelo desenvolvido a partir do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública) como tipo ideal construído pela ação do

pesquisador a partir de um plano metodológico fincado na realidade para a geração de novos saberes (WEBER, 1991).

No tópico a seguir, será realizada a definição da unidade de análise da referida pesquisa, enfatizando a caracterização de suas etapas minuciosamente, atentando para as especificidades dos objetos deste estudo e visando aprofundar os fatores que contribuem para que determinado tipo de fenômeno revele-se mediante a problemática inserida nesse contexto de investigação.

5.2 Definição da unidade de análise

Neste tópico, será abordada a descrição minuciosa das características das escolas pesquisadas, bem como a caracterização e os dados da amostra. Buscou-se, por meio desta etapa, a compreensão pertinente ao contexto em que se inserem as problemáticas do respectivo estudo, visando à contextualização das variáveis visualizadas em campo e ao aprofundamento das etapas de construção da pesquisa.

5.2.1 Caracterização da amostra

O universo da referida pesquisa constituiu-se por seis escolas da rede pública municipal localizadas em Fortaleza-CE. A escolha das escolas foi realizada com base nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), criado a partir do ano de 1992 com o propósito de garantir competências essenciais para a aprendizagem dos discentes.

A idealização do Spaeece-Alfa surge em decorrência da prioridade do atual governo com a alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic). O Spaeece-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas da rede pública (estadual e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno. (SEDUC, 2016, s.p.).

Diante disso, a triagem foi realizada com base no Índice de Desempenho Escolar (IDE) Alfa (0-10) correspondente ao período de 2012 a 2014. Utilizando-se a análise comparativa de Max Weber e a tipologia ideal, foram elencadas três escolas com IDE satisfatório, as quais mantiveram esse índice ao longo do recorte temporal realizado para a pesquisa, conforme retrata o quadro adiante.

Quadro 2 – Distribuição das escolas com IDE satisfatório

Distribuição das escolas	Índice IDE 2012-2014
Escola A	9,5
Escola B	9,8
Escola C	9,0

Fonte: Adaptado de Seduc (2016).

A análise comparativa, a partir da sociologia compreensiva de Weber, corresponde às especificidades do trabalho desenvolvido pelo gestor e pelas práticas desenvolvidas na escola. Não obstante, a escolha das escolas também foi realizada com base em instituições que obtiveram os menores índices IDE e que mantiveram esse índice ao longo do recorte temporal realizado para a pesquisa, conforme sinaliza o quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Distribuição das escolas com IDE não satisfatório

Distribuição das escolas	Índice IDE 2012-2014
Escola D	1,5
Escola E	2,5
Escola F	2,5

Fonte: Adaptado de Seduc (2016).

Ressalta-se que as nomenclaturas “IDE satisfatório” e “IDE não satisfatório” foram categorias criadas para este estudo e adotadas no decorrer da análise empreendida na pesquisa, incluso na análise e discussão dos resultados. Essa necessidade deveu-se às prerrogativas do método comparativo proposto por Weber a fim de situá-lo no contexto de investigação da organização do espaço escolar.

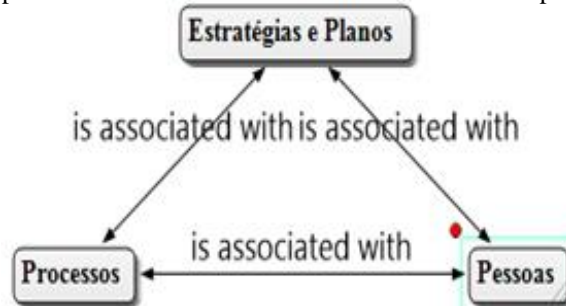
Diante disso, o indicador IDE satisfatório faz menção às instituições que obtiveram os respectivos índices e que mantiveram esse indicador no nível desejável relacionado à proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental I. O IDE não satisfatório, por sua vez, também foi adotado na pesquisa com o mesmo objetivo, todavia o indicador representa as instituições que apresentaram o nível não alfabetizado em relação à proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental I.

A primeira etapa da pesquisa situa-se na comparação para a compreensão, por meio dos gestores, do trabalho desenvolvido na escola. A partir das funções da gestão educacional, visa nortear as ações desempenhadas por esses profissionais, visualizando se o trabalho está desenvolvendo-se com base no modelo de excelência Gespública, situado nessa construção epistemológica como tipo ideal para novas reflexões e tomadas de decisão a serem realizadas nas escolas em que a pesquisa foi realizada.

A escolha dos critérios retratados no instrumental não se realizou de forma aleatória, mas foi consolidada através das estruturas essenciais mapeadas a partir do modelo

de avaliação estrutural-sistêmica proposto por Lima (2008) para a feitura do instrumental, presentes no modelo denominado Gespública.

Figura 3 – Mapeamento das estruturas essenciais do modelo Gespública



Fonte: Modelo de Avaliação Estrutural-Sistêmica Lima (2008).

A segunda etapa da pesquisa compreende a pesquisa de campo como essencial à compreensão do contexto em que tais instituições de ensino realizam suas práticas e promovem a aprendizagem. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada em seis instituições de ensino, recorrendo-se a entrevistas com base em um roteiro com oito questões subjetivas.

As entrevistas foram feitas com 12 professores e 12 discentes das seis instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada. A divisão da pesquisa e dos respondentes foi feita com base na disponibilidade das instituições, entretanto, para uma melhor sistematização dos dados provenientes do estudo e análise dos sujeitos que integram a comunidade e o trabalho escolar (professores e alunos), buscou-se a seguinte divisão por unidade escolar: um diretor e/ou coordenador, dois docentes e dois alunos.

Após a contextualização dos direcionamentos e etapas da pesquisa, a seguir será realizada a descrição dos instrumentos adotados com o desígnio de nortear a compreensão do objeto em estudo, bem como a apropriação dos dados obtidos por meio da análise dessas estruturas auxiliaadoras para a sedimentação da pesquisa.

5.2.2 Técnicas de levantamento de dados

A base conceitual gerada com base nas discussões teóricas retratadas reveste-se de sustentação para as técnicas adotadas na pesquisa. Esse olhar reflexivo é inerente ao processo de seleção dos procedimentos e técnicas necessários para a investigação. Nesse sentido, faz-se importante atentar para a delimitação do objeto e dimensioná-lo para a sedimentação de novas bases de conhecimento e métodos empregados na pesquisa (MINAYO, 2013).

Ratificando o pensamento da autora supracitada, verifica-se que esse caminhar, repleto de métodos e técnicas e assentado na realidade empreendida, é mal compreendido, o

que acarreta o uso de mecanismos vazios de sentido para o aprofundamento da investigação. Necessita-se, pois, observar os caminhos que regem o conhecimento e torná-lo acessível, dialogando com as bases teóricas anteriormente formuladas.

O primeiro instrumento adotado na pesquisa constituiu-se do questionário fechado e estruturado a partir do referencial teórico empregado com o intuito de guiar e gerar novas proposições acerca da avaliação da gestão a ser empreendida nas instituições de ensino pesquisadas.

O mapeamento das estruturas (critérios) foi amparado no modelo de excelência denominado Gespública e nos critérios adotados a partir da análise dos agentes impulsionadores que regem a gestão eficiente e as práticas adotadas para resultados positivos. Elencaram-se três critérios para subsidiar a feitura do instrumental da pesquisa, nesse caso o questionário fechado foi composto por duas seções: denominadas A e B.

Na seção A, procurou-se traçar o perfil dos gestores (n=6) provenientes das escolas da rede pública municipal de Fortaleza amparadas no Índice de Desempenho Escolar (IDE), contextualizadas anteriormente nesta pesquisa. Na seção B, por seu turno, pretendeu-se, a partir do referencial teórico estruturado durante a feitura da pesquisa, a construção de 24 indicadores sedimentados por meio das funções da gestão educacional, funções essas evidenciadas ao longo da construção teórica da pesquisa.

Diante disso, buscou-se a articulação das funções da gestão educacional com os três critérios do programa de excelência Gespública: estratégia e planos, processos e pessoas. Para Demo (2009), esse processo visa à contextualização das ações que são desempenhadas pelos sujeitos participantes dessa construção. “As estratégias adotadas para a pesquisa devem ser compostas ‘[...] daquilo que é e daquilo que deve ser’” (WEBER, 1991, p. 81). Contudo, faz-se relevante considerar os aspectos que regem a construção progressiva do conhecimento nas ciências sociais.

A escala de percepção adotada na feitura do instrumental atrela-se, conforme o quadro 4, ao estabelecimento do nível de compreensão dos gestores a respeito das afirmativas contidas nessa construção.

Quadro 4 – Escala de percepção adotada na pesquisa

Escala	Afirmativas
0	Não sei responder
1	Discordo totalmente
2	Discordo parcialmente
3	Concordo parcialmente
4	Concordo plenamente

Fonte: Adaptado de Bonini E. e Bonini S. (1972).

Realizou-se pesquisa de campo em face da relevância das informações a serem observadas no contexto das escolas da rede pública municipal de Fortaleza, no Ceará. Esse viés fomenta alinhamentos necessários para os achados da pesquisa, estabelecendo impressões e vivências construídas da experiência da pesquisadora por meio do conhecimento obtido através do campo. Tais procedimentos estão vinculados a essa busca constante de ampliação da atividade de pesquisa (MINAYO, 2013).

Conforme a necessidade, disponibilidade dos sujeitos e atenção para com os objetivos traçados para esta pesquisa, elencou-se a entrevista realizada por meio de roteiro com oito questões abertas referentes ao trabalho desenvolvido pelo núcleo gestor a partir da compreensão dos discentes e dos docentes quanto às ações que eram desempenhadas na escola.

No tópico a seguir, serão expostas as técnicas adotadas na pesquisa para a feitura de uma análise dos dados coletados. Cada instrumento dispõe de mecanismos distintos para uma análise eficiente e para as inquietudes presentes na pesquisa, contextualizadas por meio da abordagem quantitativa e qualitativa.

5.2.3 Técnicas de análise de resultados

As técnicas de análise de resultados foram constituídas como métodos adotados e empregados na pesquisa vinculadas ao modo concreto em que os fenômenos foram observados. Corroborando esse raciocínio, nas palavras de Bruyne, Herman e Schoutheete (1997, p. 45), “[...] esses princípios animam a pesquisa e inspiram os procedimentos metodológicos, que são, em grande parte, simplesmente colocados por seu caráter heurístico; o objetivo não é absolutamente o de informá-los ou verificá-los, são simples instrumentos para pesquisas e métodos”.

As técnicas adotadas para a análise dos dados quantitativos foram realizadas com o apoio da estruturação dos dados, que foram produto da pesquisa mediante o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, em sua versão 21.0 para *Windows*.

No primeiro momento, o questionário foi separado a partir do Índice de Desempenho Escolar (IDE) entre as escolas de IDE satisfatório e as escolas de IDE não satisfatório. A análise amparou-se nessa distinção visando à observação singular das escolas da rede pública municipal e os contextos em que a pesquisa de campo foi realizada. Diante disso, a utilização do SPSS e a tabulação dos dados foram feitas segundo a

categorização criada para a feitura dessa análise, utilizando tal ferramenta para tabulação e análise dos dados.

O questionário fechado, construído com base na escala de percepção de Likert, direcionou-se apenas para o núcleo gestor de cada escola pesquisada. Diante disso, o intuito primordial dessa ação deveu-se à necessidade de observação do trabalho desenvolvido pela gestão, de modo a avaliar se o mesmo está em consonância com os critérios estabelecidos pelo modelo de excelência Gespública.

Os gestores das escolas A e B correspondem às escolas com IDE satisfatório. O gestor da escola C, considerada como uma unidade com IDE satisfatório, foi consultado para a realização da pesquisa acerca de seu trabalho, entretanto o núcleo gestor da instituição não autorizou a participação de seus professores e alunos na presente pesquisa, o qual, por consequência, também não respondeu ao questionário destinado à sua contribuição. Os núcleos gestores das escolas D, E e F também foram consultados, instituições com IDE não satisfatório que foram analisadas por seção correspondente aos critérios estabelecidos: processos e planos, estratégia e pessoas do modelo Gespública, elencados para a análise supracitada.

Ressalta-se que a tabulação levou em consideração os critérios explicitados e as inferências realizadas por intermédio da estatística descritiva com base nas funções preconizadas pela gestão educacional. As funções selecionadas para a feitura das inferências foram: i) Organização (O); ii) Planejamento (P); iii) Controle (C); iv) Direção (D).

A ferramenta SPSS auxiliou nas inferências a serem realizadas mediante as variáveis contidas no instrumental e consolidou o aprofundamento necessário para o tratamento eficaz dos dados provenientes da análise realizada. “O método estatístico fundamenta-se na utilização da teoria estatística” (ANDRADE, 2006, p. 134). Adotou-se essa ferramenta com o objetivo de compreender a realidade dos dados observáveis no instrumental semiestruturado para a pesquisa.

A análise compreensiva embasou-se nos pressupostos da sociologia de Max Weber. Essa análise, centrada nos tipos ideais e nas bases que articulam os procedimentos estabelecidos nesta pesquisa, constitui-se como produtos da análise do instrumento e visa à articulação com o olhar dos gestores e à percepção dos sujeitos situados nesse caminhar, tais como: professores e alunos. “Tornando-se o fim como um dado sem discuti-lo, é possível perscrutar cientificamente as conseqüências de que resultariam” (DEMO, 2009, p. 73).

Em relação à análise qualitativa das variáveis, recorreu-se, primeiramente, às transcrições dos diálogos provenientes das entrevistas realizadas com professores e alunos das instituições descritas na amostra da presente pesquisa, atentando-se para as diferenças e similitudes a partir do confronto dos dados quantitativos, extraindo, de forma aprofundada, uma avaliação consciente e reflexiva acerca da gestão escolar.

A análise do conteúdo foi adotada como técnica para a análise dos dados qualitativos seguindo a premissa de que o objeto em análise reveste-se de qualidade no sentido educativo empreendido na pesquisa. A análise de conteúdo realizada consistiu em três etapas de construção.

A primeira etapa correspondeu à pré-feitura dos dados para uma percepção mais apurada dos dados e contextos gerais da pesquisa. A segunda abrangeu a exploração concisa dos materiais por meio da tabulação. A terceira, por fim, abordou os tratamentos dos resultados, as inferências feitas e as contribuições do pesquisador.

Diante disso, é válido mencionar que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por aprofundar com riqueza os dados coletados, ultrapassando incertezas e promovendo amplitude das reflexões geradas (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Esse sentido qualitativo pauta-se no embasamento conceitual e na construção metodológica destinada para esse fim. As variáveis observáveis constituem-se como elementos indispensáveis para a construção e o caminhar exercitados e destináveis para as reflexões geradas a partir do presente estudo.

Corroborando essa ideia, Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 45) asseveram que: “[...] entre estas ações emergem: a realidade do mundo interior, a estrutura multiestratificada da realidade, o determinismo em sentido amplo, o caráter cognoscente do mundo e a autonomia da lógica”. Nessa discussão, Minayo (2013) estabelece as diretrizes para o caminho do pensamento e do respeito conceitual verificado para essa construção pautada na realidade em que emergem os fenômenos.

Com o objetivo de identificação das unidades de registro denominadas de unidades de significação e/ou unidades hermenêuticas, pretendeu-se, em função da utilização do *software Atlas.ti 7 (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS)*, em sua versão 7.1 para *Windows*, aliar a utilização dessa ferramenta para tabulação e análise, bem como respeitar os critérios com vistas a assegurar fidedignidade aos achados provenientes da pesquisa qualitativa.

Para a análise das respostas fornecidas às questões abertas, utilizou-se o programa Atlas.ti 7 (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*). Mais precisamente, o Atlas.ti 7 é um *software* de análise de dados qualitativos. No processo analítico realizado com o emprego desta ferramenta foram destacados pequenos trechos das respostas obtidas por meio do questionário que caracterizam diferentes discursos, para servirem de unidades de pesquisa. (SILVA; PIMENTEL; LEITE, 2014, p. 61).

Primeiramente, foi realizada a transcrição das 20 entrevistas semiestruturadas realizadas em cinco instituições de ensino. “A análise do discurso consiste numa técnica de análise que explora as relações entre o discurso e realidade, verificando como os textos são feitos carregando significados por meio dos processos sociais” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 737).

Conforme Bardin (2006), a análise pode ser feita nas abordagens qualitativa e quantitativa, devendo dispor de mecanismos capazes de realizar, com técnicas distintas, a apreensão do objeto para a análise. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 79) postula que: “[...] o produto final da análise, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”.

Obedecendo à mesma classificação realizada com os gestores das instituições de ensino pesquisadas, estabeleceu-se a mesma ordem para a análise qualitativa, com base no IDE satisfatório (escolas A e B) e não satisfatório (escolas D, E e F) apresentado pelas instituições de ensino pesquisadas. Desse modo, dois professores e dois discentes de cada escola foram entrevistados.

A categorização e distinção realizadas, conforme o quadro 5, a seguir, também foram adotadas para o *Atlas.ti 7*, com o propósito de codificar, classificar e categorizar os dados provenientes da análise qualitativa para a pesquisa.

Quadro 5 – Distribuição de entrevistas por escola

Escola	Docente	Discente
Escola A	Docente A1	Discente A1
	Docente A2	Discente A2
Escola B	Docente B1	Discente B1
	Docente B2	Discente B2
Escola D	Docente D1	Discente D1
	Docente D2	Discente D2
Escola E	Docente E1	Discente E1
	Docente E2	Discente E2
Escola F	Docente E1	Discente F1
	Docente E2	Discente F2

Fonte: Elaboração própria (2016).

A escola C (IDE satisfatório), conforme se suscitou anteriormente, não autorizou a realização das entrevistas com os discentes e os docentes oriundos da instituição.

As entrevistas foram realizadas com a utilização de gravadores e com ajuda de um estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (Gpage) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa de campo e as entrevistas ocorreram no período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016.

Realizou-se o contato inicial com as instituições de ensino mediante ofícios presentes no instrumental de pesquisa e idas constantes às instituições de ensino pesquisadas com o intuito de familiarização e aceitação dos encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos na pesquisa.

Diante disso, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos docentes entrevistados (Apêndice C), bem como aos pais dos alunos (Apêndice D), tendo em vista que os mesmos não dispõem de autonomia e necessitam, pois, de adultos responsáveis que os autorize a participação em qualquer atividade a ser desenvolvida na escola.

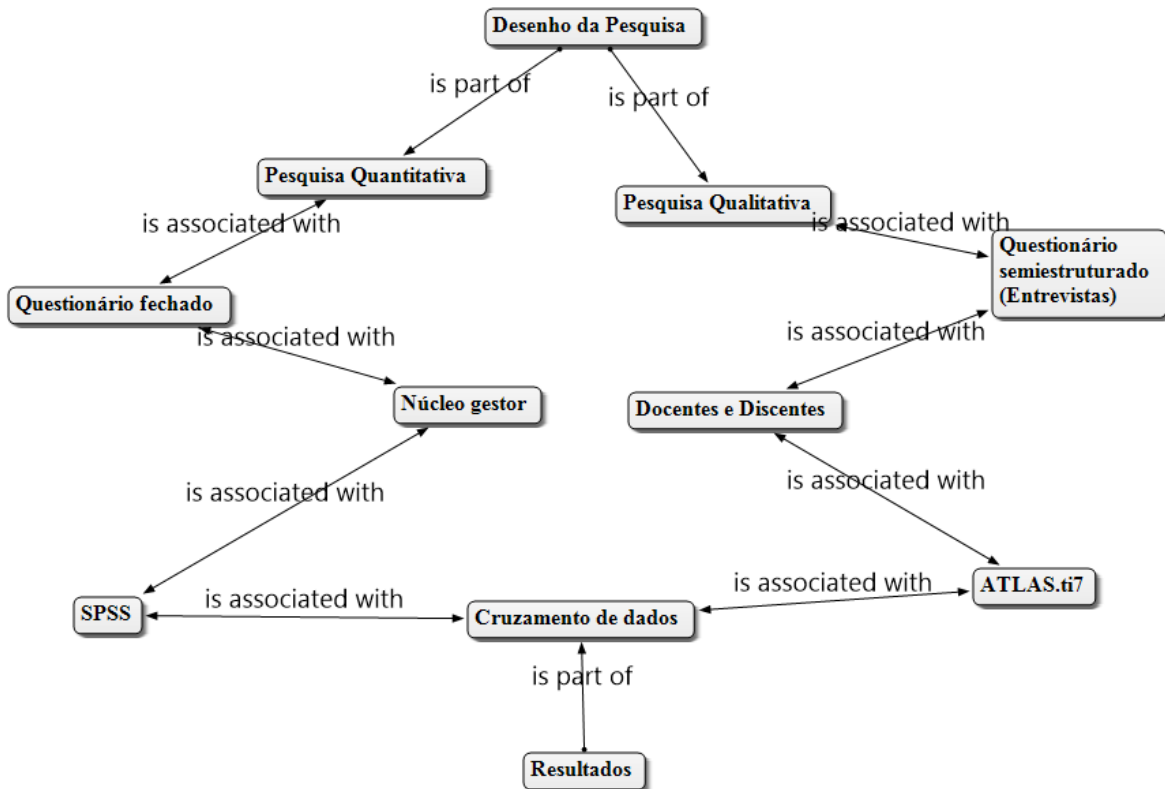
No referido termo, salientou-se que a participação na pesquisa seria de ordem voluntária, sem qualquer prejuízo aos respondentes (docentes e discentes). Esclareceu-se também que todas as informações obtidas no estudo seriam mantidas em sigilo e que as identidades dos entrevistados seriam preservadas. O termo foi disponibilizado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução.

Os termos correspondentes aos aprendizes foram direcionados pelos docentes aos pais responsáveis para a autorização da pesquisa, previamente agendada e autorizada pelas instituições de ensino pesquisadas.

Diante disso, essa construção estabelece que a metodologia, como prática revestida de sentido, deve incluir uma abordagem relacionada ao método e aos instrumentos de operacionalização por meio das técnicas de análise, além da criatividade do pesquisador, da sensibilidade e das vivências empregadas na pesquisa.

A seguir, dispõe-se a rede 1, na figura 3, a fim de expressar os mecanismos adotados para cada etapa no sentido de contextualizar as estratégias adotadas e fundamentadas para a construção da referida pesquisa. Esse processo objetiva compreender a rotina das etapas de construção dos conhecimentos e situá-la de acordo com a percepção do autor e da metodologia adotada na pesquisa supracitada.

Figura 4 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2016).

No próximo tópico deste trabalho, serão apresentadas as análises e discussão dos resultados a partir dos direcionamentos já descritos no polo técnico e a profundidade e rigor conceitual a partir da análise compreensiva de Max Weber. Para tanto, pretende-se dialogar com suporte nas experiências obtidas na pesquisa de campo e evidenciar as contribuições para a geração de novas reflexões.

5.3 Pesquisa quantitativa

A presente seção visa apresentar a discussão sobre os achados da pesquisa e a contribuição das análises, produtos das etapas de construção evidenciados ao longo desta construção. Esta construção objetiva a proposição de novas reflexões e a geração de uma avaliação entendida como contínua, pois estabelece traços e direcionamentos para novas tomadas de decisão nas instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

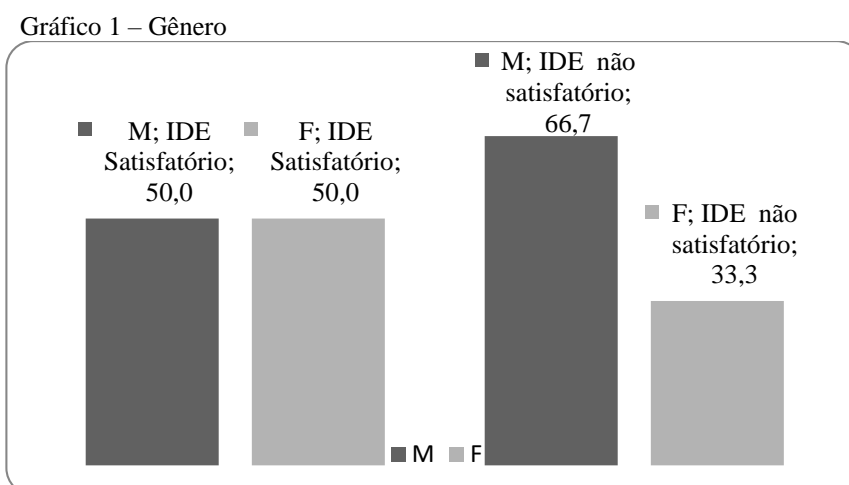
O questionário estruturado foi aplicado somente aos gestores (n=5) das escolas da rede municipal pública de ensino provenientes do município de Fortaleza-CE, em janeiro de 2016, por meio de pesquisa de campo e agendamento prévio por parte da pesquisadora. O instrumental adotado foi dividido em três seções, a fim de avaliar a

compreensão dos gestores acerca do modelo de excelência denominado Gespública e o impacto para a organização e o espaço escolar. Para tanto, conforme mapeamento das estruturas essenciais anteriormente realizado (LIMA, 2008), foram elencados três critérios do referido modelo. Os critérios contemplados no instrumental foram: estratégias e planos, pessoas e processos.

Por intermédio da análise da seção A (Apêndice B), contida no instrumental correspondente ao perfil do respondente, seguem as análises empreendidas conforme tabulação realizada no SPSS, em sua versão 21.0 para *Windows*, obedecendo à ordem estabelecida no instrumental adotado para a pesquisa e contextualizada ao polo técnico pela pesquisadora.

5.3.1 Perfil do núcleo gestor

O universo geral da pesquisa foi composto por cinco sujeitos representantes dos núcleos gestores em que a pesquisa foi embasada, sendo dois oriundos das escolas com IDE satisfatório e três oriundos das escolas com IDE não satisfatório. Conforme gráfico 1, a seguir, constatou-se que 50% (n=1) dos diretores das escolas com IDE satisfatório correspondem ao gênero feminino e que 50% (n=1) correspondem ao gênero masculino. Nas escolas com IDE não satisfatório, verificou-se que 66,7% (n=2) correspondem ao gênero feminino e 33,3% ao gênero masculino (n=1).

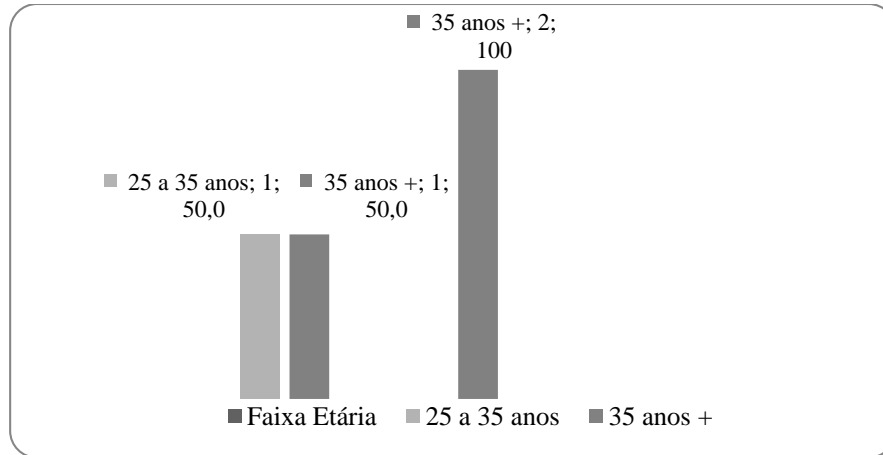


Fonte: Elaboração própria (2016).

No gráfico 2, é possível observar a faixa etária dos gestores das escolas pesquisadas. Dos respondentes das escolas com IDE satisfatório, 50% têm entre 25 e 35 anos

de idade (n=1) e 50% têm 35 anos ou mais (n=1); enquanto 100% (n=3) dos gestores entrevistados das escolas com IDE não satisfatório têm 35 anos de idade ou mais.

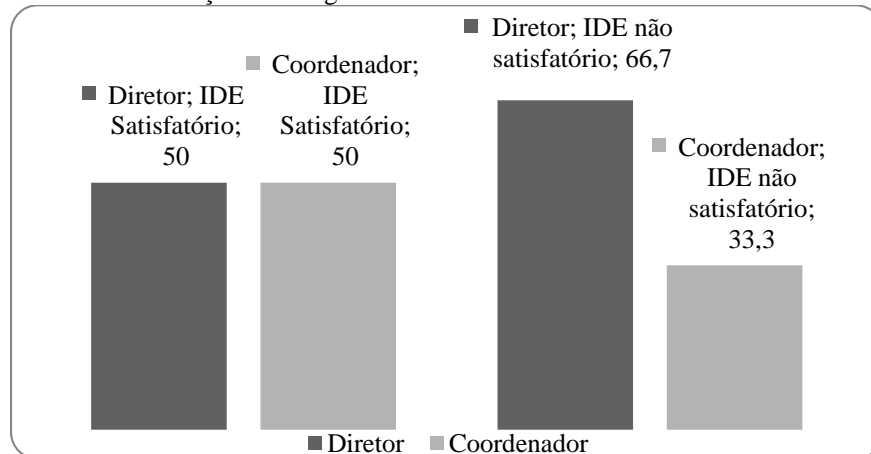
Gráfico 2 – Faixa etária



Fonte: Elaboração própria (2016).

Em relação à função específica desempenhada no núcleo gestor atrelada respectivamente aos entrevistados na presente pesquisa, verificou-se, conforme expõe o gráfico 3, que 50% dos respondentes das escolas com IDE satisfatório exercem a função de diretor (n=1) e que 50% exercem a função de coordenador (n=1). Quanto aos respondentes das escolas com IDE não satisfatório, 66,7% (n=2) desempenham a função de diretor escolar, enquanto 33,3% (n=1) exercem a função de coordenador.

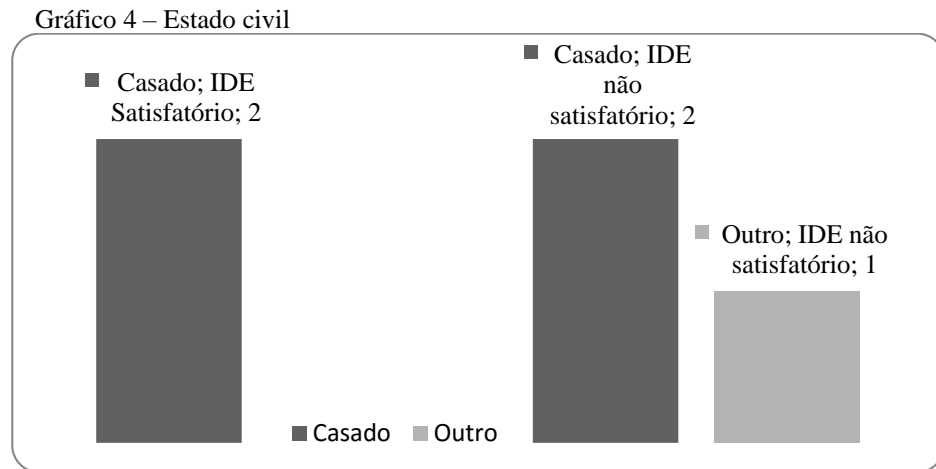
Gráfico 3 – Função núcleo gestor



Fonte: Elaboração própria (2016).

O gráfico 4, à continuação, retrata o estado civil dos entrevistados. Nas escolas com IDE satisfatório, constatou-se que 100% (n=2) dos participantes são casados. Nas escolas com IDE não satisfatório, 66,7% (n=2) dos respondentes são casados, enquanto 33,3% (n=1)

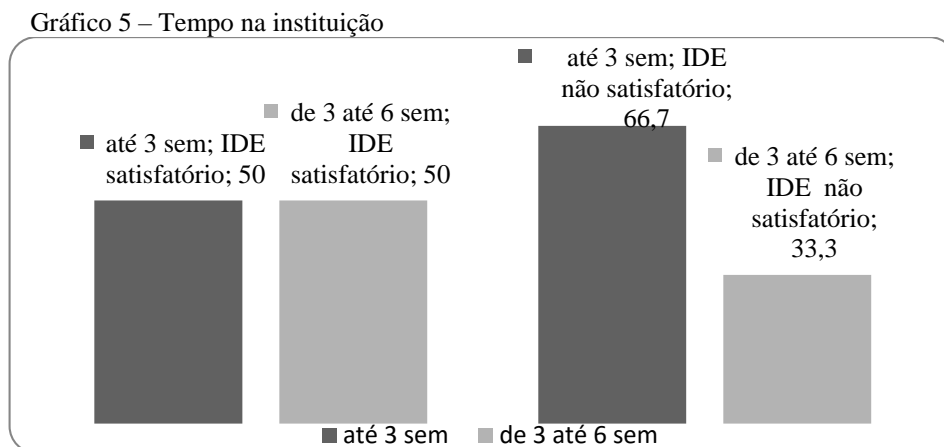
apontaram a categoria denominada de “união consensual” para exemplificar o estado civil correspondente à sua escolha pessoal.



Fonte: Elaboração própria (2016).

Conforme análise realizada, verificou-se a renda familiar dos entrevistados. Dentre aqueles vinculados às escolas com IDE satisfatório, constatou-se que 100% (n=2) possuem renda familiar de quatro a cinco salários mínimos. Com relação à renda dos membros das escolas com IDE não satisfatório, verificou-se que 100% (n=3) possuem renda de quatro a cinco salários mínimos.

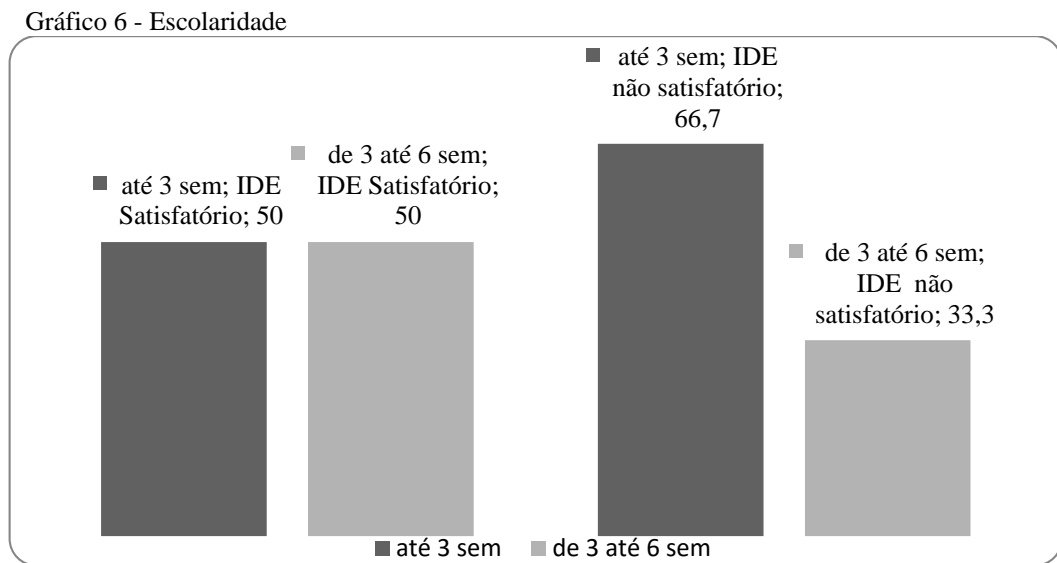
De acordo com os dados postos no gráfico 5, observou-se o tempo em que os respondentes desenvolviam suas atividades nas instituições de ensino. Dentre os participantes das escolas com IDE satisfatório, percebeu-se que 50% (n=1) têm até três semestres de experiência nas escolas pesquisadas, enquanto 50% (n=1) atuam nas instituições de ensino pesquisadas há três/seis semestres. Quanto aos entrevistados oriundos das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se que 66,7% (n=2) atuam há três/seis semestres, enquanto 33,3% (n=1) estão na instituição há mais de seis semestres.



Fonte: Elaboração própria (2016).

Consoante assertiva relacionada ao tempo na função e exercício no cargo pertencente ao núcleo gestor, de acordo com os respondentes das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que 50% (n=1) fazem parte do núcleo gestor há um período que chega a compreender até três semestres, enquanto 50% (n=1) fazem parte do núcleo gestor há um período que abarca entre três e seis semestres. Com relação aos respondentes das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se que 66,7% (n=2) exercem o cargo de integrante da gestão há um período entre três e seis semestres, enquanto 33,3% (n=1) estão na função há mais de seis semestres.

Em face do indicador exposto no gráfico 6, denominado de “escolaridade”, verificou-se, segundo a análise feita, que 50% (n=1) dos gestores respondentes provenientes das escolas com IDE satisfatório apresentam a titulação de especialista e 50% (n=1) de mestre. Com relação aos gestores das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se haver 33,3% (n=1) com o título de especialista e 66,7% (n=2) com o título de mestre.



Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto à forma de ingresso, analisou-se que 50% (n=1) dos integrantes do núcleo gestor das escolas com IDE satisfatório estão exercendo o cargo por indicação, enquanto 50% (n=1) foram admitidos por concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Verificou-se que 100% (n=3) dos integrantes do núcleo gestor das escolas com IDE não satisfatório afirmam ter ingressado nas instituições de ensino via concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

5.3.2 Avaliação da organização escolar com base nos critérios do Gespública

5.3.2.1 Estratégias e planos

De acordo com a análise realizada, observou-se que 50% (n=1) dos membros do núcleo gestor das escolas pesquisadas com IDE satisfatório discordam parcialmente dos métodos e técnicas, não os considerando eficazes para o alcance das metas para as instituições, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com a assertiva contida no instrumental. No que diz respeito às escolas com IDE não satisfatório, os membros de seu núcleo gestor apontam em sua totalidade, 100% (n=3), que os métodos e as técnicas constituem-se como plenamente eficientes por meio da eficácia nas melhorias dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino pesquisadas.

Corroborando esse raciocínio, Tyler (1977) exara que esse aspecto atrela-se ao cumprimento dos objetivos traçados para o alcance da aprendizagem. Diante disso, a avaliação contribui para o cumprimento ou não dos objetivos traçados para a mensuração das estratégias e dos meios adotados na escola para a ampliação da aprendizagem. Para Vianna (2000), por sua vez, a diversificação dos instrumentos adotados deve comportar as múltiplas facetas e barreiras vistas no campo educacional.

Em face do questionamento atinente à realização de monitoramento das ações realizadas na escola, visualizou-se que 100% (n=2) dos representantes do núcleo gestor das escolas com IDE satisfatório concordam plenamente com a assertiva contida no instrumental que afirma que as ações são monitoradas a fim de acompanhar as ações realizadas na escola. Visualizou-se, conforme a fala dos sujeitos das escolas com IDE não satisfatório, que 100% (n=3) concordam plenamente com esse monitoramento, considerando-o como essencial para as práticas desenvolvidas na escola, pois verifica-se o acompanhamento sistemático das ações que são realizadas na escola.

Os critérios revelam que o núcleo gestor das instituições pesquisadas realizam suas práticas com base nos critérios do Gespública, centrando sua ação na função da gestão educacional como base na organização. Portanto, a função preconizada na gestão é visualizada na prática apontada pelos gestores respondentes do instrumental.

A terceira assertiva contida faz menção ao desenvolvimento do mapeamento das ações educativas que são realizadas nessas instituições de ensino. Consoante a análise feita, constatou-se que 50% (n=1) do núcleo gestor das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente com o mapeamento das ações e projetos educativos, enquanto 50% (n=1)

concordam plenamente com tal assertiva. Os membros do núcleo gestor das escolas com IDE não satisfatório concordam plenamente com a assertiva, 100% (n=3), pois consideram que realizam, sistematicamente, os mapeamentos necessários para a efetividade nas tomadas de decisão que são realizadas na escola.

De acordo com Vianna (2000), percebe-se o estabelecimento de uma relação dicotômica, uma vez que o ato de avaliar deve considerar as variáveis e o contexto que circundam o objeto em estudo, além do reducionismo aplicado aos instrumentos avaliativos na mecanização dos conceitos amplamente generalizados nessa prática de monitoramento.

Indagou-se aos entrevistados se a gestão realizada nas instituições de ensino considera os objetivos de cada série. Verificou-se, a partir dos respondentes das escolas com IDE satisfatório, que 50% (n=1) discordam parcialmente da premissa de que a gestão realiza a contextualização dos objetivos às práticas observadas na escola, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com o exposto. Em relação aos sujeitos das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se que 100% (n=3) dos entrevistados concordam plenamente com a premissa relacionada aos conteúdos e objetivos traçados para cada série. Buscando a articulação entre os critérios adotados pelo Gespública e as funções da gestão educacional que são preconizadas por meio do núcleo gestor, observou-se que a direção atua como elo responsável no estabelecimento de direcionamentos, bem como nas ações para que os objetivos destinados a cada série sejam devidamente cumpridos e estabelecidos perante a comunidade.

Quanto ao questionamento que inquiria se os obstáculos para o acesso às ações decorriam da falta de planejamento, conforme a análise empreendida, constatou-se que 100% (n=2) dos respondentes oriundos do núcleo gestor das escolas com IDE satisfatório discordam parcialmente de tal assertiva, em virtude de considerarem que outros aspectos impedem a superação dos problemas enfrentados por tais instituições de ensino. O núcleo gestor representado pelas escolas com IDE não satisfatório manifestou existir uma divergência entre seus membros, pois 66,7% (n=2) concordam parcialmente com a premissa, por entenderem que os desafios vivenciados na escola decorrem em parte da falta de planejamento, enquanto 33,3% (n=1) discordam parcialmente de tal informação.

Indagou-se aos representantes do núcleo gestor das instituições de ensino quanto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares e se os mesmos são adotados para o planejamento (mensal e anual) das ações tomadas nas escolas, verificando-se, conforme opinião emitida pelos membros das escolas com IDE satisfatório, que 50% (n=1) concordam parcialmente com a assertiva, enquanto 50% (n=1) concordam

plenamente com tal premissa. Em relação ao núcleo gestor das instituições com IDE não satisfatório, verificou-se que 66,7% (n=2) dos respondentes concordam parcialmente, enquanto 33,3% (n=1) concordam plenamente com a assertiva de que o PPP é instrumento importante para o planejamento das ações a serem realizadas na escola. Portanto, a função expressa condiz com o planejamento como estratégia adotada pelas instituições de ensino com o intuito de orientar a prática pedagógica e embasar essa construção nos anseios das próprias unidades escolares.

A partir do instrumental adotado, observou-se que os princípios instrucionais adotados nas escolas ressaltam os compromissos visualizados na prática adotada na gestão escolar. Constatou-se que 50% (n=1) do núcleo gestor das escolas com IDE satisfatório discordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam parcialmente com a premissa contida no instrumental da pesquisa. Nas escolas com IDE não satisfatório, verificou-se que 100% (n=3) dos membros do núcleo gestor concordam parcialmente com o fato de que os princípios das instituições servem de base para a gestão escolar.

Em relação aos recursos e se os mesmos são utilizados de forma racional na escola, 50% (n=1) dos representantes das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com a utilização consciente dos recursos da escola. Quanto aos responsáveis pelo núcleo gestor das escolas com IDE não satisfatório, 33,3% (n=1) discordam parcialmente, enquanto 66,7% (n=2) concordam parcialmente com a utilização adequada dos recursos da escola. Percebe-se, pois, que o controle evidenciado nessas instituições de ensino, por vezes, ocasiona a falta de autonomia pelos gestores na adoção de medidas relativas ao orçamento e à distribuição dos recursos fornecidos à escola. Entretanto, o recurso fornecido não contempla as necessidades das instituições, o que impacta o desenvolvimento das ações a serem tomadas pelo gestor na dinâmica educativa de trabalho.

Essa concepção atrela-se a formas distintas de validação dos pressupostos em que se baseiam as práticas desenvolvidas na escola, tendo em vista o alcance e a profundidade no acesso e realização por parte dos gestores. A autonomia relacionada à realidade e ao contexto em que as ações são concebidas deve ser considerada pelas instâncias regulares com o fito de observância e autonomia em relação ao caminhar das instituições.

A seguir, na tabela 1, serão expressos os indicadores levantados na referida pesquisa e os dados apresentados nessa construção no intuito de contemplar os dados e os achados contextualizados nesta investigação.

Tabela 1 – Estratégias e planos

GE	Estratégias e planos	Valid	IDE SATISFATÓRIO				IDE NÃO SATISFATÓRIO					
			Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total
O	Os métodos e as técnicas de ensino utilizadas pela escola são eficazes	<i>Frequency</i>	1	-	-	1	2	-	-	2	1	3
		<i>Valid</i>	50,0	-	-	50,0	100,0	-	-	66,7	33,3	100,0
		<i>Percent</i>										
O	A instituição realiza o monitoramento das ações na escola	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	1	2	3
		<i>Valid</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	33,3	66,7	100,0
		<i>Percent</i>										
D	A gestão desenvolve o mapeamento dos efeitos das ações educativas realizadas na escola	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	-	100,0	100,0
		<i>Percent</i>										
D	A gestão considera os objetivos estabelecidos para cada série	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	-	100,0	100,0
		<i>Percent</i>										
P	Os obstáculos para o acesso às ações realizadas na escola decorrem da falta de planejamento	<i>Frequency</i>	2	-	-	-	2	1	-	2	-	3
		<i>Valid</i>	100,0	-	-	-	100,0	33,3	-	66,7	-	100,0
		<i>Percent</i>										
P	O PPP da escola é adotado para o planejamento (mensal e anual) das ações adotadas	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	2	1	3
		<i>Valid</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	66,7	33,3	100,0
		<i>Percent</i>										
C	Os princípios instrucionais adotados na escola ressaltam os compromissos visualizados na prática adotada na gestão escolar	<i>Frequency</i>	1	-	1	-	2	-	-	3	-	3
		<i>Valid</i>	50,0	-	50,0	-	100,0	-	-	100,0	-	100,0
		<i>Percent</i>										
C	Os recursos são utilizados de forma racional na escola	<i>Frequency</i>	1	-	1	-	2	1	-	2	-	3
		<i>Valid</i>	50,0	-	50,0	-	100,0	33,3	-	66,7	-	100,0
		<i>Percent</i>										

Fonte: Elaboração própria (2016).

A seguir, será contemplada a análise realizada a partir do critério do Gespública denominado pessoas e a articulação dele com as funções da gestão educacional estabelecidas para reflexões a respeito do trabalho e das ações do núcleo gestor das escolas pesquisadas.

5.3.2.2 Pessoas

Junto aos responsáveis pela organização do espaço escolar, verificou-se sua opinião referente à participação da comunidade escolar nas decisões de melhoramentos promovidos nas instituições de ensino, obtendo-se que 100% (n=2) dos gestores provenientes das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente com a assertiva, enquanto 66,7% (n=2) dos representantes das escolas com IDE não satisfatório concordam plenamente e 33,3% (n=1) concordam parcialmente com a participação e integração da comunidade escolar.

Questionou-se também quanto à existência de uma maior preocupação com a efetividade do que com a qualidade das ações realizadas nas instituições. Ante essa questão, verificou-se que 100% (n=2) dos respondentes das escolas com IDE satisfatório discordam totalmente da premissa supracitada, enquanto 66,7% (n=2) dos respondentes das escolas com IDE não satisfatório discordam parcialmente e 33,3% (n=1) discordam totalmente da premissa.

Observou-se também se a participação da diretoria proporciona qualidade à formação dos aprendizes, concluindo-se que 50% (n=1) dos entrevistados das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com o fato de que as ações desenvolvidas pelo núcleo gestor impactam positivamente a formação dos alunos das instituições pesquisadas. Nas escolas com IDE não satisfatório, constatou-se que 100% (n=3) dos respondentes concordam plenamente com o impacto positivo decorrente do envolvimento e da participação do núcleo gestor sobre o aprendizado dos estudantes.

Verificou-se o papel dos gestores das instituições nas ações realizadas na escola. Observou-se que 100% (n=2) dos sujeitos representantes do núcleo escolar das escolas com

IDE satisfatório concordam plenamente com a assertiva. Faz-se necessário conhecer as ações realizadas nas escolas a fim de poder intervir de forma satisfatória para a proposição de melhorias. Notou-se que 100% (n=2) dos respondentes das escolas com IDE não satisfatório também concordam com assertiva, mas de forma parcial, conforme a escala adotada nesta investigação.

Os representantes do núcleo escolar tiveram que se posicionar também quanto à promoção da gestão escolar na identificação das necessidades dos discentes das instituições pesquisadas. Segundo os membros do núcleo gestor das instituições com IDE satisfatório, observou-se que 50% (n=1) concordam parcialmente, enquanto os outros 50% (n=1) discordam parcialmente da afirmação contida no instrumental adotado na pesquisa. Em face da análise realizada, visualizou-se que 100% (n=3) dos respondentes oriundos das escolas com IDE não satisfatório concordam plenamente com a atenção à fala dos docentes e dos discentes, buscando escutar e trabalhar suas ações conjuntamente na identificação das necessidades existentes na escola.

Indagou-se aos respondentes se a gestão reconhece os pontos que necessitam de aprimoramento no tocante ao programa curricular. A partir desse questionamento, verificou-se que 100% (n=2) dos respondentes das instituições com IDE satisfatório concordam plenamente com o monitoramento realizado pela gestão, assim como 100% (n=3) dos sujeitos respondentes das escolas com IDE não satisfatório também concordam plenamente com a atenção e o zelo destinados às necessidades da instituição para o aprimoramento curricular.

Diante disso, de acordo com o que postula Vianna (2000), cada programa educacional deve ser pensado, haja vista que envolve o alcance das metas estabelecidas, ou seja, considera os conhecimentos adquiridos, as habilidades, as atitudes e os interesses dos envolvidos nessa dinâmica, entretanto se observa nesse contexto de atuação que o instrumental empregado restringe-se aos instrumentos metodológicos adotados durante o percurso.

Em relação ao trabalho pedagógico e se o mesmo é avaliado constantemente por professores, alunos, comunidade e núcleo gestor, verificou-se uma discordância por meio da análise do material coletado. Conforme os respondentes das escolas com IDE satisfatório,

constatou-se que 50% (n=1) concordam plenamente, enquanto 50% (n=1) discordam parcialmente da avaliação como instrumento norteador frequente das ações pedagógicas promovidas pelos agentes que compõem a escola. De acordo com os respondentes das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se que 33,3% (n=1) concordam parcialmente, enquanto 66,7% (n=2) concordam plenamente com o trabalho pedagógico realizado na escola e que o mesmo é avaliado constantemente pelos sujeitos modificadores, portanto o trabalho é comprometido com a prática educativa realizada na escola.

Conforme a análise, observaram-se as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) exigidas para os profissionais que agregam ganhos para a instituição. No tocante aos sujeitos respondentes das escolas com IDE satisfatório, percebeu-se que 50% (n=1) concordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com a assertiva contida em instrumental. Com relação aos respondentes oriundos das escolas com IDE não satisfatório, 100% (n=3) concordam plenamente com a capacitação e a relação entre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, pois aportam ganhos para a instituição, tendo em vista que atuam ativamente na construção dos saberes e da aprendizagem coletiva na escola.

A seguir, de acordo com a tabela 2, correspondente ao critério “pessoas”, consolidam-se os indicadores apontados na referida pesquisa no intuito de visualização das contribuições do respectivo critério para a organização do trabalho escolar e para a sistematização das práticas observadas nas instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Tabela 2 – Pessoas

GE	Estratégias e planos	Valid	IDE SATISFATÓRIO					IDE NÃO SATISFATÓRIO				
			Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total
O	Verifica-se a participação da comunidade escolar nas decisões de melhoramentos promovidos na escola	<i>Frequency</i>	-	-	2	-	2	-	-	1	2	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	100,0	-	100,0	-	-	33,3	66,7	100,0
O	Verifica-se uma maior preocupação com a efetividade do que a qualidade das ações realizadas	<i>Frequency</i>	-	2	-	-	2	2	1	-	-	3
		<i>Valid Percent</i>	-	100,0	-	-	100,0	66,7	33,3	-	-	100,0
D	A participação da diretoria proporciona qualidade à formação dos alunos	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	-	100,0	100,0
D	O diretor conhece as ações realizadas na escola	<i>Frequency</i>	-	-	-	2	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	-	100,0	100,0	-	-	-	100,0	100,0
C	A gestão empreendida na escola promove a identificação das necessidades de alunos e professores	<i>Frequency</i>	1	-	-	1	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	50,0	-	-	50,0	100,0	-	-	-	100	100,0
C	A gestão reconhece os pontos que necessitam ser aprimorados no programa curricular da escola	<i>Frequency</i>	-	2	-	-	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	100,0	-	-	100,0	-	-	-	100,0	100,0
P	O trabalho pedagógico é avaliado constantemente por professores, alunos, comunidade e núcleo gestor	<i>Frequency</i>	1	-	-	1	2	-	-	1	2	3
		<i>Valid Percent</i>	50,0	-	-	50,0	100,0	-	-	33,3	66,7	100,0
P	As competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) exigidas para os profissionais agregam ganhos para a instituição	<i>Frequency</i>	-	-	1,0	1,0	2	-	-	-	3,0	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	50,0	50,0	100,0	-	-	-	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

A seguir, será apresentada a análise realizada com base no critério “processos”, um dos critérios do modelo de excelência denominado Gespública, modelo adotado na pesquisa supracitada e mapeado conforme o modelo de avaliação estrutural-sistêmica proposto por Lima (2008).

5.3.2.3 Processos

Observa-se a interação dialógica pautada no desenvolvimento das ações de melhoria na escola, perguntando-se aos respondentes quanto à existência do diálogo e se o mesmo contribui significativamente nas ações tomadas pelo núcleo gestor com base em gradativas melhorias na escola. Verificou-se que 50% (n=1) dos sujeitos respondentes das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente; 100% (n=3) dos respondentes das escolas com IDE não satisfatório concordam plenamente com o fato de que o diálogo torna-se essencial para as tomadas de decisão e para as ações realizadas na escola.

No que diz respeito à adequação da estrutura física e dos equipamentos para as atividades realizadas pelos alunos na escola, visualizou-se que 50% (n=1) dos sujeitos respondentes das escolas com IDE satisfatório discordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam parcialmente, por se considerar que a estrutura nas instituições de ensino da rede pública ainda não atende às necessidades reais da comunidade educativa. Observou-se, por meio da análise dos posicionamentos dos representantes do núcleo gestor das escolas com IDE não satisfatório, que 66,7% (n=2) discordam totalmente, enquanto 33,3% (n=1) concordam parcialmente com a assertiva contida no instrumental.

Todavia, constatou-se que a estrutura física e os equipamentos destinados às instituições de ensino da rede pública não atendem às expectativas dos gestores, tendo em vista que o orçamento enquadra-se como limitado e não corresponde às necessidades das instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Em relação ao processo educativo e ao fato de se o mesmo é discutido por pais, alunos e professores antes de sua realização, verificou-se que 100% (n=2) dos gestores das

escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente com o fato de que o processo de ensino e aprendizagem se fundamenta no diálogo entre os agentes educativos que integram a escola. Os gestores das instituições de ensino com IDE não satisfatório, por sua vez, apresentam uma análise distinta. Tendo em vista a escala de percepção adotada, visualizou-se que os gestores responderam à assertiva de forma diferente: 33,3% (n=1) discordam totalmente, 33,3% (n=1) concordam parcialmente e 33,3% (n=1) concordam plenamente com a assertiva, levando-se a crer que esse processo de debate entre os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam pode expressar-se de forma distinta em detrimento das variadas percepções sobre a aprendizagem.

No tocante ao questionamento a respeito do fato de se os conteúdos trabalhados na escola relacionam-se à realidade vivenciada pelo aluno, pôde-se perceber que 100% (n=2) dos respondentes oriundos das escolas com IDE satisfatório concordam parcialmente com a articulação dos conteúdos em detrimento da realidade dos discentes das instituições de ensino pesquisadas. Em relação aos respondentes das escolas com IDE não satisfatório, verificou-se que 33,3% (n=1) concordam parcialmente, 33,3 (n=1) discordam parcialmente e 33,3 (n=1) concordam plenamente com a assertiva.

Segundo a análise correspondente aos respondentes, questionou-se o núcleo gestor acerca da apresentação ao final dos semestres letivos relativa aos ganhos e dificuldades vivenciados durante o percurso pedagógico experimentado nas instituições de ensino. Constatou-se, conforme posicionamento dos respondentes das escolas com IDE satisfatório, que 50% (n=1) concordam parcialmente com a assertiva, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com o retorno fornecido aos finais de cada semestre letivo. Em relação aos respondentes das escolas com IDE não satisfatório, observou-se que 33,3% (n=1) concordam parcialmente, enquanto 66,7% (n=2) concordam plenamente com a sistematização fornecida ao final de cada período letivo.

Em face das tomadas de decisão e de se as mesmas contribuem efetivamente para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, verificou-se, consoante os respondentes das escolas com IDE satisfatório, que 50% (n=1) concordam parcialmente, enquanto 50% (n=1) concordam plenamente com a assertiva contida em instrumental. De

acordo com os respondentes oriundos das escolas com IDE não satisfatório, observou-se que 33,3% (n=1) concordam parcialmente, enquanto 66,7% (n=2) concordam plenamente com o fato de que as tomadas de decisão realizadas nas escolas favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

No instrumental fechado, inquiriu-se se as escolas desenvolvem rotineiramente diálogo e formação docente. Consoante análise feita, observou-se que 100% (n=2) dos respondentes das escolas com IDE satisfatório concordam plenamente, assim como 100% (n=3) dos respondentes das escolas com IDE não satisfatório também afirmam concordar plenamente com a permanente formação docente e com o diálogo como ferramentas importantes na construção e solidificação dos saberes.

Indagou-se a respeito do planejamento como ato pedagógico e se o mesmo proporciona melhorias no processo educativo. Segundo a análise, constatou-se que 100% (n=2) dos respondentes das escolas com IDE satisfatório concordam plenamente com a assertiva contida em instrumental, assim como 100% (n=3) dos respondentes das escolas com IDE não satisfatório concordam plenamente com o planejamento como estratégia de melhoramento das ações pensadas para a organização do espaço escolar.

A seguir, na tabela 3, construída com base no critério “processos”, visualiza-se a importância desse critério para uma boa articulação contextualizada a partir dos indicadores e das ações realizadas na escola com o intuito de proposições de melhorias e de novas tomadas de decisão.

Tabela 3 – Processos

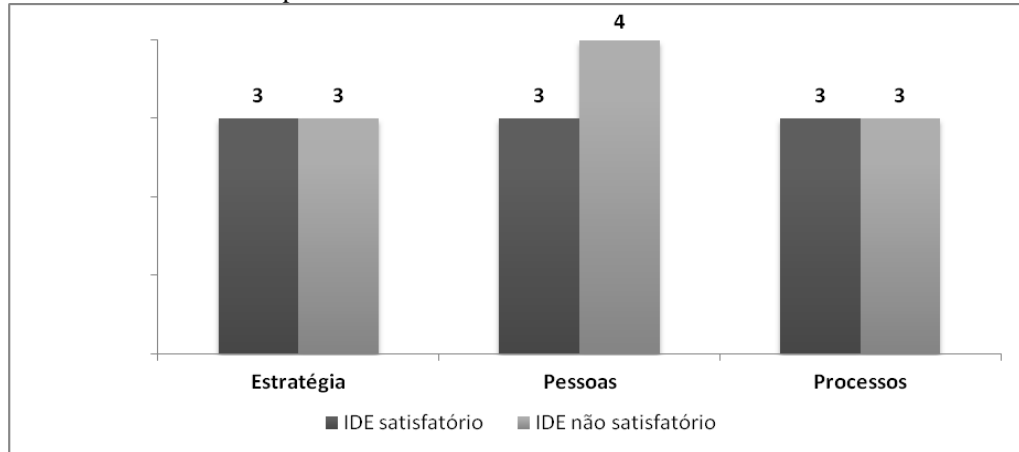
GE	Estratégias e planos	Valid	IDE SATISFATÓRIO					IDE NÃO SATISFATÓRIO				
			Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Total
O	Observa-se a interação dialógica pautada no desenvolvimento das ações de melhoria na escola	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	50,0	-	50	-	-	-	100	100
O	A estrutura física e os equipamentos são adequados para as atividades realizadas pelo aluno na escola	<i>Frequency</i>	1	-	1	-	2	-	2	1	-	3
		<i>Valid Percent</i>	50,0	-	50,0	-	100	-	66,7	33,3	-	100
D	O núcleo gestor apresenta ao final dos semestres letivos os ganhos e dificuldades vivenciadas durante o percurso pedagógico	<i>Frequency</i>	-	-	1	1	2	-	-	1	2	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	50,0	50,0	100	-	-	50	-	50
D	As tomadas de decisão contribuem para melhorias no processo de ensino e aprendizagem	<i>Frequency</i>	-	-	-	2	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	1	1	2	-	-	1	2	3
C	O processo educativo é discutido por pais, alunos e professores antes de sua realização	<i>Frequency</i>	-	-	2	-	2	-	1	1	1	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	100,0	-	100	-	33,3	33,3	33,3	100
C	Os conteúdos trabalhados na escola relacionam-se à realidade vivenciada pelo aluno	<i>Frequency</i>	-	-	2	-	2	1	-	1	1	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	100,0	-	100	33,3	-	33,3	33,3	100
P	A escola desenvolve rotineiramente diálogo e formação docente	<i>Frequency</i>	1	-	-	1	2	-	-	1	2	3
		<i>Valid Percent</i>	50,0	-	-	50,0	100	-	-	33,3	66,7	100
P	O planejamento do ato pedagógico ocasiona melhorias no processo educativo	<i>Frequency</i>	-	-	-	2	2	-	-	-	3	3
		<i>Valid Percent</i>	-	-	-	100,0	100	-	-	-	100,0	100

Fonte: Elaboração própria (2016).

Com o propósito de condensar as análises, verificou-se, por meio do gráfico 7, adiante, o cruzamento dos três critérios adotados no Gespública. Esse processo permitiu o levantamento da média das variáveis presentes no instrumental, como também relacioná-las quanto à sua abrangência na comparação entre as escolas com IDE satisfatório e IDE não satisfatório.

Adiante será realizada a feitura da análise dos dados quantitativos presentes na referida pesquisa. Para tanto, os detalhes na tabulação e a riqueza das falas dos sujeitos servirão de base para comparar os achados detalhados na análise dos cinco gestores, no sentido de visualizar o trabalho desenvolvido nessas instituições de ensino.

Gráfico 7 – Critérios Gespública



Fonte: Elaboração própria (2016).

5.4 Pesquisa qualitativa

A análise qualitativa foi empreendida com base em um roteiro validado pela banca de qualificação do projeto de dissertação de mestrado realizada em novembro de 2015 na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O roteiro adotado para a pesquisa das entrevistas realizadas é inerente aos aspectos formativos e colaborativos da gestão escolar, especificamente às contribuições advindas da atuação do gestor/diretor na dinâmica escolar visualizadas em campo durante a feitura das entrevistas. As etapas de análise da pesquisa foram amparadas por meio da utilização do *software Atlas.ti (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS)*, em sua versão 7.1 para *Windows*.

Primeiramente, as transcrições das entrevistas foram realizadas e as identidades de professores e alunos preservadas, conforme havia sido preconizado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizados durante a pesquisa de campo pela pesquisadora responsável pelo estudo.

As entrevistas foram separadas por assertiva contida no roteiro criado, para que fossem anexadas e analisadas mediante a ferramenta citada anteriormente. Tais procedimentos foram realizados com os materiais provenientes das falas dos sujeitos da pesquisa, professores e alunos, das instituições de ensino da rede pública municipal de Fortaleza-CE pesquisadas e contextualizadas ao longo da pesquisa.

Após essa operacionalização, os materiais anexados, ou seja, os documentos primários (*primary documents*) incorporados ao *Atlas.ti*, cada fala correspondente aos sujeitos entrevistados pela pesquisadora, foram analisados utilizando o respectivo *software*.

As falas dos sujeitos foram e são considerados elementos essenciais para a compreensão da dinâmica escolar estabelecida nas instituições de ensino observadas. Para isso, os códigos (*codes*), unidades e/ou categorias foram estabelecidos pela pesquisadora por intermédio da análise gradual adotada por meio do programa. Esses códigos permitem uma construção sólida dos achados da pesquisa e podem ser adotados para a feitura das redes (*network*) construídas com base na categorização gerada anteriormente.

A ferramenta dispõe de mecanismos que auxiliam na confecção de relatório e tabulação das categorias geradas. Faz-se importante frisar que o uso da ferramenta não minimiza a importância do pesquisador, tendo em vista que a sua utilização constitui-se como elo para discussões e análise concisa dos materiais provenientes das falas dos sujeitos da pesquisa.

Ressalta-se que as análises a serem apresentadas a seguir não visam ao julgamento das escolas com melhor IDE em detrimento das escolas que não possuem o IDE satisfatório e que os critérios estabelecidos para o cálculo desse índice não estabelecem ordem direta com os critérios preconizados pelo respectivo indicador. Esse procedimento foi adotado com base na sociologia compreensiva de Max Weber, com o escopo de evidenciar uma avaliação focada nos pontos fortes e nos pontos que necessitam de aprimoramento por parte dos diretores e do núcleo gestor responsável, independentemente dos resultados obtidos pelas escolas. Essa análise, portanto, será ancorada em uma avaliação ampla e descritiva com foco para novas tomadas de decisão e melhorias gradativas a serem construídas nas instituições pesquisadas.

A seguir, serão realizadas as análises efetivadas com base em discussões e no método comparativo de Max Weber, com o fito de promover, com atenção e cuidado, as

especificidades do trabalho desenvolvido pelo gestor e o alcance de sua ação. Nesse sentido, pretende-se ainda articular a ação e o contexto em que tais práticas estão amparadas, visualizando o impacto e a contribuição dos agentes educativos na escola.

As assertivas contidas no instrumental adotado na pesquisa foram analisadas separadamente pela pesquisadora, obedecendo à ordem estabelecida no instrumental, a percepção dos docentes e discentes das escolas com IDE satisfatório e a percepção dos docentes e discentes oriundos das escolas com IDE não satisfatório.

5.4.1 Aspectos positivos quanto ao papel desempenhado pelo gestor na respectiva escola

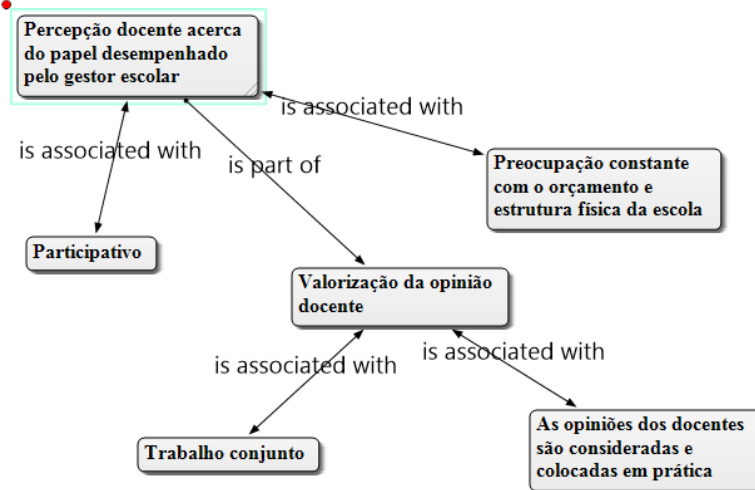
5.4.1.1 Percepção docente

A primeira assertiva contida no instrumental faz menção aos aspectos positivos decorrentes da atuação do gestor na escola. Conforme a percepção docente analisada, verificou-se que os profissionais sugerem diversas ações positivas e que apontam o gestor como figura importante na organização do espaço escolar: “*Ele se integra muito aos alunos, não fica só na sala dele, entendeu?*” (Docente B2, Escola B).

Os docentes das escolas com IDE satisfatório enfatizam a importância do apoio aos professores nas decisões da escola (n=1) e que as opiniões dos educadores devem ser consideradas (n=1) a fim de propor melhorias gradativas na instituição. A preocupação com o orçamento da escola (n=1) e com a atenção fornecida pelo gestor na acolhida dos alunos foi uma categoria apontada pelos docentes entrevistados. O diálogo e a orientação dos educandos favorecem uma boa gestão, focada nos desafios das instituições de ensino. Nesse sentido, “[...] é pela gestão escolar que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educativa” (LÜCK, 2012, p. 17).

Os docentes das escolas com IDE não satisfatório afirmam que o diretor exerce gestão democrática, por considerar as opiniões dos professores (n=1). Nas falas dos sujeitos entrevistados, verificou-se a preocupação do diretor escolar com a aprendizagem significativa dos alunos (n=2). Diante disso, considera-se que a firmeza e objetividade nas decisões favorecem uma gestão integrada e participativa. A seguir, na rede 2, serão explanadas as categorias geradas mediante a utilização da ferramenta *Atlas.ti* 7, com o propósito de contextualização geral das contribuições adquiridas acerca do recorte realizado para a pesquisa, totalizando-se 22 inferências localizadas na análise adotada para a ferramenta explicitada nessa análise.

Figura 5 – Percepção docente acerca do papel desempenhado pelo gestor

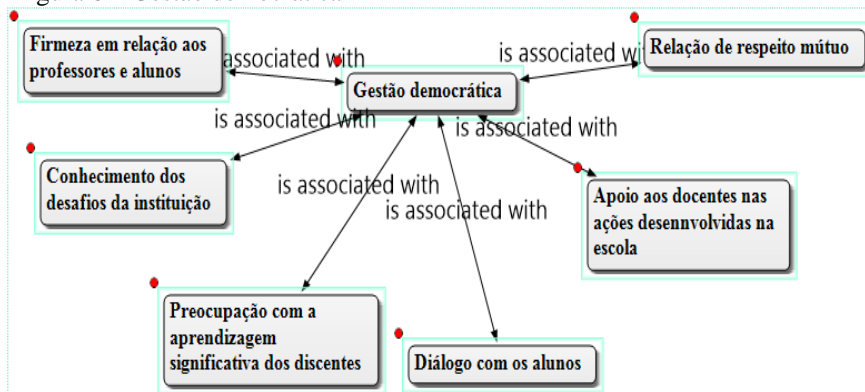


Fonte: Elaboração própria (2016).

De acordo com a análise realizada com base nas categorias geradas através da ressignificação das unidades hermenêuticas adotadas na pesquisa, verificou-se que a gestão democrática insere-se na dinâmica escolar, ao passo que as ações são orientadas, entretanto necessitam ser fortalecidas no âmbito escolar com a participação efetiva dos docentes, discentes e comunidade escolar. O conceito de gestão democrática insere-se na participação e autonomia dos sujeitos que integram a escola (LÜCK, 2012).

Na rede de interesses 3, abaixo, situam-se as contribuições da gestão democrática para a universalização das boas práticas adotadas nas instituições e das melhorias a serem alcançadas para o bom funcionamento da escola e aprendizagem significativa dos educandos.

Figura 6 – Gestão democrática



Fonte: Elaboração própria (2016).

À continuação, será apresentada a percepção dos discentes concernentes às contribuições positivas desenvolvidas pelo gestor escolar das instituições de ensino pesquisadas.

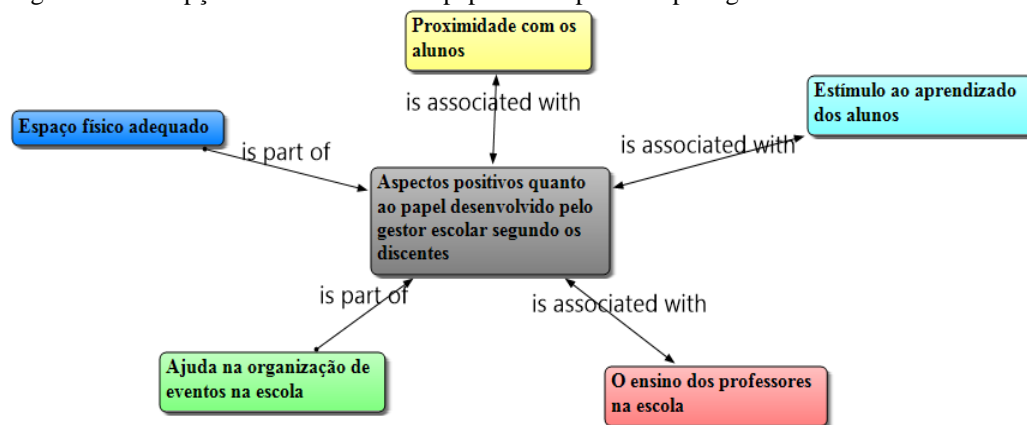
5.4.1.2 Percepção discente

Os discentes das escolas com IDE satisfatório apontam a proximidade (n=3) com o diretor e o papel dele como responsável por providenciar uma infraestrutura adequada e que atenda às necessidades dos alunos na escola com qualidade. Os educandos das escolas que não possuem o IDE satisfatório, por seu turno, relatam que os professores e o ensino são de qualidade (n=3). Verifica-se que a escola é aberta à comunidade (n=2), pois os estudantes evidenciam em seus discursos o apoio do gestor escolar na organização dos eventos realizados na escola (n=2), conforme trecho relatado a seguir pelo Discente B2 da Escola B: “Faz atividades que os alunos possam interagir junto com o diretor, tipo como festas, reuniões com os alunos”.

A partir das categorias geradas no respectivo estudo, realizou-se a rede de interesses 4, a fim de reunir os aspectos apontados pelos estudantes como essenciais e positivos por parte do núcleo gestor das instituições em que a pesquisa foi realizada. De acordo com os produtos da análise, observaram-se 15 registros (categorias) para a assertiva presente no instrumental semiestruturado para a investigação.

Verificou-se que, embora os alunos expressem discordância quanto à estrutura da escola, o gestor sabe lidar com o contexto em que as instituições de ensino estão inseridas e lança mão de artifícios para minimizar os impactos negativos em decorrência do orçamento limitado e da precária estrutura em que tais instituições estão imersas.

Figura 7 – Percepção discente acerca do papel desempenhado pelo gestor



Fonte: Elaboração própria (2016).

A seguir, serão explanados os aspectos negativos quanto à atuação do gestor escolar segundo a percepção dos docentes e discentes oriundos das escolas com IDE satisfatório e não satisfatório.

5.4.2 Aspectos negativos quanto ao papel desempenhado pelo gestor na respectiva escola

5.4.2.1 Percepção docente

A segunda premissa contida no instrumental faz menção aos aspectos negativos apresentados pelo gestor escolar e ao trabalho desenvolvido na escola. Segundo a percepção docente das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que esses profissionais necessitam da presença do gestor na escola, entretanto as reuniões sistematizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a falta de autonomia da instituição (n=1), por diversas vezes, fazem com que o diretor tenha que se afastar da instituição para comparecer a esses compromissos obrigatórios (n=1).

Todavia, as diretrizes estabelecidas também devem ser socializadas aos docentes da instituição (n=1). O diálogo deve ser componente essencial para que novas práticas sejam estabelecidas na escola com o objetivo de aprimorar o papel do professor em sala de aula e auxiliá-lo nessa construção.

Constatou-se também que os docentes necessitam que suas opiniões sejam escutadas e consideradas para novas tomadas de decisão na instituição (n=1) e que o gestor escolar considere e compreenda as necessidades do grupo em que realiza suas ações, com o propósito de agregar valor e sugestões ao dia a dia da instituição, minimizando a inflexibilidade (n=2) e a centralização das tomadas de decisão na escola.

Os docentes das escolas com IDE satisfatório apontam que o desenvolvimento das ações ocorre lentamente, pois depende da organização e sistematização da Prefeitura de Fortaleza (n=1). Entretanto, verifica-se, segundo a percepção analisada, que há o engessamento das práticas desenvolvidas na escola pela falta de autonomia e pela rigidez das normatizações estabelecidas para as instituições de ensino. “*A Secretaria Municipal tem algumas determinações que são muito, digamos assim, como se fossem de uma maneira muito engessada de a escola não ter muita autonomia na sua gestão*” (Docente A2, Escola A).

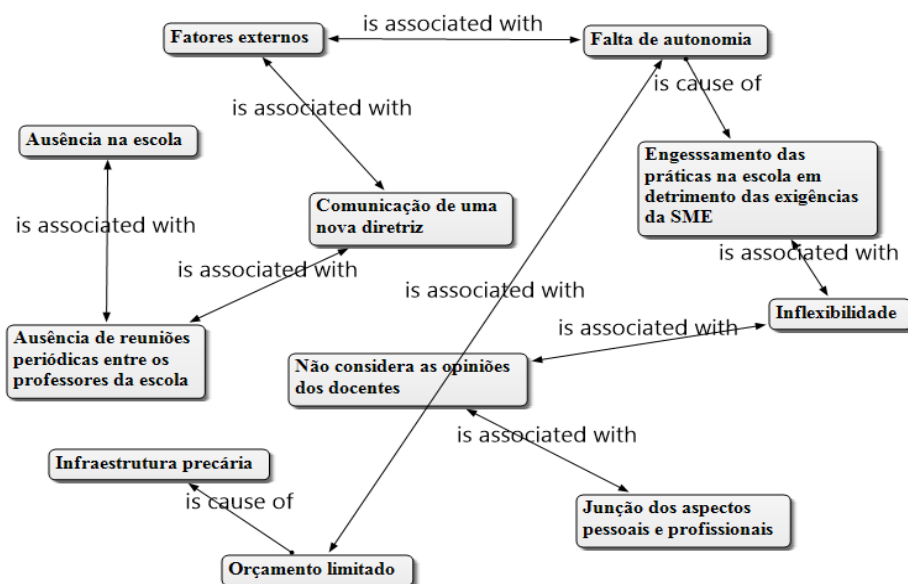
Diante disso, percebe-se que se deve pensar sobre as decisões tomadas e se elas levam em consideração os contextos e a realidade em que essas instituições estão inseridas. Desse modo, “[...] o reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhorias das ações e processos educacionais, voltadas para a melhoria da aprendizagem” (LÜCK, 2012, p. 17).

Conforme a percepção dos docentes das instituições com IDE não satisfatório, observou-se também o engessamento (n=2) e a falta de autonomia (n=1) dos profissionais das unidades educacionais em decorrência do cumprimento de normatizações que não levam em consideração o contexto e a realidade adjacentes às escolas (n=1). O orçamento fornecido constitui-se como insuficiente e limitado (n=1), pois não supre as necessidades mínimas da estrutura da instituição de ensino (n=1).

A seguir, será apresentada a rede de interesses 5, relacionada às categorias geradas por meio da adoção do *Atlas.ti*. Visualiza-se que os fatores externos colaboram negativamente para o desempenho do papel do gestor escolar. O orçamento limitado relacionado à infraestrutura inadequada e à falta de autonomia para tomadas de decisão diante dos contextos multiculturais e atentos à comunidade são aspectos negativos, pois decorrem das instâncias que normatizam, não levando em consideração o público heterogêneo a que as instituições de ensino atendem.

Portanto, os aspectos negativos não visam à punição e à desatenção dos gestores quanto ao funcionamento das instituições, mas visam à colaboração para se repensar a autonomia política e social em que as práticas e organização do espaço escolar acontecem. Diante disso, cabe analisar a realidade específica dessas instituições de ensino e as necessidades da comunidade em que a escola contextualiza suas ações e rotina educativa.

Figura 8 – Fatores externos que impactam a atuação do gestor escolar



Fonte: Elaboração própria (2016).

A partir da utilização do *Atlas.ti*, em sua versão 7.1 para *Windows*, verificaram-se 17 correspondências evidenciadas ao longo das transcrições realizadas e adoção do programa para análise criadas e já exploradas no decurso da análise efetivada por intermédio das falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

5.4.2.2 *Percepção discente*

Conforme a análise extraída das falas provenientes dos discentes, observou-se que os estudantes das escolas com IDE satisfatório consideram como aspecto negativo decorrente da atuação do gestor na escola a indisciplina dos estudantes (n=2), tendo em vista que essa indisciplina influencia consideravelmente na atenção e aprendizado dos alunos, portanto, faz-se necessária uma maior atenção por parte do gestor das escolas, na articulação e mediação desses conflitos junto aos docentes e pais.

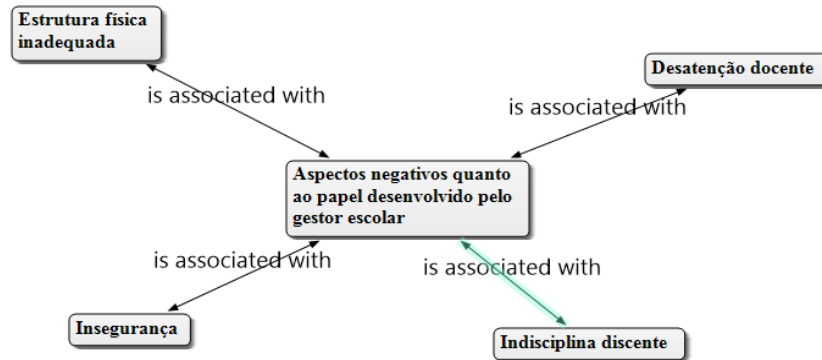
Todavia, de acordo com a percepção dos discentes das escolas com IDE insatisfatório, verificou-se que a desatenção dos docentes (n=2) em momentos da aula e a estrutura física da escola (n=2) necessitam ser revistas para um melhor desenvolvimento das aprendizagens no espaço escolar.

A segurança (n=1) foi citada como um aspecto negativo, pois, segundo os estudantes, a violência e os assaltos são frequentes nos arredores em que se localiza a escola. Portanto, a segurança deve ser um elemento que necessita ser também observado, a fim de que a comunidade possa estar presente na instituição e participar ativamente das atividades desenvolvidas nesse espaço.

As categorias geradas foram construídas com base no *Atlas.ti*, em sua versão 7.1 para *Windows*. Essa ressignificação das categorias e/ou unidades hermenêuticas geradas no respectivo estudo contemplam uma estrutura mínima que atenda às necessidades de docentes, discentes e comunidade escolar. A desatenção dos professores em relação às necessidades e à indisciplina dos estudantes é um aspecto que deve ser dialogado pelo gestor na escola, no sentido de orientar e propor sugestões de melhorias no espaço educativo.

A figura 9, a seguir, expressa a condensação das categorias geradas com base na percepção dos discentes entrevistados na pesquisa.

Figura 9 – Percepção discente quanto aos aspectos negativos desenvolvidos pelo gestor escolar



Fonte: Elaboração própria (2016).

A seguir, serão explanados os pontos considerados para aprimoramento a partir das ações geradas pelo gestor escolar. Essa análise será composta pela visão dos professores e alunos das escolas com IDE satisfatório e das escolas com IDE não satisfatório. Essa comparação destina-se, segundo Weber (1991), à satisfação de uma necessidade, por mais material que seja.

5.4.3 Aspectos que necessitam de aprimoramento no tocante ao desenvolvimento das ações realizadas pelo gestor escolar

5.4.3.1 Percepção docente

Conforme a análise realizada, consoante o posicionamento dos docentes das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que a autonomia (n=1), a comunicação (n=1) e o acompanhamento sistemático (n=2) dos alunos são aspectos que devem ser aprimorados, tendo em vista que as instituições necessitam fornecer acompanhamento processual do desenvolvimento de cada discente na escola, estabelecendo os desafios preconizados para a sua aprendizagem e a conversa aberta com os docentes da instituição sobre acertos e dificuldades no processo educativo, aspecto substancial para aprimoramentos da relação processual de ensino e aprendizagem, conforme a fala do Docente B2 da Escola B: “A questão das coordenadoras com os alunos para fazer um trabalho de acompanhamento, pois não tem também”.

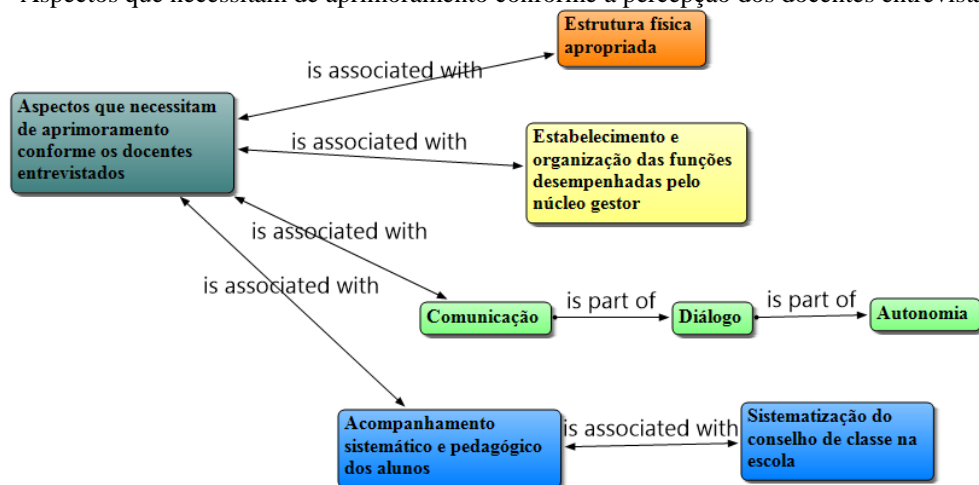
Para tanto, as funções desenvolvidas pelo núcleo gestor devem organizar-se de modo que os colaboradores das instituições de ensino (n=1) percebam e atentem-se para o

devido exercício de cada sujeito e a sua relevância para esse espaço construtivo e participativo de aprendizagem desenvolvido na escola.

Os docentes das instituições que não apresentam IDE satisfatório denotam que a estrutura física (n=2) da escola necessita de aprimoramento a fim de que se estabeleça um espaço acolhedor para a aprendizagem. Constata-se ainda que os espaços da escola também precisam ser aproveitados, necessitando-se, para isso, de uma flexibilização dos orçamentos destinados aos gestores do município para que efetuem tais mudanças, para que comprem equipamentos e para que executem obras.

A rede de interesses 6 contempla a discussão realizada sob a óptica discente acerca dos pontos para o aprimoramento dessas ações e práticas educativas no contexto de organização e espaço escolar.

Figura 10 – Aspectos que necessitam de aprimoramento conforme a percepção dos docentes entrevistados



Fonte: Elaboração própria (2016).

Nessa esteira, uma gestão democrática propõe o estabelecimento de ações eficazes para a participação efetiva dos profissionais imersos nesse processo, com vistas a garantir uma construção coletiva (LÜCK, 2010). Os docentes ressaltam que a autonomia em relação à SME (n=2) e o diálogo colaborativo em decorrência das normatizações estabelecidas para as instituições são aspectos importantes, tendo em vista a contribuição e a realidade vivenciada por cada instituição de ensino. A partir da adoção e análise no *Atlas.ti*, verificaram-se 12 registros correspondentes às falas dos sujeitos entrevistados, conforme análise realizada no suscitado *software*.

5.4.3.2 Percepção discente

De acordo com a análise empreendida com os discentes das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que a atenção docente (n=1) deve ser constante, objetivando o suprimento das necessidades e melhorias evidenciadas pelos estudantes em sua trajetória na instituição. A estrutura adequada (n=2) e que atenda às necessidades esboçadas pelos discentes e o regime de colaboração entre os alunos e os docentes da instituição devem, pois, articular-se para a geração de combinados e atuar na resolução dos problemas inerentes à disciplina em sala de aula: “*A questão de aproveitar melhor o espaço que a gente tem*” (Discente A1, Escola A).

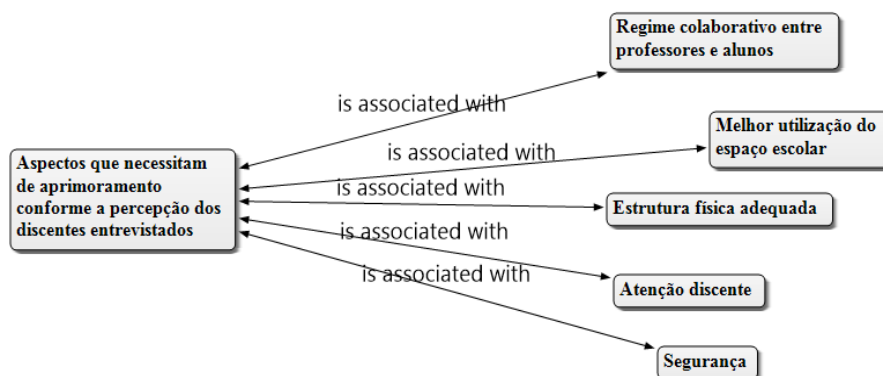
Segundo a percepção dos discentes das escolas com IDE não satisfatório, constatou-se a preocupação com o espaço e a utilização pedagógica desses espaços (n=3) para a promoção significativa da aprendizagem. Nesse sentido, as utilizações da rádio e do laboratório de informática, bem como a manutenção constante dos equipamentos, devem ser sistematizadas e viabilizadas pela atuação do núcleo gestor da unidade escolar.

A estrutura física da escola (n=5) é um aspecto que necessita de maior atenção, uma vez que esses espaços (n=3) tornam-se importantes para a promoção das aprendizagens desenvolvidas nos ambientes formais de aprendizagem: “*Melhora aqui só na estrutura mesmo, né, da escola, que pode muito bem mudar e ir atrás, né? Mas a gente estava mostrando, já fizeram o pedido e hoje mesmo estavam batendo foto da escola*” (Discente D2, Escola D).

A partir da adoção e análise no *Atlas.ti*, verificaram-se 15 registros correspondentes às falas dos sujeitos entrevistados diante da assertiva analisada. A seguir, serão apresentadas as contribuições advindas da comunidade escolar e o papel assumido nas tomadas de decisão da escola.

Verificaram-se, segundo a rede de interesses 7, construída com base nos produtos analisados em função da ferramenta contextualizada e amparada neste estudo, os aspectos que necessitam de aprimoramento segundo a fala dos discentes entrevistados.

Figura 11 – Aspectos que necessitam de aprimoramento conforme a percepção dos discentes entrevistados



Fonte: Elaboração própria (2016).

5.4.4 As contribuições da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão na escola

5.4.4.1 Percepção docente

Na pergunta contida no roteiro adotado para as entrevistas, visou-se relacionar as contribuições das comunidades adjacentes às escolas no intuito de verificação da ausência e/ou participação delas nas tomadas de decisões pensadas para as instituições de ensino pesquisadas.

Conforme a percepção analisada quanto às falas dos docentes das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que a comunidade participa ativamente (n=3) na escola. Eventos (n=2) são propostos pelos alunos e pela própria escola a fim de garantir a arrecadação de verbas para custeio de necessidades, específicas ou coletivas, dos educandos e da escola. Essa participação da comunidade escolar torna-se reveladora, haja vista que pais e comunidade passam a entender os desafios e as dificuldades vivenciadas e presenciadas no cotidiano escolar, agindo como agentes impulsionadores dessa caminhada coletiva (n=2). *“Tem os representantes de pais, né, representantes de aluno, né, que ajudam nas tomadas de decisão. E a gente sabe que tem representante de pais e de alunos que participam de alguma coisa, né, assim”* (Docente B2, Escola B).

Verificaram-se a participação e o interesse (n=3) desses pais no acompanhamento gradual das aprendizagens e dificuldades experienciadas pelos educandos na escola. Entretanto, os docentes das escolas com o IDE não satisfatório afirmam que os pais dos aprendizes são convidados a participar mais ativamente da escola e que convites são realizados para que haja uma participação efetiva, contudo ainda não se verificou uma

participação firme dos pais dos discentes na escola, em detrimento de diversos fatores, entre eles fatores econômicos, sociais e de mobilidade (n=2).

Entre alguns dos fatores que apontam esse distanciamento, observou-se que o contexto em que a instituição está inserida não favorece a aproximação com a comunidade, conforme a fala da Docente D² da Escola D: *“Porque, se você vir o entorno da escola, ela chama realmente o que não presta, digamos assim. A participação da comunidade é quase que nula”*.

A comunidade ainda contribui com sugestões para novas tomadas de decisão com sugestões de melhorias e participação ativa, bem como atenção ao desenvolvimento dos alunos (n=4). De acordo com Andriola (2003, p. 159), “[...] os sistemas educativos representam uma das maiores empresas de intervenção social. A atividade e os produtos afetam, diretamente ou indiretamente, a maioria dos membros da sociedade civil”.

A partir da adoção e análise no *Atlas.ti*, verificaram-se 27 registros correspondentes às falas dos sujeitos entrevistados diante da assertiva analisada. Observou-se que o processo de organização escolar perpassa os entraves burocráticos e os encaminhamentos gerados no cotidiano escolar. Nessa construção, pensa-se, como relação integrante para a superação de tais entraves, em soluções que auxiliem o núcleo gestor na escola (LÜCK et al., 2010).

5.4.4.2 Percepção discente

Conforme análise realizada, verificaram-se, na fala dos discentes das escolas com IDE satisfatório, as contribuições da comunidade relacionadas apenas às reuniões marcadas na escola (n=3). Os discentes das escolas com IDE não satisfatório também apontam que não há muita participação dos pais na comunidade (n=1), embora esses momentos restrinjam-se apenas às reuniões bimestrais (n=4). A fala do Discente F2 da Escola F representa essa tentativa de participação dos pais nas reuniões que são organizadas na escola: *“A minha mãe trabalha também, mas, quando tem reuniões e quando ela pode vir, ela vem assinar o boletim; e quando é reclamações, assim, que nunca teve, né, comigo, mas ela sempre vem”*.

Observaram-se 10 correspondências como número total nas análises realizadas relacionadas à assertiva contida no instrumental adotado na pesquisa. No momento a seguir, será apresentada a análise inerente à quinta assertiva contida no roteiro, com base na percepção de docentes e discentes das escolas com IDE satisfatório e não satisfatório quanto

à liderança estabelecida na escola, se ela acontece de forma clara, objetiva e concisa aos ideais preconizados pelas instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

5.4.5 A liderança estabelecida revela clareza e objetividade

5.4.5.1 Percepção docente

A liderança estabelecida nas escolas com IDE satisfatório relaciona-se ao desempenho claro das funções preconizadas pelo núcleo gestor (n=2) e à centralização das decisões tomadas nas escolas pelo gestor (n=2). Os docentes não são ouvidos (n=2) e consultados nas decisões advindas da escola. Verifica-se a presença de conflitos entre docentes e núcleo gestor, conforme a fala da educadora a seguir: “*É assim e pronto. Não é o que é melhor para os alunos ou para a gente*” (Docente B2, Escola B).

Nas escolas com IDE satisfatório, observa-se que a liderança se estabelece de forma distinta. Segundo a percepção docente, verifica-se que cada integrante desempenha sua função (n=3) e que o regime colaborativo faz-se presente no trabalho realizado entre docentes e núcleo gestor da instituição (n=3). A liderança, conforme a fala dos sujeitos, é concisa e atenta às necessidades dos envolvidos no processo educativo.

Diante disso, constata-se, nas análises realizadas segundo a premissa contida no roteiro, que há duas concepções de liderança presentes nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza. Na primeira análise, a liderança atrela-se à concepção centralizadora do gestor escolar, que unifica e torna homogênea as contribuições oriundas da participação docente, registrando esse processo como unilateral e desatento aos anseios e necessidades dos docentes evidenciados ao longo da pesquisa realizada nas instituições. Entretanto, “[...] as escolas bem-sucedidas são caracterizadas pela delegação da gestão dos professores e tomadas de decisões autônomas em sala de aula” (LÜCK, 2010, p. 26). Na outra concepção, observa-se o regime colaborativo que integra os docentes nas tomadas de decisão da escola, favorecendo a troca e o diálogo para o alcance de metas coletivas centradas nas melhorias dos sujeitos imersos nessa construção.

Em análise feita, constatou-se o total de 24 registros realizados a partir das falas dos docentes nas entrevistas para a pesquisa, cálculo realizado com o auxílio do *software Atlas.ti*.

5.4.5.2 *Percepção discente*

De acordo com a análise realizada, os discentes das escolas com IDE satisfatório consideram o gestor como um bom líder para a instituição (n=2). O gestor aparece como figura central e participativa, considerado como figura importante na escola, conforme a fala do Discente B1 da Escola B, a seguir: “*Sim, ele é um bom líder*”.

Os educandos correspondentes às escolas com IDE não satisfatório conceituam a liderança estabelecida na escola como uma boa gestão (n=6) e que essa liderança estabelecida pelo gestor escolar proporciona melhorias na instituição (n=5). “A participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de um programa de atividades” (LÜCK et al., 2010, p. 29).

Verificou-se a totalidade de 15 registros totais a partir das análises feitas por meio das falas dos sujeitos, sistematizadas e organizadas conforme procedimento padrão adotado no *Atlas.ti*.

5.4.6 *São marcadas reuniões na escola para integrar pais e comunidade aos desafios provenientes da instituição de ensino*

5.4.6.1 *Percepção docente*

Segundo os docentes das escolas com IDE satisfatório, as reuniões agendadas nas unidades escolares são marcadas sistematicamente aos finais de cada bimestre (n=3), entretanto os docentes estabelecem em suas falas que o tempo destinado para as reuniões é curto e que a participação e acompanhamento deles nessas reuniões é bastante limitado (n=2), corroborando a fala da Docente B1 da Escola B: “*E eu queria ter contato com todos os pais. Não é disponibilizado esse tempo. A gente não pode ficar sem dar aula. O importante é o aluno estar em sala de aula*”.

De acordo com a percepção dos docentes das escolas com o IDE não satisfatório, verificou-se que os docentes e os gestores dirigem as reuniões (n=2) e que essas reuniões buscam integrar os pais e a comunidade aos desafios da escola (n=4). Contudo, a distância, consoante os educadores, é um fator que impede a presença dos pais e a participação deles na escola (n=1). “*Os pais moram mais distantes. Então é difícil a*

frequência deles aqui na escola. Até mesmo para resolver problemas disciplinares dos alunos” (Docente D2, escola D).

Contatou-se, como amostra total referente à análise desta pesquisa, o total de 14 correspondências analisadas conforme a percepção docente.

5.4.6.2 Percepção discente

Segundo a percepção discente oriunda das escolas com IDE satisfatório, verificou-se que os pais são chamados a integrar e a participar da escolas, que essas reuniões são marcadas (n=3) visando sintonizar os pais acerca do aprendizado e das dificuldades vivenciadas pelo aluno no decorrer do ano letivo na escola. *“É, das notas; como o aluno está. O que é que ele faz no dia a dia” (Discente A2, Escola A).*

Conforme a percepção dos aprendizes das escolas com IDE não satisfatório, visualizou-se que a comunidade participa e realiza eventos na escola com autorização do gestor, eventos festivos particulares e/ou festas para suprir e arrecadar fundos para a instituição de ensino (n=2).

No ano passado, até que teve uma festa. Na festa junina, pôde entrar os familiares da gente para comprar as coisas que a gente vendeu nas barracas que a gente fez. Vendemos. Fazem para até arrecadar dinheiro para, no dia do interclasse, a gente fazer um bingo para arrecadar dinheiro para comprar os uniformes. (Discente E2, Escola E).

Destaca-se, portanto, que tais análises contribuem, de forma clara e reflexiva, para as ações desempenhadas pelo núcleo gestor na sistematização dos objetivos a serem cumpridos e estabelecidos conforme a realidade da comunidade e dos alunos. Visualizaram-se 10 registros correspondentes às falas dos discentes sistematizadas e analisadas consoante o auxílio do *software Atlas.ti*.

5.4.7 Ações realizadas na instituição com impacto positivo para o aprendizado dos alunos

5.4.7.1 Percepção docente

A partir da análise realizada das falas dos docentes das escolas com IDE satisfatório, constatou-se que são efetivadas ações que despertem o aprendizado e o interesse dos alunos (n=1). São ações compreendidas como feiras e reforço escolar (n=2). O programa

Mais Educação também é citado como um instrumento de melhoria no processo de ensino e aprendizagem (n=2). De acordo com o Docente A1 da Escola A, verifica-se a intenção de proporcionar momentos significativos de aprendizagem aos educandos, fato evidenciado nas reuniões de planejamento realizadas na instituição:

Esse ano a gente notou que, na nossa primeira reunião pedagógica, a gente está mais atento para que aconteçam momentos diferentes para os alunos, que marquem mais a curiosidade deles, o interesse deles, como excursões para locais de relevância histórico-cultural de Fortaleza ou mesmo do interior do estado do Ceará.

Segundo os educadores das escolas com o IDE não satisfatório, verificou-se uma preocupação com a qualidade do ensino (n=1); para isso, as instituições trabalham com projetos (n=3) em paralelo às disciplinas obrigatórias do currículo, ou seja, da base comum (n=2). Essas disciplinas atrelam-se à formação cidadã (n=2). Nessas instituições de ensino, observou-se que os programas para alfabetização das crianças, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), são estratégias adotadas para a formação dos docentes para a geração de melhorias gradativas no ensino (n=2), tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos estudantes advindos dessas instituições de ensino pesquisadas: *“Aqui nós temos programas para tentar alfabetizar, porque a gente tem meninos que chegam aqui no 6º ano e não sabem ler e nem escrever”* (Docente D1, Escola D).

Verificou-se o total de 22 registros analisados e sistematizados conforme a utilização do *Atlas.ti*, em sua versão 7.1 para *Windows*.

5.4.7.2 Percepção discente

Segundo a percepção dos discentes das escolas com o IDE satisfatório, observou-se que as ações realizadas com foco na aprendizagem são vinculadas à arte (n=1), sendo também realizadas campanhas de conscientização nas escolas (n=1) e contação de histórias (n=1). O ensino de música (n=2) e os esportes que ocorrem na instituição também são apontados como aspectos positivos e que favorecem a construção da aprendizagem. O Programa Mais Educação (n=3) também foi citado pelos estudantes como um programa gerador de aprendizagens na escola, considerando-se que desempenha um importante papel na superação das dificuldades de aprendizagem por meio de reforços e projetos paralelos ao ensino formal na instituição.

Todavia, os discentes oriundos das escolas com IDE não satisfatório afirmam que há tentativas de participação da comunidade nas reuniões (n=4) que acontecem na escola,

entretanto não detalham com precisão como esses procedimentos ocorrem de fato. Os educandos também apontam que há disciplinas que são realizadas com base nos interesses dos alunos, ou seja, projetos paralelos que são escolhidos pelos estudantes a partir de plenária realizada em sala de aula; após esse procedimento, professores e gestão escolar articulam-se para incluir essas disciplinas no cotidiano dos aprendizes: “*Tem. A disciplina eletiva, né? Que é como se fosse uma aula, mas, tipo assim, animada, que combina mais com a gente. A gente fica mais alegre em fazer. Uh... É tipo assim, são todas as matérias que se juntam com uma matéria*” (Discente E1, Escola E).

Atentando-se para as observações suscitadas, verificou-se que as disciplinas eletivas geram um olhar sensível, por revelarem traços da realidade visualizada na escola. Esse resgate ressalta o papel do núcleo gestor na diversificação de estratégias que convidem os estudantes a participarem ativamente das ações que são realizadas na escola com impacto positivo para a aprendizagem.

5.4.8 Observações

5.4.8.1 Percepção docente

Segundo a percepção dos docentes entrevistados na pesquisa oriundos das escolas com IDE satisfatório, observou-se que o núcleo gestor expressa vontade de realizar mudanças na instituição (n=1) e que muitas das ações não realizadas na escola decorrem da falta de apoio dos órgãos competentes (n=1) a fim de orientar e fornecer um orçamento consciente a partir da realidade vivenciada na instituição. A adequação do núcleo gestor da escola (n=1) ao contexto em que a unidade está inserida (n=1), ou seja, repensar estratégias e ações que influenciem uma participação efetiva da comunidade nos processos decisórios realizados nas escolas pesquisadas.

Verificou-se também que os docentes apontam que necessitam ser ouvidos e que as necessidades no trabalho pedagógico devem ser consideradas (n=1). A flexibilidade (n=1) nas decisões tomadas e a preservação do profissional e pessoal (n=1) são aspectos que os professores relacionaram ao papel desempenhado pelo gestor escolar e à sua dinâmica de trabalho.

Consoante os docentes provenientes das instituições com IDE não satisfatório acerca do papel desempenhado pelo gestor escolar, o contexto (n=1) e a superação da evasão escolar (n=1) na escola são aspectos que o gestor vem trabalhando nas instituições de ensino em que a

pesquisa foi realizada. Nesse sentido, os docentes frisam a importância de apoiar o gestor na melhoria da estrutura física da escola (n=1) de sorte a mobilizar ações e orçamento necessários à implementação de melhorias na instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada.

5.4.8.2 *Percepção discente*

Conforme a análise dos educandos vinculados às escolas com IDE satisfatório, observou-se que três dos sujeitos entrevistados não apontaram nenhuma observação quanto ao trabalho desenvolvido pelo gestor escolar (n=3). Entretanto, na fala de um sujeito, verificaram-se aspectos interessantes encontrados em seu discurso que versam acerca da dinâmica desse trabalho e do cotidiano da escola.

Constatou-se que a acolhida e o diálogo nas tomadas de decisão (n=1), bem como o acompanhamento sistemático e progressivo dos estudantes (n=1), devem ser repensados no sentido de aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na escola. Diante disso, os aprendizes afirmam que a desorganização da sala de aula torna-se um fator preocupante, por interferir na dinâmica e no aprendizado dos alunos em sala.

A riqueza das informações passadas pelos estudantes também se relaciona à formação dos docentes (n=1) da instituição, de modo a se estabelecer uma melhor organização das aprendizagens a serem geradas na escola.

Às vezes, ele faz coisas por conta de uma minoria que acontece. Se nós vivemos em uma democracia, ele deveria ouvir a maioria. Sinto falta só do acompanhamento. A direção tem que estar ligada aos alunos para que a escola possa andar bem. Às vezes, de modo geral, não estou falando do diretor dessa escola. É certo, em relação à sala, a gente podia ter aprendido, porque, muitas vezes, a gente entra em uma sala e a bagunça fala mais alto. (Discente B2, Escola B).

Os discentes das escolas com IDE não satisfatório não apontaram nenhuma observação sobre o trabalho do gestor da escola na análise empreendida a partir das transcrições das entrevistas e utilização do *Atlas.ti*. Conforme a análise empreendida, totalizaram-se 13 registros no *Atlas.ti*, em sua versão 7.1 para *Windows*, com vistas a contemplar as observações citadas e comentadas pelos discentes das instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Segundo a análise dos dados e da correspondência, os critérios aparecem nos fragmentos oriundos das falas analisadas, portanto se percebeu que tanto as escolas com o IDE satisfatório quanto as escolas com IDE não satisfatório apresentam dificuldades pertinentes ao orçamento, à estrutura física e à autonomia institucional. Tais elementos são condizentes com o

critério: estratégias e planos, que necessita de aprimoramento, tendo em vista o funcionamento e a organização das instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Constatou-se que as instituições com IDE satisfatório necessitam da autonomia do gestor em relação às diretrizes, considerando-se que a ausência da figura do gestor na escola, em detrimento de reuniões com a SME, faz com que se repensem a realidade e o contexto em que o núcleo gestor vem desempenhando sua função. A melhoria desse indicador faz-se necessária para a estruturação de mudanças e para a reflexão acerca das práticas adotadas na organização do espaço escolar.

Diante disso, verificou-se, nas escolas com IDE não satisfatório, o conceito de gestão democrática, uma vez que há a abertura das instituições de ensino para a comunidade, o desenvolvimento do diálogo e a parceria nos encaminhamentos gerados. Entretanto, a falta de segurança em decorrência do local e da realidade em que as instituições estão concentradas faz com que se visualize a pouca participação da comunidade.

Nas escolas com IDE satisfatório, observou-se que o reforço e as feiras culturais realizados nessas instituições são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. As escolas com IDE não satisfatório ressaltam a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e com a qualidade do ensino nas ações realizadas. Diante disso, reiteram a contribuição do Programa Mais Educação.

Quadro 6 – Análise comparativa qualitativa

Crítérios Gespública	Escolas com IDE satisfatório	Escolas com IDE não satisfatório
Estratégias e planos	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o orçamento da escola; - Estrutura física inadequada; - Autonomia institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de eventos na escola; - Engessamento das práticas desenvolvidas pela escola; - Preocupação com o orçamento da escola; - Estrutura física inadequada.
Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Proximidade entre o diretor e os alunos; - Ausência do gestor em virtude dos compromissos com a SME; - Indisciplina discente. 	<ul style="list-style-type: none"> - O gestor exerce gestão democrática; - Professores de qualidade; - Escola aberta à comunidade; - Desatenção discente; - Insegurança.
Processos	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio docente às decisões tomadas na escola; - Reforço escolar e feiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação do núcleo gestor com o processo de ensino e aprendizagem; - Ensino de qualidade.

Fonte: Elaboração própria (2016).

De acordo com o quadro 6, verificou-se o produto construído com base nos critérios explicitados ao longo desta construção científica. Para tanto, conforme a categorização das falas dos sujeitos (docentes e discentes) que participaram da pesquisa, consoante a abordagem qualitativa expressa, destacaram-se, em meio à análise supracitada,

elementos de identificação por meio dessas categorias e sua correspondência com os critérios do Gespública adotados no respectivo estudo.

5.5 Síntese dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa

O presente tópico visa relacionar as variáveis contidas nos instrumentais adotados na pesquisa. Essa reflexão constitui-se como esforço necessário com o fito de balancear os achados advindos das abordagens quantitativa e qualitativa para a pesquisa e a proposição de novos achados e estudos para a temática supracitada.

Esse esforço constitui-se como cerne da prática escolar, os produtos da aprendizagem são concebidos como específicos visando obter a qualidade permanente dos instrumentos adotados para investigá-la (LUCKESI, 2014). Diante disso, cabe refletir acerca dos mecanismos adotados nessa avaliação, buscando propor melhorias contínuas para as instituições de ensino.

Para tanto, faz-se mister refletir sobre os critérios utilizados antes e durante as etapas, ou seja, dar exercícios e criar mecanismos que possibilitem verificar se os critérios utilizados estão sendo atingidos, procurando verificar se o núcleo gestor, professores, alunos e comunidade educacional estão cientes e participam ativamente do processo de organização escolar.

Quadro 7 – Quadro comparativo

Tipo Ideal Gespública	IDE satisfatório		IDE não satisfatório	
	Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa	Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Estratégias e planos	Nível parcial de concordância	- Orçamento; - Estrutura física adequada; - Autonomia institucional.	Nível parcial de concordância	- Organização de eventos e feiras; - Engessamento das práticas na escola; - Estrutura física inadequada.
Processos	Nível parcial de concordância	- Apoio docente nas tomadas de decisão na escola; - Reforço escolar e feiras culturais com impacto no processo de ensino e aprendizagem.	Nível parcial de concordância	- Preocupação do núcleo gestor com o processo de ensino e aprendizagem; - Ensino de qualidade.
Pessoas	Nível parcial de concordância	- Proximidade entre diretor e alunos; - Ausência do gestor em virtude dos compromissos com a SME; - Indisciplina docente.	Nível pleno de concordância	- Gestão democrática; - Professores de qualidade; - Escola aberta à comunidade; - Insegurança.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Segundo a análise, visualizou-se que o núcleo gestor das instituições em que a pesquisa foi realizada compreende os métodos e as técnicas como eficazes para a organização e sistematização das ações realizadas, portanto essas técnicas resultam em melhorias das ações que são pensadas para as instituições, todavia o monitoramento dessas ações deve ser contínuo, buscando o levantamento das opiniões e participação dos discentes e docentes.

Em face da análise realizada, observou-se que o planejamento é uma das estratégias adotadas para a organização das ações e tomadas de decisão na escola, porém essas ações são engessadas. Nessa perspectiva, os docentes desejam que o planejamento e as reuniões tenham um tempo maior de duração para que possam participar e contribuir nas tomadas de decisão. A fala do Docente A1 da Escola A retrata bem o engajamento que ocorre nessas instituições de ensino:

O grupo de professores, às vezes, precisa de uma reunião e não é possível sequer reservar uma aula para isso e colocar os alunos numa atividade diferente para que os professores possam se reunir ou mesmo avisar antecipadamente que os alunos vão sair mais cedo.

O engessamento das ações deve ser revisto a fim de se facilitar a participação dos docentes nos encaminhamentos gerados na escola. Os compromissos devem ser refletidos por todos que compõem a escola com o intuito de amadurecimento das ideias para gerar sentido aos desdobramentos e desafios oriundos das instituições, revendo estratégias e soluções atentas ao contexto em que as instituições estão inseridas.

Com relação aos recursos insuficientes, visualizou-se, conforme a análise geral das falas dos gestores, docentes e discentes, que falta uma estrutura básica que atenda às necessidades e ao desenvolvimento pedagógico dos alunos, além da necessidade de melhoria dos espaços em que as escolas estão localizadas para a promoção de ações. Consoante relato da Discente E1 da Escola E, a seguir, a escola deve ser um local atrativo, mas entende que o orçamento limitado e a burocracia não são apenas responsabilidade dos gestores: “*Eu acho que a estrutura da escola podia melhorar, né? Bem muito! Ela está meio que parece que está passada só a tinta, mas também é culpa do governo, né, não dos diretores*”.

Os gestores responsáveis pelas instituições em que a pesquisa foi feita afirmam que a comunidade participa das decisões, no entanto, por meio da fala de discentes e docentes, verificou-se que esse processo de participação deve ser aprimorado, por envolver a abertura da comunidade nas tomadas de decisão e nas dificuldades que as escolas possam vivenciar dia a dia.

A comunidade deve estar presente na escola, consciente do papel que desempenha. Papel esse que vai além dos compromissos institucionais organizados sistematicamente pelos gestores mediante reuniões e eventos que ocorrem nas instituições de ensino, mas participar ativamente na busca por melhorias e nas tomadas de decisão que são estabelecidas nas instituições.

[...] identificar o que é comum e o que é singular em um caso, ainda que muitos estudos de caso acabem apresentando dados sobre a natureza do mesmo, suas origens históricas, seu contexto físico e outros contextos (econômico, político, legal e até mesmo estético), tendo em vista que o caso é uma entidade de natureza complexa, apesar de sua singularidade, e justamente tendo em vista essa complexidade o estudo de caso deve ser de natureza holística. (VIANNA, 2000, p. 141).

Dessa forma, a avaliação visa contribuir para novas tomadas de decisão envolvendo a participação dos sujeitos que integram a escola, evidenciando, assim, uma gestão participativa e atenta às práticas por meio do diálogo e da integração dessas falas para melhorias nas instituições de ensino.

Segundo Vianna (2000, p. 76), “[...] a avaliação não terá um crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais”.

Em face da análise realizada, verificou-se que o diálogo é concebido pelos gestores entrevistados como um aspecto importante, entretanto, conforme a Docente B1 da Escola B, esse processo deve ser refletido e aprimorado, tendo em vista o engajamento de professores na participação ativa desse processo: “*Mas, quanto a saber realmente como eles participam, a gente não sabe. A gente não é muito incluída nessa parte*”.

O trabalho atrelado à formação docente deve, pois, considerar os anseios dos docentes e discentes, além do contexto em que as práticas são conduzidas nas escolas. Essa avaliação apresenta-se como relevante e contínua, visando à realidade e necessidades dos estudantes e à dialogicidade nos encaminhamentos gerados e praticados na escola.

Os aspectos apontados na pesquisa não podem ser considerados dados universais, mas interpretados como recorte necessário para a compreensão da gestão e da multiplicidade social e heterogênea em que as práticas dessas organizações ocorrem na dinâmica educativa.

Essa multiplicidade implica uma gestão democrática e participativa que envolva os sujeitos dessa construção na participação efetiva sobre os rumos e direcionamentos, levando-se em conta o contexto em que as instituições de ensino estão inseridas.

A gestão escolar compreende as particularidades do trabalho pedagógico, mas deve ser orientada a partir de uma prática reflexiva e atenta aos desafios preconizados na escola. As metas e os objetivos devem ser compartilhados entre todos, objetivando o comprometimento, atenção e ação.

Com base na complexidade dos dados oriundos da pesquisa, verificaram-se, por intermédio da tipologia ideal sedimentada no modelo Gespública, os aspectos quantitativos e qualitativos resultantes da pesquisa supracitada. A discussão já realizada buscou fundamentar esse processo lógico de construção, para que os objetos da ação possam sofrer mudanças no sentido qualitativo. Esse processo de transformação ressignifica a prática do avaliador, pois ambos sofrem mudanças qualitativas após o exercício de investigação e avaliação do objeto em análise (DEMO, 2010).

No capítulo a seguir, serão realizadas as “Considerações complementares” do respectivo estudo, no sentido de verificação dos objetivos alcançados e da relevância social da presente pesquisa para os estudos em gestão e avaliação educacional, visando à reflexão sobre os achados e direcionamentos vistos nas falas dos sujeitos, contribuindo para a ampliação de saberes e novas tomadas de decisão nas instituições escolares em que a pesquisa foi realizada.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Diante dos elementos observados na presente pesquisa e na análise dos dados realizada nesta construção, destacou-se o propósito geral do respectivo estudo em avaliar a gestão escolar, tendo como objetivo principal realizar a avaliação da gestão com base no modelo de excelência denominado de Modelo de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública) em escolas da rede pública municipal de ensino localizadas em Fortaleza, Ceará (CE).

Esta investigação configurou-se como um mecanismo de auxílio no processo de tomadas de decisão e constantes mudanças estruturais, ou seja, em programas e currículos, bem como na gestão escolar empreendida nas instituições de ensino pesquisadas.

A sociologia de Weber (2001b) reafirma o papel do pesquisador na consolidação de uma bagagem de saberes e técnicas para a apreensão do objeto da pesquisa. Segundo a sua epistemologia, a atenção para com os achados e para com os juízos de valor empregados deve ser uma constante nas ciências sociais.

A avaliação realizada nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE visa ser um instrumento norteador das ações desenvolvidas no seio da escola no intuito de aprimorar as tomadas de decisão e aferir novas reflexões sobre a organização do espaço escolar. Portanto, em face da estrutura em que a pesquisa foi construída, destacaram-se elementos essenciais para a ampliação do respectivo estudo, a fim de geração do diálogo permanente das ações e do valoramento dos aspectos que estão em processo de estruturação e melhoria nas escolas pesquisadas.

Nesse sentido, essa avaliação esteve envolta em três critérios presentes no Gespública, que serviram de base para os achados operacionalizados na análise supracitada. Os critérios preconizados para esta investigação foram: i) Estratégias e Planos; ii) Pessoas; e iii) Processos. Dentro das possibilidades reais para a feitura da pesquisa, buscou-se analisar a gestão do espaço escolar com base nos três critérios destacados, bem como articular os produtos dessa análise à realidade vivenciada por discentes e docentes oriundos das instituições em que os dados foram coletados.

Desse modo, o contexto e a realidade experienciados por esses sujeitos remontam aos aspectos qualitativos tratados e discutidos no texto, no sentido de contribuir por meio dessa análise e garantir que as especificidades vinculadas em seus discursos fossem preservadas.

Contudo, a análise comparativa embasada em Max Weber remontou a realidades que parecem similares, a partir da organização do espaço escolar e das tomadas de decisão perante os desafios oriundos nas instituições de ensino. Observou-se que a pesquisa foi construída atentando-se para a diversidade de práticas, dos meios operantes de conceber o trabalho pedagógico, estabelecendo paralelos entre o discurso e a prática vivenciados nas escolas.

Essa análise não apresenta caráter discriminatório e punitivo, mas caráter amplo, dinâmico e consciente de que nas escolas não existe apenas um sujeito responsável, e sim uma ordenação natural de fatos e realidades sociais específicas no tocante aos desafios, à qualidade das ações e às tomadas de decisão.

A partir da análise empreendida, pode-se constatar que o núcleo gestor das respectivas instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada conhecem o Gespública e o adotam em sua dinâmica institucional de trabalho e nas tomadas de decisão. Contudo, considera-se o respectivo estudo como recorte necessário para a compreensão acerca da organização dos espaços escolares. Esse processo constitui-se como contínuo, pois reveste-se de interesses, de necessidades e da sociedade em que tais instituições promovem a dissipação de suas práticas educativas.

Verifica-se, conforme o material analisado, que o modelo de excelência Gespública visa ao direcionamento das ações que são realizadas na escola, com o propósito de embasamento teórico-metodológico para as práticas ocorridas nas instituições de ensino, no sentido de aprimoramento constante das práticas e novas tomadas de decisão na escola.

Quanto ao critério estratégias e planos, insere-se na perspectiva do modo operante de como as instituições concebem a dinâmica escolar e traçam suas estratégias, relacionando-as com as vivências específicas destas no ensino. De acordo com a avaliação realizada, constatou-se, segundo os gestores respondentes da pesquisa, que os mesmos conhecem e trabalham conforme o estabelecido no Gespública, entretanto se verifica a falta de apoio do poder público na atenção às necessidades vivenciadas pelos gestores nas escolas. A autonomia em relação ao diálogo e às tomadas de decisão deve ser observada e articulada, a fim de priorizar a realidade e as especificidades presentes em cada organização.

Sobre o critério denominado pessoas, estabelecido para o estudo, consoante a percepção dos gestores, é entendido como essencial às atividades em curso nas instituições. Cabe, pois, considerar que tais direcionamentos ainda estão em processo de solidificação e

necessitam de maior amplitude no estudo, objetivando o alcance de um maior número de sujeitos para a pesquisa.

O último critério do Gespública avaliado, conforme a percepção dos gestores, corresponde aos processos visualizados nas instituições de ensino, sejam eles de ordem institucional, burocrática e/ou pedagógica. Constatou-se que os gestores compreendem com clareza os encaminhamentos gerados. Todavia, na análise realizada com foco na escala de percepção adotada, verificou-se que a compreensão ainda não é o suficiente para alinhar e aparar as arestas relacionadas aos encaminhamentos gerados nas tomadas de decisão na escola.

Para se compreender verdadeiramente o sentido de avaliar, não basta codificar os produtos inerentes à coleta de dados, mas trabalhar na transposição desses dados para novas reflexões. A escuta e compreensão das falas dos sujeitos impactados pela ação do trabalho do gestor escolar foram indispensáveis para uma avaliação precisa e concisa do processo educativo que ocorre nessas instituições de ensino. Nesse sentido, a avaliação institucional serviu de base para novos encaminhamentos e tomadas de decisão nas escolas, constituindo-se como elemento essencial.

Percebeu-se que as instituições de ensino possuem grandes desafios relacionados à infraestrutura das escolas, independentemente do Índice de Desempenho Escolar (IDE). As organizações necessitam de recursos para poder lançar estratégias que impactem o aprendizado dos estudantes. Para isso, faz-se necessário repensar o uso da verba e do conhecimento por parte do poder público para que os gestores possam ofertar condições mínimas na estrutura das escolas pesquisadas.

A escuta aos docentes pelos gestores deve ser constante mediante reuniões e diálogos. As necessidades decorrentes do trabalho desenvolvido na escola devem, pois, ser consideradas e atendidas, tendo em vista a contribuição e o papel dos docentes na facilitação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A expansão do respectivo estudo faz-se importante, haja vista a necessidade de melhorias e inovação dos espaços formais de aprendizagem. Caberia, portanto, a necessidade de ampliação da referida amostra situada e adotada no estudo, com o propósito de comparação com as outras instituições da rede pública municipal localizadas em Fortaleza-CE.

Em face da relevância da temática tratada neste estudo, pretende-se a sua ampliação para novas reflexões ensejadas, no intuito de contribuir para melhorias gradativas

no ensino público e gratuito. Essa abrangência seria necessária, considerando-se a escuta de discentes e docentes nas ações construídas na escola e para a escola. O Gespública auxilia nesse processo de autoconhecimento das instituições pesquisadas, pois, além de nortear a prática, serve de base para inovação e proposição de novas tomadas de decisão.

Após essa construção, ressalta-se que as discussões e os achados provenientes dessa análise não se reduzem ao apresentado, mas justificam novas pesquisas, com vistas a atuar para a construção de uma gestão atenta às necessidades da comunidade escolar, tornando a avaliação institucional um instrumento de observação para a geração de novos encaminhamentos no tocante ao espaço escolar.

As principais dificuldades visualizadas na pesquisa atrelam-se ao tempo limitado para a abrangência do objeto em estudo e aos entraves burocráticos, que, por vezes, ocasionaram empecilhos nos procedimentos metodológicos planejados para a investigação, requerendo por parte do pesquisador outras estratégias com o fito de suprir as demandas e os objetivos traçados para o estudo.

A dinâmica escolar e a falta de tempo para atividades extras às rotinas desses profissionais que integram as instituições escolares dificultaram a participação desses sujeitos no processo de coleta de dados e informações, bem como nas entrevistas a serem realizadas individualmente. Desse modo, o diálogo e a pesquisa de campo proporcionam ao pesquisador maior envolvimento e participação na vida escolar, possibilitando o conhecimento acerca da realidade experienciada por esses profissionais.

Portanto, o respectivo estudo torna-se um instrumento auxiliador, no sentido de sintonizar a comunidade científica quanto à atuação e importância do gestor para a sistematização dos objetivos preconizados pelas instituições de ensino e colaborar para um olhar sensível quanto ao desenvolvimento de uma educação centrada na qualidade e no engajamento da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. A. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- ANDRADE, R. C. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed: Rede Pitágoras, 2004.
- ANDRIOLA, W. B. **Múltiplos olhares em torno da educação**. Fortaleza: UFC, 2005.
- ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, B.C. **Avaliação: fiat lux em educação**. Fortaleza: UFC, 2003.
- ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2012.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2006.
- BARROS, L. A ação humana nos caminhos de Max Weber e Hannah Arendt. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 13, n. 16, p. 147-161, 2010.
- BARROSO, J. **Relatório da disciplina: teoria das organizações e da administração educacional**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BONINI, E. E.; BONINI, S. E. **Estatística**. São Paulo: Loyola, 1972.
- BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron, 2001.
- BOSI, M. L. M. **Avaliação qualitativa de programas de saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.378, de 23 fevereiro de 2005. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - Gespública e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 fev. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUARQUE, C. **A avaliação da avaliação**. 2003. Brasília, DF: ACS-MEC, 2003.

COFEA. Conselho Federal de Engenharia e Agronomia. Disponível em: <www.cofea.org.br>. Acesso em: 30 maio 2016.

CORTELLA, M. S. Felicidade: uma presença eventual, um desejo permanente. In: BETTO, F.; BOFF, L.; CORTELLA, M. S. **Felicidade foi-se embora?** Petrópolis: Vozes, 2016. p. 79-124.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, v. 64, p. 672-683, 1963.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Campinas, 2010.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 2000.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Senac, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. O sentido ético da avaliação. In: APPEL, E. (Org.). **A universidade na encruzilhada**. Universidade: por que e como reformar? Brasília, DF: Unesco/MEC, 2004. p. 109-120.

DIAS, J. A. **Teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1971.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. **Relieve**: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FERREIRA, N. S. P. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

GESPÚBLICA. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização**. Disponível em: <osbrasil.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2015.

GRIN, J. E. O Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública): os nexos com a trajetória de políticas prévias e com a administração pública gerencial. In: ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2013. p. 1-16.

GUBA, G. E.; LINCOLN, S. Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

KUENZER, A.; FERREIRA, N. S. P. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: UFC, 2005.

LIMA, M. A. M. **Auto-Avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: UFC, 2008.

LIMA, M. A. M. **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 72, p.11-34, 2000.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OLIVEIRA, C. M. Método e sociologia em Weber: alguns conceitos fundamentais. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 3, p. 1-10, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; VILLARDI, R. (Org.). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark Dunya, 1997.

OLIVEIRA, V. P. Avaliação de programas sociais: de mensuração de resultados para uma abordagem construtivista. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2006.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs**. Edinburg: Centre for Research in the Educational Sciences, 1972.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. A gestão da educação escolar hoje: o desafio pedagógico. In: LUZ, A. M. C.; PORTELA, A. L. (Org.). **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p. 9-35.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUEZ, V. **A descentralização da educação: a municipalização do ensino básico**. São Paulo: Fundap/Fapesp, 1997.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SARAIVA, J. C. P. Weber e o Gespública. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, São José do Rio Preto, v. 30, n. 2, p. 85, 2008.

SAVIANI, D. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, DF: Inep, 2010.

SEDUC – Secretária de Educação do Ceará. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, A. B.; PIMENTEL, E. E.; LEITE, R. H. Uma análise do Programa Ciência Sem Fronteiras sob o prisma dos graduandos egressos. **Revista Educação e Linguagem**, Fortaleza, v. 1, p. 57-68, 2014.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. In: TAYLOR, P. A.; COWLERY, D. M. (Ed.). **Readings in curriculum evaluation**. Dubuque, Iowa: W. C. Brown, 1978. p. 84-86.

SCRIVEN, M. Evaluation ideologies. In: MADDAUS, G. F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. L. (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1993. 229-260.

SCRIVEN, M. The concept of evaluation. In: APPLE, M. W.; SUBKOVIK, M. J.; LUFLER, H. S. (Ed.). **Education evaluation: analysis and responsibility**. Berkeley: McCutchan, 1974. p. 55-82.

SCRIVEN, M. The exact role of value judgments in science. In: SCHAFFNER, K. F.; COHEN, R. S. **Proceedings of the 1972 Biennial Meeting, Philosophy of Science Association (PSA 1972)**. Dordrecht: D. Reidel, 1979. p. 219-247.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand MacNally, 1967. p. 39-83.

SILVA, D. N. **Modelos de Avaliação educacional e as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em uma instituição ensino superior particular de Fortaleza-CE**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUSA, C. P. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, J. C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 141-154.

STAKE, R. E. Case studies In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. Conversando sobre avaliação. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982. p. 57-62.

STAKE, R. E. The countenance of education evaluation. **The teacher's College Record**, Illinois, v. 68, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. **An introduction to the PDK book: education evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1968.

TRAGTENBERG, M. Introdução. In: WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. XII-L.

TYLER, R. W. A deliberação curricular. In: FOX, S.; ROSENFELD, G. (Ed.). **Do erudito à sala de aula**: traduzindo tradição judaica no currículo. New York: Melt, 1977. p. 98-103.

TYLER, R. W. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, v. 35, n. 7, p. 492-501, 1942.

VEIGA, I. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2002.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa/Fename, 1976.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1 p. 53-67, 2007.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2001a.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: UnB, 1991.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia e outros escritos**. São Paulo: Abril, 1974.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2001b.

WELLEN, H. **Gestão organizacional escolar**: uma análise crítica. Curitiba: Ibplex, 2010.

**APÊNDICE A – ROTEIRO ADOTADO PARA AS ENTREVISTAS COM OS
DOCENTES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE
PESQUISADORA: DENIZE DE MELO SILVA**

O presente trabalho objetiva analisar a gestão adotada pelas escolas municipais de Fortaleza, Ceará. Os constructos teóricos que embasam a avaliação institucional serão fonte para a extração de subsídios que fomentem um estudo reflexivo sobre a prática da gestão escolar, bem como as estratégias de aprimoramento adotadas pelas mesmas.

Ressalta-se que os(as) participantes desta pesquisa não serão identificados(as), bem como se manterá o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando acerca dos resultados da pesquisa por *e-mail*. Portanto, desde já agradecemos a sua colaboração e ajuda.

<u>ROTEIRO</u>	
Questões norteadoras para a entrevista	
1.1	Aspectos positivos quanto ao papel desenvolvido pelo gestor na respectiva escola.
1.2	Aspectos negativos quanto ao papel desenvolvido pelo gestor na respectiva escola.
1.3	Aspectos que necessitam de aprimoramentos no tocante ao desenvolvimento das ações desenvolvidas pelo gestor escolar.
1.4	Quais as contribuições da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão na escola?
1.5	A liderança estabelecida na escola revela clareza e objetividade?
1.6	São marcadas reuniões na escola para integrar pais e comunidade aos desafios da referida instituição de ensino?
1.7	Quais as ações realizadas na instituição com impacto positivo para a aprendizagem?
1.8	Observações.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO FECHADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE
PESQUISADORA: DENIZE DE MELO SILVA

Prezado(a) respondente,

O presente trabalho objetiva analisar a gestão adotada pelas escolas municipais de Fortaleza, Ceará (CE). Os constructos teóricos que embasam a avaliação institucional serão fonte para a extração de subsídios que fomentem um estudo reflexivo sobre a prática da gestão escolar, bem como as estratégias de aprimoramento adotadas pelas mesmas.

Ressalta-se que os(as) participantes desta pesquisa não serão identificados(as), bem como se manterá o sigilo das informações prestadas. Haverá um retorno para os respondentes, informando acerca dos resultados da pesquisa por *e-mail*. Portanto, desde já agradecemos a sua colaboração e ajuda.

SEÇÃO A: PERFIL DO RESPONDENTE

A referida seção objetiva traçar o perfil dos respondentes provenientes das escolas municipais de Fortaleza-CE.

(continua)

1. Gênero 1.1 <input type="checkbox"/> Feminino. 1.2 <input type="checkbox"/> Masculino.	2. Faixa etária 2.1 <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos de idade. 2.1 <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos de idade. 2.2 <input type="checkbox"/> 25 a 35 anos de idade. 2.3 <input type="checkbox"/> 35 anos de idade ou mais.
--	--

(conclusão)

3. Função na escola 3.1 () Aluno(a). 3.2 () Docente. 3.3 () Comunidade escolar. 3.4 () Núcleo gestor. 3.5 () Diretor(a).	4. Estado civil 4.1 () Solteiro(a). 4.2 () Casado(a). 4.3 () Separado(a). 4.4 () Outro _____.
5. Renda familiar 5.1 () 1 (um) salário mínimo. 5.2 () 3 (três) salários mínimos. 5.2 () 4 (quatro) salários mínimos. 5.3 () 5 (cinco) salários mínimos ou mais.	6. Tempo na instituição 6.1 () até 3 (três) semestres. 6.2 () de 3 a 6 semestres. 6.3 () acima de 6 semestres.
7. Tempo na instituição na função de gestor/núcleo gestor 7.1 () até 3 (três) semestres. 7.2 () de 3 a 6 semestres. 7.3 () acima de 6 semestres.	8. Escolaridade 8.1 () Fundamental completo. 8.2 () Fundamental incompleto. 8.3 () Ensino médio completo. 8.4 () Ensino médio incompleto. 8.5 () Graduação. 8.6 () Pós-Graduação.

SEÇÃO B: AVALIAÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO EDUCACIONAL COM BASE NO GESPÚBLICA

A referida seção visa avaliar os modelos de gestão educacional com base nos critérios do Gespública a fim de compreender como a gestão é realizada nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Marque com “X” cada frase constante das questões à frente, de acordo com a escala abaixo:

Escala:

- () 1 - Discordo totalmente.
- () 2 - Discordo parcialmente.
- () 3 - Concordo parcialmente.
- () 4 - Concordo plenamente.
- () 0 - Não sei responder.

MAPEAMENTO DAS ESTRUTURAS ESSENCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR

(continua)

9. Critério estratégia e planos	1	2	3	4	0
9.1 Os métodos de ensino utilizados pela escola são eficazes.					
9.2 A gestão desenvolve o mapeamento dos efeitos das ações educativas em cada uma de suas dimensões.					
9.3 Os obstáculos para o acesso às ações educativas decorrem da falta de planejamento do trabalho educativo.					

(conclusão)

9. Critério Estratégia e planos	1	2	3	4	0
9.4 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é adotado para os planejamentos (mensais e anuais) das ações adotadas pela instituição de ensino.					
9.5 A gestão considera os objetivos determinados para cada série.					
9.6 Os princípios instrucionais adotados na escola ressaltam os compromissos visualizados na prática adotada na gestão escolar.					
10. Critério pessoas	1	2	3	4	0
10.1 Verifica-se a participação da comunidade escolar nas decisões de melhoramentos promovidos pelas escolas.					
10.2 A participação da diretoria ocasiona qualidade à formação dos alunos.					
10.3 O diretor conhece as atividades desenvolvidas na escola.					
10.4 A gestão empreendida na escola promove a identificação das necessidades de alunos e professores.					
10.5 A gestão reconhece os pontos que necessitam ser aprimorados no programa curricular da escola.					
10.6 O trabalho pedagógico é avaliado constantemente por professores, alunos, comunidade e núcleo gestor.					
11. Critério processos	1	2	3	4	0
11.1 Observam-se a interação dialógica pautada no desenvolvimento das ações de melhorias na escola.					
11.2 O processo educativo é discutido por pais, alunos e professores antes de sua realização.					
11.3 Há tomadas de decisões propostas às melhorias no processo de ensino e aprendizagem.					
11.4 A estrutura física e os equipamentos são adequados para as atividades realizadas pelo estudante na escola.					
11.5 Os conteúdos trabalhados na escola relacionam-se à realidade vivenciada pelo estudante.					
11.6 A escola desenvolve rotineiramente diálogo e formação docente.					
11.7 O núcleo gestor apresenta ao final dos semestres letivos os ganhos e dificuldades vivenciadas durante o percurso pedagógico.					

Obrigada pela colaboração!

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
DOCENTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE
PESQUISADORA: DENIZE DE MELO SILVA**

Estamos com um projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento sob o título: **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, que tem como objetivo avaliar a gestão empreendida em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Gostaríamos de contar com o aceite do _____, concedendo a aplicação de uma entrevista. Salientamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Todas as pessoas serão previamente consultadas se querem participar da pesquisa ou não, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos que todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e serão preservadas as suas identidades e que não trará nenhum prejuízo na qualidade de suas vidas. Os dados devem retornar para o local da pesquisa e poderão contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população. Se necessário, o/a Sr./a. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Denize de Melo Silva**, pelo telefone (85) 985.372.143.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução. Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**. Concordo que esta entrevista seja realizada para a finalidade da pesquisa em execução, afirmo de forma livre e esclarecida.

Nome

Assinatura

Data

____/____/____

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
DISCENTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: AVALIAÇÃO DA GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE
PESQUISADORA: DENIZE DE MELO SILVA**

Estamos com um projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento sob o título: **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, que tem como objetivo avaliar a gestão empreendida em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE.

Gostaríamos de contar com o aceite do _____, concedendo a aplicação de uma entrevista. Salientamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Todas as pessoas serão previamente consultadas se querem participar da pesquisa ou não, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos que todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e serão preservadas as suas identidades e que não trará nenhum prejuízo na qualidade de suas vidas. Os dados devem retornar para o local da pesquisa e poderão contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população. Se necessário, o/a Sr./a. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Denize de Melo Silva**, pelo telefone (85) 985.372.143.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para a pessoa entrevistada e outra para ser arquivada junto aos materiais da pesquisa em execução. Tendo sido informado(a) sobre a pesquisa **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**. Concordo que esta entrevista seja realizada para a finalidade da pesquisa em execução, afirmo de forma livre e esclarecido.

Nome

Assinatura

Data

____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICO-GRAMATICAL

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, de autoria de Denize de Melo Silva, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 15 de junho de 2016.




Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Avaliação da gestão em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, de autoria de Denize de Melo Silva, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de junho de 2016.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.