

ORGANIZADORES
PAULO SÉRGIO GARCIA
JANICE PAULINO CESAR
RENATA HIONI

GESTÃO

EDUCACIONAL E ESCOLAR

MÚLTIPLAS ANÁLISES:

O MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL

EM DESTAQUE

AUTORES

ALEX MOURA SOBRINHO, ALEXANDRA DE JESUS AUGER, ELAINE XAVIER BECCATTI CEZARIO
ERASMO BARBANTE CASELLA, ERICA LOUREIRO GARRIDO, FERNANDO BARRADAS VESSIO
HELIDA LUCIA PAULINI THOMAZINI, JANICE PAULINO CESAR, LEANDRO CAMPI PREARO
PAULO SÉRGIO GARCIA, RENATA HIONI, VALDIRENE RODRIGUES COSTA

**GESTÃO EDUCACIONAL E
ESCOLAR MÚLTIPLAS ANÁLISES:
o município de São Caetano do Sul
em destaque**

Observatório de Educação do Grande ABC



**Paulo Sérgio Garcia
Janice Paulino Cesar
Renata Hioni
(Organizadores)**

**GESTÃO EDUCACIONAL E
ESCOLAR MÚLTIPLAS ANÁLISES:
o município de São Caetano do Sul
em destaque**

Observatório de Educação do Grande ABC




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Paulo Sérgio Garcia; Janice Paulino Cesar; Renata Hioni [Orgs.]

Gestão educacional e escolar múltiplas análises: o município de São Caetano do Sul em destaque. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 223p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-989-1 [Impresso]

978-85-7993-990-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9788579939907

1. Gestão educacional. 2. Gestão escolar. 3. Análises. 4. São Caetano do Sul. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

AGRADECIMENTOS

Nosso agradecimento, neste quarto livro do Observatório do Grande ABC Paulista, a Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

De mesma forma agradecemos as prefeituras dos sete municípios da região, que mantém parceria sólida com o grupo de pesquisa do Observatório.

Por fim, agradecemos todos os pesquisadores e aqueles que atuaram neste trabalho, incluindo as questões de revisão de texto e aconselhamento acadêmico.

Espera-se com este trabalho contribuir, mais uma vez, com a melhoria da educação e das escolas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 1	15
QUESTÕES CENTRAIS PARA IMPLANTAÇÃO DE SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS	
Janice Paulino Cesar	
Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 2	33
AS PRIMEIRAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL	
Elaine Xavier Beccatti Cezario	
Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 3	63
CLIMA ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE GESTORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL	
Alexandra de Jesus Auger	
Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 4	81
COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS REGULAMENTAÇÕES ESTABELECIDAS NO REGIMENTO ESCOLAR DE SÃO CAETANO DO SUL	
Erica Loureiro Garrido	
Paulo Sérgio Garcia	

CAPÍTULO 5	103
ESCOLAS OCUPANDO O MESMO LOCAL: IMPLICAÇÕES DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO	
Fernando Barradas Vessio Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 6	127
PERCEPÇÃO DE DIRETORAS SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ- ESCOLA	
Alex Moura Sobrinho Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 7	147
DIRETORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS	
Valdirene Rodrigues Costa Paulo Sérgio Garcia	
CAPÍTULO 8	169
DESCRIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ÁREA DE LEITURA	
Helida Lucia Paulini Thomazini Erasmus Barbante Casella	
CAPÍTULO 9	187
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DESAFIO DOS NOVOS TEMPOS	
Renata Hioni Leandro Campi Prearo	
AUTORAS E AUTORES	217

APRESENTAÇÃO

O Observatório de Educação tem seu foco na avaliação educacional no campo da educação básica. Atua investigando processos de avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e projetos, nas avaliações externas e em larga-escala, na avaliação institucional e naquela voltada para os professores, entre outras. Seus estudos são amplos, utilizando metodologias quantitativas, qualitativas e mistas.

O projeto visa disseminar conhecimentos, fortalecendo o diálogo entre a comunidade acadêmica, os políticos e gestores da região e os diversos atores envolvidos no processo educacional. Sua atuação se atrela também, por um lado, à capacitação de recursos humanos na intersecção das áreas de avaliação educacional, gestão escolar, políticas educacionais e formação de docente; por outro, à produção de materiais, espaços de formação, livros, entre outros.

Este é o caso deste trabalho que foi desenvolvido por profissionais que são pesquisadores(as), alguns colaboradores, do Observatório de Educação do Grande ABC. Todos atuantes na cidade de São Caetano do Sul e funcionários de carreira que, em algum momento, já atuaram ou estão atuando em funções relacionadas à gestão, à supervisão e à coordenação de diferentes iniciativas, ações, projetos, programas e políticas educacionais no município.

As histórias de formação e atuação desses profissionais são diferentes, todavia o que os uniu neste trabalho foi o desejo de contribuir com a educação da cidade, desta feita por meio de estudos e pesquisas que realizaram, em sua maioria, no município de São Caetano.

Este conjunto de textos apresentados neste livro incluem elementos da gestão educacional, com base em estudos sobre a implantação de um sistema municipal de ensino, sobre algumas

decorrências dos processos de municipalização, sobre a gestão democrática e as dificuldades para sua efetivação e os desafios do planejamento estratégico na educação pública. Outras discussões focam na gestão escolar, a partir de dados empíricos sobre a importância do clima escolar, das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico e da prática de educação física na pré-escola. Outros dois estudos, ainda, se assentam um na história, nas origens da educação infantil de São Caetano do Sul, e outro na inclusão escolar, com foco na aprendizagem e nas dificuldades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

No primeiro capítulo, Janice Paulino apresenta um conjunto de compreensões, possibilidades e desafios sobre a implantação de um sistema municipal de ensino, do município de São Caetano do Sul, estado de São Paulo. Tendo sido professora, formadora, diretora e secretária de educação, suas inquietações a levaram a pesquisar sobre o tema, revelando que a implantação traz múltiplas possibilidades para a educação das crianças e dos jovens, entre elas a criação de uma supervisão escolar local e maior autonomia educacional. No entanto, Janice mostrou também que ela traz vários desafios como maior responsabilidade para a organização das escolas, com base na gestão democrática.

No segundo capítulo, Elaine Xavier nos mostra as origens da educação infantil de São Caetano do Sul. Atuante como professora, gestora e formadora, sua pesquisa destaca elementos da história, com base na análise de documentos e em entrevistas com professoras que fizeram parte do início da jornada. A autora revela que no começo as características administrativas eram mais fortes do que as pedagógicas, todavia essas últimas foram ganhando relevância a partir das legislações e do trabalho realizado pelas escolas e pelas professoras (es).

No terceiro capítulo, Alexandra Auger, que já foi professora, formadora, supervisora e gestora em várias escolas de São Caetano do Sul, discute sobre o clima escolar, sua importância em relação ao bem-estar das pessoas, para a aprendizagem, e seus processos, e para o desempenho dos jovens estudantes, entre outras questões.

Trata-se de um tema, segundo a autora, onde, por um lado, os gestores ainda não apresentam conhecimentos amplos e sólidos e, por outro, as escolas carecem de ações e projetos efetivos para melhorá-lo. Em sua pesquisa, Alexandra apresentou sugestões e recomendações para a melhoria do clima nas escolas.

Erica Garrido apresenta, no quarto capítulo, suas preocupações em relação aos coordenadores pedagógicos. Atuante nesta função e em outras da gestão, bem como no campo da formação, ela revela o conjunto de atividades realizadas por esses profissionais, cotidianamente, e que não estão presentes no Regimento Escolar. A autora traz elementos, neste estudo, que são capazes de oferecer, essencialmente, possibilidades para o planejamento de políticas educacionais, relativas à formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos, e para uma revisão das atribuições desses profissionais.

No quinto capítulo, Fernando Barradas revelou algumas decorrências da municipalização, onde duas escolas passaram a compartilhar o mesmo espaço. O autor, que é professor de Educação Física com experiência na gestão e na formação, mostrou, de forma inquestionável em seu estudo, algumas sombras obscuras do processo de municipalização. Ele fez indicações importantes, que necessitam ser observadas pelas autoridades políticas e educacionais, para que o processo seja mais bem planejado, com base no diálogo e na colaboração entre as redes de ensino. Tal situação poderia auxiliar na redução dos conflitos e das incertezas.

Alex Moura, professor de Educação Física e com longa experiência na educação, no sexto capítulo, apresenta dados de um estudo onde revela os desafios e as dificuldades enfrentadas por diretoras de três municípios do Grande ABC em relação à prática de Educação Física na pré-escola. O autor mostrou que as cidades possuíam diretrizes curriculares que orientavam o trabalho dos professores, e os diretores possuíam argumentações sólidas quanto à importância da Educação Física. Todavia, Alex, também revelou elementos de descaso em relação à formação do professor que ministra a aula deste componente curricular e à infraestrutura

escolar. Os dados deste estudo podem ser utilizados no contexto da formação inicial e continuada de professores e, ao mesmo tempo, pelas secretarias de educação dos municípios brasileiros.

No capítulo 7, Valdirene Rodrigues, com vasta experiência na área de gestão, supervisão e formação, apresenta um estudo em que analisou os desafios associados a alguns elementos da gestão democrática, a partir da visão de gestores, professores e pais, no contexto escolar de escolas públicas estaduais de ensino fundamental da cidade de São Caetano do Sul. A pesquisa trouxe elementos empíricos relevantes, a partir de desafios, para a criação de políticas educacionais públicas que podem atuar na manutenção ou ampliação de situações favoráveis e na superação de questões que se constituem em obstáculos para a melhoria das escolas. Ao mesmo tempo, contribui com as autoridades políticas e educacionais, gestores escolares, professores e pais de alunos na solução de problemas relacionados à gestão democrática.

Helida Lucia Paulini e Erasmo Casella, no oitavo capítulo, avaliaram a aprendizagem e as dificuldades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados na rede regular de ensino municipal de São Caetano do Sul. Entre os principais achados, os autores indicaram que durante o processo de alfabetização, os alunos com TEA mostraram habilidades de leitura de palavras, sinalizando compreensão das estruturas lexicais e fonológicas nesta fase. Os autores revelaram também, por um lado, que as dificuldades se acentuavam a partir do terceiro ano, conforme o nível de abstração aumenta, exigindo maior elaboração e sistematização da escrita ortográfica e da compreensão de textos; por outro, que as principais dificuldades de leitura estão relacionadas à compreensão de textos, organização das estruturas gramaticais das frases apresentadas, entre outros.

No último capítulo, Renata Hioni, professora com experiência em gestão escolar e na articulação de Programas Federais, Estaduais e Municipais de Educação, e Leandro Prearo, professor dos cursos de mestrado e doutorado na área de Administração e Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul,

atualmente como reitor, trazem um estudo sobre os desafios do Planejamento Estratégico na Educação Pública. Trata-se de um estudo com ênfase nos aspectos quantitativos de natureza aplicada do tipo descritiva. O estudo indicou uma prática de planejamento estratégico consolidada entre os gestores, porém com vulnerabilidade em sua aplicação.

Este conjunto de estudos, todos realizados por profissionais que atuam em São Caetano do Sul, contribuem para uma maior compreensão sobre a educação, em geral, e de seus processos no município, em particular.

Ressalta-se, por fim e não menos importante, que tive o privilégio de orientar grande parte desses estudos que estavam centrados no curso de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Acompanhei de perto o desenvolvimento acadêmico, entre outros, desses(as) profissionais que se uniram para a publicação deste livro.

Paulo Sérgio Garcia

CAPÍTULO 1

QUESTÕES CENTRAIS PARA IMPLANTAÇÃO DE SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Janice Paulino Cesar
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

Não se constitui tarefa fácil a criação e a implantação de um sistema municipal de ensino. Trata-se de uma atividade com desafios de natureza técnica e política. Registra-se, no entanto, as múltiplas possibilidades com tais processos.

Para a implantação de um sistema deve-se considerar tanto as condições financeiras, que muitos municípios vivem, como certa ousadia para a realização do processo.

Para a criação e implantação de um sistema são necessários objetivos, muita organização e uma concepção da educação (GADOTTI, 2000), trata-se de ampliar a autonomia municipal de educação (BORDIGNON; GRACINDO, 2000) e os investimentos em educação (DUARTE, 2002).

Macedo (2011) analisou algumas características do processo de implantação do Sistema Municipal de Educação no município de Gurupi. Entre elas, a relação política e pedagógica com o Estado e a União; as maiores dificuldades encontradas durante a primeira década da institucionalização do sistema; a possibilidade de se ter um Conselho Municipal de Educação atuante como medida importante em direção a uma gestão mais democrática; se as decisões do Conselho foram respeitadas pela Secretaria de Educação e tiveram repercussão na gestão das escolas; e, por

último, o impacto da institucionalização do sistema na ampliação de matrículas, na política de inclusão e na melhoria da qualidade da educação pública do município.

Fernandes (2013) estudou as ações colaborativas entre o Sistema Estadual e o Sistema Municipal de Educação do município de Juiz de Fora, em cumprimento com a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, pós Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96).

A literatura apresenta uma variedade de fatores para a implantação de um sistema, tais como busca de subsídios técnicos, políticos e pedagógicos, capacidade de organização, elaboração de novas leis, planejamento, avaliação e acompanhamento, bem como, uma concepção de educação, dentre outros elementos.

Neste estudo reportamos as compreensões, as possibilidades e os desafios da implantação do sistema municipal de ensino, do município de São Caetano do Sul, estado de São Paulo. Trata-se do município de maior IDHM do Brasil. Utilizamos um estudo de caso, de abordagem qualitativa, para analisar a implantação do sistema, a partir de entrevistas semiestruturadas com alguns profissionais que participaram da implantação.

O município de São Caetano do Sul faz parte da sub-região sudeste, metropolitana do Estado de São Paulo. A cidade se desenvolveu a partir da indústria, do comércio e dos serviços. Trata-se de uma localidade que possui ótimas condições sociais e educacionais e foi considerado o primeiro do ranking no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nos anos de 2000 e 2010.

ANÁLISE DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

A expressão “sistema” apresenta certa ambiguidade, em razão da sua utilização na Constituição Federal Brasileira, de 1988 (CF/88), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), de dezembro de 1996. Segundo Saviani (2017), na Constituição Federal o termo se relaciona à organização das redes

escolares, contudo a interpretação do texto constitucional leva à compreensão de que os municípios não poderiam instituir sistemas de ensino, ficando subordinados às normas estabelecidas pela rede estadual de ensino.

Contudo, o texto da LDBEN/96, que traz as indicações para a criação do sistema municipal de ensino, respaldado pelo artigo 30 da CF/88, afirma a competência dos municípios em “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e estadual no que couber”. Nesse sentido, infere-se que a definição da competência dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino flui da LDBEN/96, e não da Constituição Federal (SAVIANI, 2017, p.17-18).

Considerando a análise do autor, a noção de sistema é compreendida como “uma unidade formada por vários elementos reunidos de maneira intencional, formando um conjunto coerente e operante” e a noção de estrutura como uma palavra que “designa primária e originalmente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente” (SAVIANI, 2017, p. 6). Para Saviani é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional para que ele continue sendo “sistema”; do contrário, ele irá se degenerar em estrutura.

Enfatiza-se o fato de que esses conceitos, em muitas situações, são utilizados indistintamente, como sinônimos, todavia a estrutura não pode ser confundida com sistema, visto que, na lógica do sistema, como aludido acima, trata-se de “uma unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto harmonioso, coerente e operante” (SAVIANI, 2017, p.3).

Para Gadotti (1999), o sistema não é apenas a soma de suas partes. O todo e as partes de um sistema interagem de tal forma que é impossível conhecer o todo sem conhecer suas partes.

Os Sistemas Municipais de Ensino no Brasil constituem-se por um conjunto de órgãos vinculados, incluindo o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho de Alimentação Escolar

(CAE) e o Conselho de Acompanhamento do FUNDEB. Compreende-se um Sistema Municipal como um conjunto harmônico e coerente entre todas as partes, considerando, nesse sentido, todas as escolas mantidas pelo poder público municipal, instituições privadas de educação infantil, bem como os órgãos vinculados à educação, os quais englobam a Secretaria Municipal de Educação.

Os Conselhos Municipais são órgãos colegiados criados para acompanhar e mediar, entre outras questões, as atividades educacionais, como o emprego de recursos públicos e financeiros; monitorar as decisões técnico-administrativas da educação, atribuições definidas em regimento, dependendo de cada conselho e de sua especificidade.

Salienta-se que os municípios não são obrigados a implantar seus sistemas de ensino. Para a realização de tal empreitada é necessário um estudo pormenorizado da realidade educacional, a intencionalidade, uma análise da vontade política, dentre outros fatores educacionais que definirão o caminho que cada município tem de seguir. Todavia, o município não pode se eximir de suas responsabilidades educacionais. Como indica Lagares (2009, p.3):

Independentemente da existência de sistemas próprios ou da continuidade das redes municipais de ensino, a legislação não exime os Municípios de competências fundamentais (exclusivas e comuns com os outros entes federados) na gestão da educação em seu âmbito territorial, conforme estabelecem a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB/96 (BRASIL, 1996).

Cury (2000) defende que a melhor opção para os municípios é a criação de seus próprios sistemas, de forma a assumir suas incumbências com autonomia também na educação. Evidentemente, o autor destaca, se o município reunir as condições necessárias para tal.

Nesse sentido, o sistema municipal em seus pressupostos aponta para alguns elementos, entre eles uma rede escolar, um

conjunto de órgãos, Conselho Municipal de Educação (CME), conselho para acompanhar e fiscalizar os recursos financeiros, normas jurídicas, dentre outros.

Segundo Gadotti e Jacobi (1994), para a criação de um sistema duas condições básicas são necessárias. Na primeira é preciso ter o conhecimento dos problemas educacionais e, na segunda, ter uma teoria da educação. Nesse sentido, informações locais são fundamentais, assim como o conhecimento da natureza da realidade educacional. É necessário também definir suas dimensões e estruturar a rede municipal de ensino, com a participação da comunidade com vistas a proposituras locais.

A implantação de um sistema requer que sejam realizadas reflexões sobre a questão de garantir o direito das crianças e dos jovens a uma educação de qualidade, onde a aprendizagem e o desenvolvimento estejam no centro do trabalho. Lagares (2009), assevera que:

[...] com a garantia de uma aprendizagem significativa e essa qualidade exige a garantia do direito de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo a educação infantil, ensino fundamental regular e modalidades, competências dos Municípios (LAGARES, 2009, p.2).

A implantação de um sistema municipal requer componentes imprescindíveis para a eficácia do processo: responsabilidade para buscar a melhor opção para a educação da cidade, para as crianças e para os jovens; realização de diagnósticos, a fim de conhecer detalhadamente a educação local, as leis, os profissionais, as escolas e os entendimentos sobre o sistema; criar subsídios técnicos, políticos e pedagógicos para a criação de uma estrutura sólida; estabelecer de prioridades para os processos, as iniciativas, ações e projetos; organizar a integração das partes no todo, em termos de responsabilidade e autonomia; buscar Cooperação com outras esferas, estadual e federal; criar legislação própria para o atendimento das demandas locais; criar e fortalecer órgãos de

educação, como o Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como de outras Instituições vinculadas; criar outros setores educacionais locais, como a supervisão de ensino.

Quanto à supervisão, a função começou com viés de vigiar as escolas, o currículo, entre outras questões. Todavia, ela se modernizou e Vasconcellos (2002) insiste que ela tem de articular o Projeto Político-Pedagógico, aproximando a escola e a comunidade. O supervisor participa e auxilia a escola.

A implantação de um sistema municipal requer também planejar o que será realizado e o que se quer atingir; realizar uma avaliação inicial, constante e progressiva para a verificação dos progressos e/ou retrocessos; acompanhar e fiscalizar todos os processos humanos e materiais; realizar formação técnica dos profissionais para a implantação e acompanhamento de sua efetivação; ter uma concepção de educação geral e uma específica para os níveis de ensino e para as modalidades de educação; buscar recursos financeiros e humanos para implantar o sistema com qualidade; ter um dirigente de ensino com competências política, técnica e pedagógica para realizar as articulações necessárias na criação do sistema; busca e defesa da autonomia para a realização de ações que beneficiam as escolas locais.

Um sistema municipal de ensino requer a integração entre as escolas e as outras instituições afins com normativas próprias. Necessita, também, de autonomia para garantir unidade, a elaboração de um projeto de lei do sistema municipal, que necessita ser enviado e aprovado pela Câmara Municipal e, certa adaptação à Lei Orgânica do Município. Ressalta-se que tudo isso tem de vir acompanhado de vontade política das autoridades.

Lagares indica que a literatura traz vários elementos necessários e desafios a superar para a implantação de um sistema. Entre eles:

a) garantia da racionalidade na organização e na gestão da educação; b) regime de colaboração, com negociação entre as esferas; c) ordenamento legal específico, com eventual necessidade de ajustes nas leis municipais já existentes; d) conjunto de instituições de educação básica, com maior autonomia; e) órgãos municipais de educação, executivos e normativos, com uma estrutura de sustentação e um sistema de informações; f) planejamento educacional local, em regime de colaboração, elaborado com base em diagnóstico histórico-geográfico global do Município, com objetivos e fundamentação teórica (concepção de educação), com a definição de subsídios técnicos e político-pedagógicos e previsão de acompanhamento e avaliação, traduzidos em instrumentos como o PME e os Projetos Político Pedagógicos das escolas (PPPs); g) definição de políticas públicas, com prioridades, objetivos e estratégias; h) necessidade de mudanças culturais; i) recursos financeiros suficientes; j) avaliação e controle interno e social, sobretudo da aplicação dos recursos públicos; k) gestão democrática da educação, com a organização ou reorganização do Conselho Municipal de Educação (CME); l) qualificação técnica e a capacidade política no exercício da gestão, com a inserção em processos de formação continuada (LAGARES, 2009, p. 5).

Como pode ser visto, para a implantação de um sistema existem elementos constitutivos de organização, legais, de recursos financeiros, técnicos e pedagógicos, entre outros. Bordignon e Gracindo (2000) enfatizam que a criação de um sistema garante maior autonomia para as redes de ensino e, dessa forma, a educação local tem mais liberdade para planejar, coordenar, acompanhar e avaliar.

Para Azevêdo (2001), o dirigente municipal de educação, ou secretário, necessita de competência técnica e política para a construção de um sistema, ou seja, exige formação técnica e, simultaneamente, capacidade de formulação e gestão das políticas públicas educacionais. De fato, são essenciais tais características. Todavia, destaca-se que elas têm de estar integradas aos conhecimentos sobre o município, sua história e a compreensão das forças e políticas locais.

A implantação de um sistema passa por diversas dimensões relacionadas às responsabilidades de um secretário (dirigente), tais como: subsídios técnicos, políticos e pedagógicos, atividades legislativas, concepção de educação, competência gerencial, dentre outros. Todavia, salienta-se, ainda, ser necessário muita reflexão, discussão, uma dose de ousadia e o desejo de melhorar a formação das crianças e dos jovens em nível local.

De fato, é preciso ousadia para a criação de um sistema de ensino local que rompa com algumas estruturas já consolidadas, assentadas em políticas educacionais supostamente tipificadas de práticas pedagógicas exitosas. É necessária certa “bravura” para romper com os obstáculos à construção do sistema municipal, sejam eles políticos, de descontinuidade das políticas educativas legais, quanto à resistências das atividades legislativas, ou ainda filosófico-ideológicos (SAVIANI, 2017).

Deste modo, é preciso ousar para agir sobre o comportamento e os pensamentos reacionários e conservadores, pautados numa suposta estrutura organizacional de sucesso, que já estava presente no imaginário dos profissionais de educação. É preciso mostrar aos profissionais a necessidade de uma base de sustentação mais sólida, como a implantação do sistema, que garanta a continuidade, o aprimoramento e os avanços educacionais.

É preciso de certo arrojo para romper com o “domínio” do estado, privando a educação local da autonomia técnica, do desenvolvimento de legislações e deliberações próprias, da criação de uma estrutura técnica administrativa competente para a formulação das normativas e procedimentos, de orientação de bases democráticas às escolas, da capacidade de autonomia orçamentária, do fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, entre outras questões.

A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Os 11 profissionais que participaram deste estudo eram 03 conselheiros municipais (CM), a diretora de educação (DE), 3

supervisores de ensino (S), 04 diretores de escola (DE), sendo 02 da Educação Infantil e 02 do Ensino Fundamental.

Os profissionais entrevistados, em geral, eram do sexo feminino, com idade média de 46 anos, sendo a maioria residente no município de São Caetano do Sul, portanto, integrantes da comunidade local, que de alguma forma conheciam e participavam das decisões educacionais e políticas da cidade. Todos os entrevistados possuíam graduação em pedagogia e, a maioria algum tipo de pós-graduação na área da educação, modalidade *lato-sensu*. Ainda, 36% possuíam mestrado, igualmente na área da educação.

Em relação à experiência profissional, todos possuíam, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência em gestão, com predominância por mais de 10 anos na rede educacional da cidade. Além disso, 73% contam com experiência profissional no magistério, por mais de 25 anos, evidenciando considerável conhecimento prático-teórico em educação.

COMPREENSÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS: uma análise tridimensional

Os dados encontrados na pesquisa permitiram a criação de 3 categorias, direcionadas para a compreensão sobre a implantação do sistema, as percepções, as possibilidades e os desafios.

As compreensões sobre a implantação do sistema de ensino

As compreensões sobre a implantação foram variadas. Um profissional (S1) sinalizou que o movimento de implantação foi “um evento muito rico, muito importante, foi um momento de crescimento particular e profissional”. Foi salientado, neste depoimento, que a implantação de um sistema possibilita algum tipo de formação para os participantes.

Outra profissional (S3V) indicou uma perspectiva mais atrelada à modernização e à possibilidade de autonomia, quando sinalizou dizendo: “a máquina mais moderna e autônoma, foi um

desafio grande, porém necessário para o desenvolvimento da educação municipal”.

Para outra profissional (Df1A), a implantação do sistema de ensino “desburocratizou um pouco mais o sistema, houve maior rapidez, maior troca de informação”. Para a mesma participante, algumas dúvidas também estiveram presentes. Observa-se a indicação de desburocratização, acompanhada de algumas incertezas.

Algum tipo de provocação esteve presente na visão de outra participante sobre a implantação do sistema. Ela indicou que “viu como uma ação desafiadora porque mexemos numa zona de conforto” (DEA). Quando éramos uma “rede”, toda a supervisão era externa.

Entre as várias compreensões sobre a implantação, um profissional indicou que “obviamente quando tem a construção de um sistema se quer melhorar né? Se quer que haja uma evolução do que já existia... ao mesmo tempo que, será que vamos dar conta? Será que vai ser melhor?” (Df2T). Para outro, “o sistema pode melhorar as escolas” (Di1M), outro sinalizou que tivemos algumas “dificuldades iniciais, questões mais burocráticas, mas acho que agora a gente consegue caminhar bem, ao longo desses anos, acho que isso foi bem estruturado” (C1F).

Os dados revelam as múltiplas compreensões que se alinham, de alguma forma, com a área que o profissional atuava. Aqueles que eram diretores (Di1M, Di2I, Df1A e Df2) compreenderam a implantação como um processo de desburocratização de procedimentos, maior troca de informações, facilidades tecnológicas, celeridade nos processos, dentre outros. Tais entendimentos estão mais associados aos fazeres operacionais. Com efeito, como esses profissionais vivem o cotidiano escolar, a facilitação de aspectos mais práticos deve ter sido mais forte para o grupo.

Os profissionais que atuavam como supervisores (S1A, S2D e S3V) tiveram entendimentos associados ao crescimento profissional, à modernização, à autonomia, à formação, ao alinhamento, à reorganização de estruturas, dentre outros aspectos que se relacionam um pouco mais à organização. Essas

compreensões incidem em um tipo de supervisão mais participativa, distante de uma visão anterior que a atrelava a uma função mais fiscalizadora (SOARES, SILVA, 2016).

Os conselheiros (C1F, C2J e C3L) tiveram compreensões ligadas a uma visão de avaliação e de uma análise mais reflexiva sobre as dificuldades e o envolvimento das pessoas no processo. A diretora de educação, para finalizar, apresentou um entendimento com o foco mais centrado nos esforços dos participantes, na medida em que ela expressa a ação desafiadora para movimentar as pessoas e as “tirar” da zona de conforto.

Algumas das compreensões por parte dos entrevistados, quanto as questões operacionais, organizacionais, reflexivas, avaliativas, entre outras, vão ao encontro de estudos anteriores (MACEDO, 2011; NASCIMENTO, 2004; FERNANDES; 2013; FRANCISCO de ANDRADE, 2011), reforçando os achados da literatura.

As possibilidades a partir da implantação do sistema de ensino

As possibilidades podem ser vistas, entre outras questões, como oportunidades de melhorias para a rede de ensino. Aqui destacamos questões associadas à supervisão local e autonomia.

O destaque para supervisão escolar é a possibilidade de ela ser local, permitindo que ela seja criada e composta por profissionais que vivem e conhecem os problemas escolares. De fato, isso pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação. Um profissional (S1D) indicou que “a supervisão quando era do Estado, apresentava vários problemas, era bem falha¹”, pois os profissionais não conheciam detalhes da cidade, das escolas e dos professores.

Era comum os supervisores do estado, em suas visitas às escolas, ocuparem o local da secretaria e, neste contexto, atuar a partir da

¹ É preciso um estudo mais apurado para compreender o que esta participante quis dizer. Todavia, pode-se especular que ela era diferente e mais distante do contexto local.

análise de prontuários de alunos, ou seja, na documentação. O trabalho realizado era, em geral, burocrático e distante das práticas pedagógicas e educacionais. Uma supervisão com foco na fiscalização, em uma “concepção estritamente fiscalizadora que marcou seu início em nosso país” (SOARES, SILVA, 2016).

Para Vasconcellos (2002), este tipo de supervisão, também, não se interliga com as questões do Projeto Político Pedagógico da escola, como organização e reflexão, propiciada a todas as crianças e jovens. Para Santos (1996), a atividade centrada na supervisão ocorreu com base no vigiar e no orientar sobre as ações realizadas no currículo e nas avaliações, nos métodos e nos estudos das teorias, ora fiscalizando e ora ampliando a competência pedagógica através de orientações. A autora indicou ainda que a questão da supervisão foi se caracterizando vagarosamente “com as demandas do momento, mas ao que parece reuniu atribuições suficientes para ter se tornado um indispensável elo entre o ensinar e o aprender, entre a escola e a realidade que atende entre quem ensina e a forma de ensinar.”

No caso da autonomia, categoria de destaque para os profissionais, foi comum sua citação com indutora de possibilidades. No contexto, um profissional sinalizou que a implantação do sistema propicia mais autonomia: “as duas maiores possibilidades foram a gestão democrática e a autonomia” (DEA). Para esta mesma gestora “as possibilidades são muitas”, mas “eu acho que uma das mais importantes foi a gente ter autonomia”. Outro participante indicou ter visto “um avanço grande para o município, sob a guarda do Estado tem uma morosidade muito grande” (Df2T).

Outra participante (S1A), relata que a questão da autonomia foi um traço muito forte, ela exemplifica com sua vivência enquanto gestora escolar. Na visão de outro depoente (C2J) “ter autonomia e essa autonomia facilitar tudo e atender o que é necessário.” Para Df2T a liberdade pode ser notada, e para S3V gerou maior autonomia de gestão, maior aproximação das escolas junto a SEEDUC.

Para outro respondente (Di1I), a maior possibilidade está associada a se ter “maior autonomia na direção”. Por fim, S2D indicou que existe muito mais “autonomia dos gestores mediante as tomadas de decisões”.

As narrativas foram esclarecedoras de uma demanda que atribui grande relevância a autonomia, como sendo uma possibilidade para o avanço da educação local. Outros estudos mostram a importância do tema para a educação local (CURY, 2000; GADOTTI, 2000; AZEVEDO, 2001; BORDIGNON, GRACINDO, 2000; LAGARES, 2009, entre outros). Esses estudos mostraram que a autonomia é uma das questões centrais para a implantação de um sistema..

Traduzindo a autonomia para questões mais práticas, pode-se dizer que ela está presente na construção da equipe de supervisão escolar, no fortalecimento do Conselho Municipal de Educação, no fortalecimento da gestão escolar, na criação de normativas próprias, na formação de uma identidade educacional, na possibilidade de um planejamento de ações pedagógicas e administrativas próprias, centradas na realidade, com propostas inovadoras.

Os desafios na implantação do sistema de ensino

Os desafios mais citados estiveram atrelados à criação da supervisão escolar, à elaboração de uma documentação local e à discussão sobre uma compreensão mais ampla sobre a autonomia.

De fato, se constituiu em um desafio encontrar profissionais com o perfil para esta atividade, ou seja, aqueles que possuíam certos conhecimentos e certas atitudes (Df2T). Paralelamente, as necessidades formativas para o trabalho. Em relação ao perfil deste profissional, foi necessário, de acordo com a Diretora de Educação, identificar profissionais comprometidos com a educação da cidade, conhecedores das problemáticas locais.

A criação de uma documentação se caracterizou como outro desafio. Para a profissional (DI2I) “uma mudança de formulário foi

um desafio, eu me lembro". Para ela, "eu sempre tinha tudo registrado, as minhas ações, mas tudo num rascunho, então não se tinha a documentação formatada, era uma coisa assim, vamos fazer e a gente fazia, eu tinha minhas anotações, meus quadradinhos e fazia do meu jeito".

Com efeito, múltiplos documentos tiveram de ser elaborados, como normativas, diretrizes, entre outros. Essa documentação teve sua origem com base em discussões de grupos de trabalho, com a ajuda dos gestores ou buscando modelos já utilizados por outros sistemas de ensino.

As documentações, também, trouxeram novos desafios. Entre eles, formar os profissionais para usá-las nas escolas, algo que nem sempre é tão simples. Para uma das profissionais "não tem mais aquela fichinha modelo, então o desafio foi para convencer as pessoas de que as coisas estão se modernizando, está ficando mais prático, né?" (Di1M).

Para um profissional, "o grande desafio é ter ousadia de criar um sistema" (C2F), pois como indicou Lagares (2009), os desafios da implantação estão centrados na organização de um sistema de ensino, na reorganização da gestão da educação local, em um novo ordenamento legal específico, com eventual necessidade de ajustes nas leis municipais já existentes, na criação de um novo sistema de informações e documentações, na definição de subsídios técnicos e político-pedagógicos, na definição de políticas públicas, com prioridades, objetivos e estratégias, na reorganização do Conselho Municipal de Educação e na qualificação técnica e formação continuada.

Tais dados trazidos por este presente estudo em relação aos desafios se constituem em indicações valiosas para aqueles que vislumbram a possibilidade da implantação de um sistema de ensino. Desafios e dificuldades são inerentes ao processo, todavia a ousadia para a realização de tal empreitada é, também, uma ação desafiadora, que envolve superar obstáculos políticos, operacionais, organizacionais e, de certo modo, aqueles atrelados

às resistências de muitos profissionais, que entendem a mudança como algo perda de status profissional, entre outras questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a implantação de um sistema de ensino é necessário discutir e elaborar legislações municipais, para normatizar e orientar as escolas no trabalho administrativo e pedagógico.

As compreensões sobre a implantação do sistema de ensino foram diferenciadas, ligadas às experiências profissionais que os participantes tinham e seus conhecimentos sobre educação. Supervisores, diretores e conselheiros possuíam formações, vivências e atribuições, no campo do trabalho em educação, diferentes.

Os diretores compreendem a implantação de forma mais operacional, talvez por viverem e atuarem no cotidiano escolar, em uma busca mais direta pela solução de problemas. Para os supervisores os entendimentos se ligaram mais na organização do sistema. Para os conselheiros, as indicações apresentaram uma visão de avaliação, ou seja, uma análise mais reflexiva sobre as dificuldades e o envolvimento das pessoas no processo.

A implantação de um sistema se apresentou como múltiplas possibilidades para a educação das crianças e jovens de uma cidade. Salienta-se a criação da supervisão escolar local e, sobretudo, maior autonomia educacional, que, todavia, imputa maior responsabilidade para a organização da estrutura das escolas, para fortalecer o Conselho Municipal de Educação e a gestão democrática, para avançar nas discussões sobre o financiamento, entre outras questões.

Os desafios também são grandes. Entre outros em relação à criação da supervisão escolar, a elaboração de uma documentação local e a compreensão mais ampla sobre a autonomia. Tais questões necessitam ser superadas quanto se pensa na implantação de um sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Noroaldo Pontes de. **A Undime e os desafios da educação municipal**. Estudos Avançados. São Paulo, 15 (42), 2001. p. 141-152.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-176.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, p.43-60, 2000.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 3003-327, jul./dez. 2002.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. **Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora: as interfaces dos caminhos da cooperação e colaboração**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Juiz de Fora. 2013.

FRANCISCO DE ANDRADE, Edson. Alfredo. **Sistemas Municipais de Educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 163-195.

GADOTTI, Moacir; JACOBI, Pedro R. **Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação, Participação e descentralização: a experiência educacional**. Brasília: MEC/SEF, 1994. 81p. (Série Inovações; 7).

LAGARES, Rosilene. **SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ideias quanto a elementos constitutivos para a sua institucionalização – UFT**. ANPED. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-5286-int.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

MACEDO, Margareth Leber de. **Institucionalização do sistema municipal de educação de Gurupi: avanços e recuos**. 2011. 263 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RGS, 2011.

NASCIMENTO, Mercedes Luiza. **Sobre a construção do Sistema Municipal de Educação de Joaçaba: um diagnóstico a partir de sua instituição**. 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RGS, 2004.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? **La Salle: revista da educação, ciência e cultura**. Centro Universitário La Salle. Canoas v.1, n.1, out. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2ª Edição revisada e ampliada. Campinas, SP, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira. **O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 12, n. 23 p. 271- 296 set./dez. 2016.

CAPÍTULO 2

AS PRIMEIRAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL¹

Elaine Xavier Beccatti Cezario
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se a partir da análise das primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da Educação Infantil² da cidade de São Caetano do Sul, a partir da legislação, Decretos e Leis, e da visão que alguns profissionais que estavam presentes no início da história. Para lidar com o objetivo deste estudo optou-se pela pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e descritiva.

A História da Educação Infantil encontra-se entrelaçada com o percurso e a ascensão das mulheres na sociedade. Isto pode ser explicado quando se observa, historicamente, que o cuidado com a criança, desde o início, foi da incumbência feminina.

Com o marco da industrialização, potencializou-se a presença feminina no mercado de trabalho, induzindo as famílias europeias a se adequarem a essa nova realidade, sobretudo em relação à educação das crianças que era de responsabilidade exclusiva da família. O trabalho realizado pelas mulheres da

¹ Parte deste artigo já foi publicada: Revista Raízes nº62 - dezembro/2020, páginas 22-34.

² Na cidade de São Caetano do Sul, a Educação Infantil, no início da história, aparece nos documentos como o nome de pré-escola.

comunidade junto às crianças era, sobretudo, de desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais. (KRAMER, 1995).

De acordo com a mesma autora, com este novo tipo de serviço cresceram os riscos de maus tratos nas crianças, pois essas eram atendidas, em grande número, somente por uma mulher. A ausência de comida e de higiene colaborava com o aumento dos castigos, muitas vezes físicos, uma tentativa de controlar e manter as crianças quietas. Esses maus tratos passaram a ser comuns, forçando muitas pessoas a acolher as crianças que ficavam nas ruas.

Neste contexto, começaram a surgir às primeiras instituições de caráter filantrópico e de caráter inicialmente assistencialista, como as creches que demonstraram interesse pedagógico, visando cuidar e proteger as crianças, para que as mães pudessem trabalhar. Essas entidades possuíam aspectos assistenciais atrelados à guarda, à higiene, à alimentação e aos cuidados físicos das crianças.

No Brasil, a história da Educação Infantil ainda é recente, mas ela também foi influenciada pelo aparecimento da indústria, que contribuiu para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. A entrada deste grupo no mercado agravou ainda mais a questão do abandono das crianças e fez surgir instituições como a Casa dos Expostos ou Roda dos Excluídos, mediada pela igreja católica, para acolher as crianças órfãs, aquelas originadas de gravidez indesejada, filhos de mulheres solteiras, entre outras. (KRAMER, 1995).

Com a extinção dessas instituições, que para Negrão (2004) ofereciam uma educação disciplinadora e moralizadora, sustentadas por órgãos assistencialistas e da saúde, começaram a crescer o número de orfanatos, de entidades religiosas e filantrópicas, creches e jardins da infância no país, para atender as crianças.

Apenas no final do século XIX, o Estado brasileiro assumiu a função de cuidar da educação das crianças, visando investir no futuro da nação. Todavia, esse atendimento ocorria sobre as classes mais pobres, que eram assistidas com projetos assentados nas premissas de carência e de deficiência. As crianças das classes ricas

eram atendidas nos jardins da infância, a partir de ideias mais atreladas à criatividade (KRAMER, 1995).

No caso específico da história da Educação Infantil na cidade de São Caetano do Sul, essa também é traduzida por sua jovialidade. A cidade foi emancipada em 1948, e apenas uma década depois foi criado o primeiro parque infantil, a escola Primeiro de Maio.

A história da Educação Infantil, na cidade de São Caetano do Sul, conta com duas referências históricas. A primeira é o livro intitulado “Jardins de Infância”, publicado em 2004, pela Fundação Pró-Memória. Uma publicação que apresenta, em geral, informações do início da história da EI, traz elementos sobre os patronos das unidades escolares, além de um conjunto de fotos antigas de eventos, de professores, de alunos e de diretoras das escolas. Esse documento apresenta também algumas particularidades reveladas a partir de entrevistas com as diretoras das escolas. A segunda é o projeto “Era uma vez”, que recuperou a história a partir da utilização de exposições fotográficas, de vídeos e de relatos a partir de entrevistas de pessoas da escola (diretora e professora) e da comunidade (pais de alunos).

Todavia, essas referências históricas trazem poucas informações sobre as primeiras diretrizes de organização escolar e pedagógicas assumidas pelas escolas e pelas professoras para o atendimento das crianças e das famílias. Esses trabalhos também não apresentam indicações de atuação para as professoras, para as gestoras e para os funcionários. Neste sentido, este estudo assume efetiva importância para apresentar um quadro mais completo sobre a Educação Infantil da cidade de São Caetano do Sul, a partir da análise das primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da Educação Infantil, a partir da legislação.

Foram analisados documentos (leis, decretos, pareceres, resoluções e publicações em jornais do município), disponíveis na Fundação Pró-Memória (<http://www.fpm.org.br/>) e na Secretaria de Educação da cidade (<http://educacao.saocaetanodosul>).

sp.gov.br/). Trata-se, portanto, de fontes primárias para análise. O quadro 01 mostra os documentos:

Quadro 01: Decretos e as leis analisadas.

Data	Decreto	Assunto
09/02/1961	1047	Dispõe sobre horário, fixa normas e atribuições para os parques infantis e respectivo pessoal, e dá outras providências
23/02/1965	2337	Dispõe sobre horário, fixa normas e atribuições para os parques infantis e respectivo pessoal, e dá outras providências
20/10/1965	2562	Dispõe sobre horário, fixa normas e atribuições para os parques infantis e respectivo pessoal, e dá outras providências
06/05/1968	3101	Dispõe sobre horário, fixa normas e atribuições para os parques infantis e respectivo pessoal, e dá outras providências
09/12/1977	4470	Dispõe sobre as Escolas Municipais de Educação Infantil e dá outras providências
09/03/1978	4513	Institui a Comissão de Planejamento e Normas Pedagógicas do DEPEC e dá outras providências.
17/07/1979	4679	Adita 3 parágrafos ao artigo 26 do Decreto 4470
22/03/1985	5430	Regimento Interno Funcional das Escolas Municipais de Educação Infantil
08/10/1981	2682	Dispõe sobre o Ensino Público Municipal Pré-Escolar, EMEIS – respectivo Quadro de Magistério, suas funções, classificações, padrões de referências e dá outras providências.
09/12/1985	5430	Dispõe sobre o primeiro regimento interno funcional das EMEIS

Fonte: Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.

Paralelamente, foram entrevistadas duas personalidades, em 2018, que viveram a primeira década da Educação Infantil na

cidade de São Caetano do Sul. Uma delas foi a primeira professora contratada pela Secretaria de Educação de São Caetano do Sul, em 1958, e que experienciou as primeiras décadas da Educação Infantil na cidade. A segunda iniciou na rede pública em 1968 e ainda atua no município, sendo, portanto, uma profissional que tem acompanhado diversos momentos e transformações. Tais entrevistas foram gravadas com o intuito de captar os detalhes das informações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

A Europa, no final do século XIX e início do século XX, passou por importantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais devido, sobretudo, à Revolução Industrial que impactou todo este período. Tal situação foi originada em virtude de as fábricas iniciarem a substituição das ferramentas mais artesanais por máquinas e, ao mesmo tempo, começarem a substituir a força humana pela força motriz. Essas mudanças repercutiram em toda sociedade da época.

A Revolução Industrial influenciou, entre inúmeras questões, o modo de vida das pessoas da classe operária, pois possibilitou a entrada das mulheres no mercado de trabalho, interferindo e modificando a forma da família cuidar e educar seus filhos. A estrutura das famílias europeias teve de se adequar à nova realidade da época, principalmente em relação à educação das crianças.

Diante desses acontecimentos, surgiram novas formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento às crianças. Tais serviços eram organizados por mulheres da comunidade que não tinham uma proposta instrucional formal, ou seja, não possuíam um contrato de trabalho, ou registro de trabalho. Elas realizavam atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais. (RIZZO, 2003).

Neste contexto, gradativamente, surgiram outras formas de atendimento de crianças fora do cenário familiar. Tais acolhimentos eram realizados em instituições de caráter

filantrópico com objetivos de organizar as condições para o desenvolvimento infantil. Creches e jardins de infância começaram a realizar os programas, cujo enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. Kuhlmann (1998) ressalta que apesar das instituições no início terem uma maior preocupação de caráter mais assistencialista e de custódia, elas apresentaram também interesse quanto às questões pedagógicas.

Segundo Kuhlmann (2001), as instituições tinham como objetivo primordial retirar das ruas as crianças em situação de risco e livrá-las dos perigos a que estavam expostas. Depois disto, proporcionar a elas o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes, entre outras coisas.

No Brasil, o cuidado com a primeira infância, no início, foi exclusivamente assistencialista, diferente do que aconteceu nos países europeus e norte-americanos, que tinham também como objetivo o caráter pedagógico. A trajetória da Educação Infantil teve diferentes nuances, de acordo com as particularidades do contexto brasileiro.

O Brasil passou por mudanças significativas de ordem econômica, política, cultura e social no final do século XIX e o início do século XX marcados pela abolição dos escravos e pela Revolução Industrial. O aparecimento da indústria e o crescimento populacional aumentaram a procura por empregos principalmente nas indústrias, o que contribuiu na inserção das mulheres no mercado de trabalho. Como implicação desta alteração social, a família tradicional começa a sofrer transformações em meados do século XX.

A inclusão das mulheres no mercado de trabalho agravou a condição de pobreza e de abandono das crianças, o que já acontecia desde o período colonial quando crianças desprovidas de um lar e filhos de mães solteiras eram abandonadas, devido ao preconceito e à pressão social daquela época.

Muitas crianças não desejadas, em meados do século XVIII, no Brasil, eram deixadas em uma instituição denominada de Casa dos Expostos ou Roda dos Excluídos, também conhecida como roda

dos enjeitados. Segundo Marcílio (1997), esta instituição teve início em Portugal e nos demais países da Europa intermediada pela igreja católica. O objetivo era acolher as crianças que eram fruto de gravidez indesejada, órfãos, aquelas nascidas de uniões ilegítimas e filhos de mulheres solteiras.

Rizzo (2003) indica que as crianças abandonadas, muitas vezes, eram provenientes da união entre escravos ou entre escravos e senhores, de famílias de condições precárias e de mães solteiras ou filhas e filhos de mulheres da corte. Neste último caso, essas tentavam esconder as crianças para não perder a honra, uma situação que poderia envergonhar a família. Nessa época não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Segundo Kuhlmann (2011), até 1874, a Casa dos Expostos ou Roda dos Excluídos eram as únicas instituições que prestavam atendimento às crianças abandonadas. Negrão (2004) menciona que essas instituições eram vinculadas às entidades religiosas e que tinham como objetivo atender aos filhos da população de baixa renda, na tentativa de minimizar as sequelas advindas da pobreza.

A extinção desta instituição, já em meados de 1950, deu lugar, segundo Rizzo (2003) aos orfanatos, que tinham objetivo de atender as crianças abandonadas. Além dos orfanatos, de entidades religiosas e filantrópicas, também começaram a surgir creches no país, sem contar com subsídios do poder público. Esse crescimento ocorreu no período da abolição da escravidão no Brasil, no final do século XIX e no início da República, em um período de aumento da migração de pessoas para as grandes cidades, o que acentuou os índices de mortalidade infantil, de desnutrição e o número de acidentes domésticos.

Didonet (2001, p. 13) relata que a partir desses problemas sociais (mortalidade infantil e desnutrição, entre outros), foi que a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial.

Segundo o autor “Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse”. Já para os filhos de “mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita”. Segundo o autor, tinha também de “zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Nas últimas décadas do século XIX, Pardal (2005) fez menção às primeiras ideias efetivas sobre a creche no Brasil. A palavra creche teve sua origem na França “*creche*”, em 1844, quando foi implantada a primeira instituição.

No Brasil, este local foi tido como “uma sociedade beneficente estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de menos e dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta” (PARDAL, 2005, p.61). Tratava-se de uma entidade com o intuito de atender apenas as crianças das famílias pobres e aumentar a mão de obra feminina disponível.

Quanto ao funcionamento das creches, Pardal (2005) sinalizou que naquela época o horário variava das 5h30 às 20h30, de segunda até sábado, com exceção dos dias de festa. Neste contexto, as mães tinham o direito de amamentar seus filhos duas vezes ao dia, sendo as demais mamadas feitas com mamadeiras ou com as “amas”³ da escola.

Na segunda metade do século XIX, ocorreu a expansão em âmbito internacional das instituições de Educação Infantil, com as novas ideias educacionais baseadas nas teorias de Froebel, que chegaram ao Brasil e foram recebidas com grande entusiasmo.

³ Ama de leite era a mulher que amamentar a criança alheia. Neste caso, quando a mãe natural era impossibilitada de realizar a amamentação.

Por volta deste mesmo período, de 1877 a 1880, ocorreu o surgimento dos primeiros jardins de infância no Brasil, em São Paulo na Escola Americana, atualmente o Instituto Mackenzie, e no Rio de Janeiro no Colégio Menezes Vieira, sendo ambos dedicados às famílias ricas. Estas escolas eram influenciadas pela corrente europeia de educação froebeliana, as quais já tinham um programa pedagógico.

A alta sociedade da época buscava diferenciar as pré-escolas de iniciativa privada dos asilos e das creches das classes pobres. Essa diferenciação acontecia a partir das propostas pedagógicas que seguiam as diretrizes baseadas nas ideias de Froebel. Neste sentido, as creches tinham objetivos ligados à prestação de assistência para as crianças pobres, cujas mães atuavam no trabalho. Ao saírem das creches essas crianças ingressavam nas salas de asilo, onde permaneciam sendo assistidas até os sete anos.

Esta divisão de uma educação para as classes ricas e outra para os pobres, que ainda está presente na educação brasileira nos dias atuais, naquela época se atrelava a uma educação compensatória e assistencialista para as classes menos favorecidas e uma proposta mais pedagógica, que visava o desenvolvimento da aprendizagem para as crianças pequenas da alta sociedade.

No Brasil, no início do século XX, a Educação Infantil se constituía não como um direito da criança, mas sim como uma “caridade” dos filantropos, sendo uma forma de reforçar o poder das classes mais abastadas.

Ainda nas primeiras décadas do século XX foram implantadas instituições pré-escolares assistencialistas para, posteriormente, a criação dos jardins de infância que eram destinados aos filhos das classes mais abastadas, com uma dimensão educacional. No entanto, Kuhlmann (2001, p. 26) cita que havia uma relação, nos jardins da infantil, entre o assistencialismo e o educacional: as pesquisas que atribuem aos Jardins de Infância elementos educacionais e não assistenciais, não consideram aspectos históricos que revelam “uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a

privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais.”

Neste período, início do século XX, com o crescimento das fábricas, com a inserção da mão de obra feminina e com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, a organização dos movimentos operários começou a pressionar e reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de instituições de educação.

Neste contexto, de acordo com Oliveira (1992, p. 180):

Os donos das fábricas por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardim de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Além dessas conquistas dos operários (vilas, clubes, creches), a pressão resultou no aumento do número de instituições mantidas e criadas pelo poder público, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras.

Kramer (1995, p. 24), afirma que naquela época o discurso do poder público, pressionado, passa a defender as crianças das classes menos favorecidas utilizando as premissas do enfoque de privação cultural. A ideia de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltaria a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e de nutrição, assim como as escolares eram oferecidas

diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como uma forma de realizar a mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Assim, as crianças de classes mais pobres eram assistidas com propostas de trabalho baseadas nas premissas de carência e deficiência. Já aquelas oriundas das classes ricas recebiam uma educação privilegiada, nos jardins da infância, que tinha como ideias a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Para Bastos (2017) no Jardim de Infância, que atendia crianças de 4 a 6 anos, as professoras que atuavam eram chamadas de jardineiras. Tratava-se de um local onde essas professoras tinham de desenvolver atividades infantis para que as plantas, as crianças, crescessem e desabrochassem, de acordo com as ideias da proposta de Friedrich Fröebel (VENZKE; FELIPE, 2015).

Bastos (2017) indica também que o Jardim de Infância era uma extensão do lar e para que a professora jardineira pudesse atrair as crianças para o jardim ela tinha de ser delicada e calma e o jardim tinha de estar arrumado, ornamentado para ser um ambiente agradável, para o desenvolvimento do hábito da ordem, entre outras coisas.

Koire (1961) indica, em seu artigo “Requisitos para uma Professora de Jardim de Infância”, que a professora jardineira tinha de ter vários predicados. Entre eles, ter paciência, alguns conhecimentos médicos e de Educação, ser psicóloga, artista, saber olhar para a criança como criança, entre outros. Todavia, Bastos e Colla (2004) indicaram que algumas dessas qualidades apresentadas estabeleciam o perfil de um profissional ideal, que não refletia a professora que realmente atuava. Neste particular, ele funcionava mais como uma imagem a ser alcançada, que trazia consigo normas e valores de conduta profissional.

Sintetizando, de acordo com Oliveira (2007), o caminho trilhado na construção da Educação Infantil no Brasil nos leva a reconhecer que as concepções de infância e de desenvolvimento da criança, o papel da família, da comunidade, da instituição

educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas, são construções históricas que orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida.

AS PRIMEIRAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No âmbito da organização escolar, administrativo, na década de 1960, a ausência de critérios fez com que as primeiras bases norteadoras fossem oriundas do Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE) do estado de São Paulo, pois o município não dispunha de um departamento específico para atender às demandas dos primeiros parques infantis. Assim, as primeiras indicações, por exemplo, atreladas ao controle de matrícula e de frequência das crianças utilizaram modelos já estabelecidos pelos grupos escolares do estado. Em São Caetano, já existia o grupo escolar Senador Flaquer, a escola mais antiga da cidade (hoje com mais de 100 anos de existência).

De acordo com as professoras entrevistadas, o DEFE orientava também a seleção, o processo de entrevista e o estágio obrigatório para as professoras que quisessem ingressar na rede. Esse órgão era ainda responsável pela organização do planejamento a ser desenvolvido pelas professoras nos parques infantis: “eles planejavam e nós tínhamos que executar” (PROFESSORA-02).

O Decreto n. 1.047/61 trouxe as primeiras indicações em relação aos fins e aos objetivos da Educação Infantil, à admissão de crianças, ao período de férias, às atribuições do pessoal e aos horários, entre outras, baseadas nas organizações já preexistentes do DEFE.

Os horários, a partir deste Decreto, foram instituídos como funcional e de recreação. Em ambos, surgiram os primeiros indícios das primeiras inquietações sobre a segurança da criança no cotidiano escolar. De fato, o cuidado e a segurança das crianças eram preocupações visíveis nos documentos e, neste sentido,

solicitava-se daqueles que atuavam nas escolas “o sigilo das questões internas sobre a criança” e “o cuidado em relação à entrega da criança diretamente aos familiares ou responsáveis” (Decreto, 1047/1961) e, ainda, no caso de ocorrências graves, como o desaparecimento de um aluno, este fato deveria ser levado ao conhecimento do prefeito da cidade.

Esta situação, de cuidado e de segurança das crianças, foi também reportada pelas professoras entrevistadas, que indicaram, enfaticamente, a questão de ter de tomar conta e se responsabilizar pelas crianças. Situação, segundo as professoras, assumida de forma séria pelas escolas da cidade.

Nesta mesma década, 1960, as primeiras diretrizes trouxeram referências para a realização da matrícula do aluno e para a questão da quantidade de alunos por turma. No primeiro caso, era indicado para famílias a documentação específica, própria daquele tempo: certidão de nascimento, abreugrafia/raio X, atestado médico para comprovar que a criança não possuía doenças infectocontagiosas e duas fotos 3x4.

A exigência para apresentação destes documentos se fez notória em todos os cinco primeiros decretos (n. 1047, n. 2337, n. 2562, n. 3101 e n. 4477), ocorrendo apenas a substituição da apresentação da abreugrafia pelo atestado de vacina contra a tuberculose. Esse quesito indica uma preocupação relevante com a saúde dos alunos em relação às doenças infectocontagiosas. A realização da matrícula ocorria a partir dos 4 anos completos até os 7 anos incompletos.

No segundo caso, a quantidade de alunos, foi definido, inicialmente, que os grupos teriam entre 40 e 50 crianças por turma, com idade de três anos e meio até seis anos e meio, conforme descrito no Decreto nº 1.047/61, período este em que existiam apenas três escolas (parques) no município. De fato, as profissionais entrevistadas (PROFESSORA-01; 02) indicaram que duas professoras atendiam 100 crianças em um período de quatro horas, 50 crianças por turma. Havia uma organização que já previa uma lista de presença com os nomes das crianças.

Nesta década de 1960, também foram definidas as primeiras orientações em relação aos períodos de férias e de recesso escolar. Foram instituídos dois momentos ao longo do ano, que aconteciam nos meses de dezembro/janeiro e julho, com a variação de 75 a 90 dias, conforme definido em alguns decretos (nº 1047, nº 2337, nº 2562, nº 3101).

Além dessas questões da matrícula, número de alunos e momentos de férias, em 1965 ocorreu uma mudança importante em termos de nomenclatura. A denominação parque infantil, até então utilizada na rede de ensino de São Caetano do Sul, foi substituída por Educação Infantil e curso pré-primário. Tal substituição ocorreu pelo decreto n. 2.337, de fevereiro do mesmo ano. Neste período, as escolas eram de responsabilidade do chefe da Secção do Pessoal. Este profissional controlava a frequência dos profissionais (livro ponto), as férias escolares, as questões de ordem disciplinar, as indicações sobre as competências e as atribuições dos funcionários e professoras, entre outras questões. Atribuição que, posteriormente, passaria ao chefe da Seção de Educação e Cultura.

Na década de 1970, outras diretrizes administrativas organizaram ou reorganizaram o contexto escolar, trazendo mudanças para a etapa infantil. As aulas, neste contexto, que ocorriam de segunda a sábado, passaram, em 1977 (Decreto nº 4470), a acontecer somente até às sextas-feiras. O sábado passou a ser destinado aos trabalhos pedagógicos, como a realização de planejamento, discussões, análises e registros sobre alunos, além de outros assuntos ligados à vida escolar (questões de sala de aula).

Nota-se aqui os primeiros tempos destinados às questões pedagógicas. De fato, uma das entrevistadas (PROFESSORA-02) sinalizou que nessas reuniões, entre elas e os responsáveis pelo setor de Educação, aos sábados, eram colocados os problemas, entre outros, relacionados às crianças com deficiências e com dificuldades pedagógicas.

Neste período, década de 1970, o controle externo que foi de responsabilidade, na década anterior, do chefe da Seção do Pessoal e depois do chefe de Seção de Educação e Cultura, passou a ser

assumido pelo Departamento de Educação e Cultura (DEPEC), que controlava a frequência, as indicações de férias escolares, as questões de ordem disciplinares, as organizações internas, as indicações sobre as competências e atribuições dos funcionários e professoras, entre outras questões.

No mesmo período, o parque infantil passou a ser denominado de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), denominação que está em vigor até os dias atuais (2019) na rede de ensino de São Caetano do Sul.

Em 1977, foi criado o Conselho de Seleção de Professores (COSEPRO) pelo Decreto nº 4.470. Este órgão foi importante, pois criou as formas de seleção para os cargos de professoras, professoras encarregadas, estagiárias, substitutas e professoras titulares para as escolas.

Para as professoras encarregadas, aquelas que exerciam as funções de gestão (as escolas naquela época não tinham diretoras) e de sala de aula passaram ser exigidas a formação superior e experiência, ou seja, ter no mínimo três anos de docência na rede de ensino. Esta função, ainda, era decorrente de algum tipo de indicação, técnica ou política, do DEPEC.

No caso de admissão de estagiárias, a disposição das vagas seguia os termos da Lei 2161 de 24 de maio de 1974. As candidatas teriam de estar cursando a escola de 2º grau de formação de professor para ensino pré-escolar, comprovar a frequência e ser aprovada na seleção realizada pelo COSEPRO. Neste sentido, as aprovadas eram encaminhadas para uma unidade escolar de Educação Infantil.

No caso da professora substituta, a candidata teria de passar por uma seleção promovida pelo CONSEPRO, apresentar os títulos exigidos pela legislação (escola de 2º grau de formação de professor para ensino pré-escolar) e, ao mesmo tempo, cumprir um ano de estágio na pré-escola.

Por fim, para assumir a função de professora titular as indicações do CONSEPRO sinalizavam que era necessário cumprir todos os quesitos descritos anteriormente, e realizar mais um

período de regência em sala de aula. As professoras entrevistadas (Professora-01 e 02) indicaram que a partir desta seleção de professores realizada pela CONSEPRO, a organização e a qualidade da rede de ensino de São Caetano do Sul avançaram muito.

Essas sinalizações, por meio desses decretos e lei (nº 4470, nº 4513, nº 4679, nº 4829, nº 5028 e Lei nº 2682), trouxeram evidências ressaltando a importância da formação e da experiência das professoras, duas questões que, de fato, são relevantes para a melhoria da educação, em geral, e da Educação Infantil, em particular. (OBEDUCABC, 2017).

Na década de 1980, foi instituído o quadro do magistério (Lei nº 2682), trazendo as funções para professor, dirigente, diretor, orientador pedagógico e psicólogo. Tais profissionais passaram a integrar as EMEIs de São Caetano do Sul.

O mesmo quadro instituiu também as classificações dos profissionais da educação, assim como os padrões de vencimentos e as cargas horárias de trabalho. Tais aspectos foram relevantes para consolidar as questões de organização escolar da rede de ensino.

Nesta mesma década, foi criado o primeiro regimento interno funcional das escolas municipais de Educação Infantil (Lei nº 5430/85), estabelecendo os objetivos, as referências para a escrituração escolar, para as matrículas, criando a possibilidade da criação de comissões, estabelecendo o regime disciplinar, entre outras questões. Esta lei trouxe também os procedimentos para a seleção de profissionais da educação (professores e gestores), revelando uma preocupação com a qualidade do profissional que atuaria nas EMEIs.

O Quadro 02 sintetiza as três décadas de diretrizes para a organização da pré-escola:

Quadro 02: Síntese de três décadas organização da Pré-Escola

Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980
As orientações pedagógicas eram provenientes do DEFE	O sábado deixa de ser letivo e abre espaço para o planejamento e as discussões pedagógicas	O quadro do magistério é instituído
São criadas as primeiras definições sobre matrícula e sua documentação	O contrato foi instituído com a primeira forma de contratação da professora	É criado o cargo de diretor e de dirigente de escola
São criadas as primeiras definições sobre frequência	Foi criado o Conselho de Seleção de Professores (COSEPRO)	É instituído o primeiro regimento interno funcional das Escolas Municipais de Educação Infantil
São estabelecidas as primeiras definições sobre horários	O Parque passou a ser denominado de EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil	
São estabelecidas as primeiras definições sobre quantidade de alunos, períodos de férias	Foram instituídas exigências para a seleção de professoras (encarregadas, estagiárias, substitutas, professoras titulares)	
São estabelecidas as primeiras definições sobre as ocorrências escolares		
Instituído o controle externo à escola (de frequência, das férias escolares, das normas disciplinares, das	O controle externo à escola (de frequência, das férias escolares, das normas disciplinares, das	

competências e atribuições dos funcionários e professoras) exercido pelo chefe da Secção do Pessoal e, depois, pelo chefe de Secção de Educação e Cultura	competências e atribuições dos funcionários e professoras) passar a ser exercido pelo Departamento Educação e Cultura	
O parque infantil passa a ser denominado de educação infantil e curso pré-primário		

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

AS PRIMEIRAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ÂMBITO PEDAGÓGICO

No âmbito pedagógico, na década de 1960, surgiram as primeiras diretrizes advindas dos documentos legais que instituíram as competências das professoras denominadas de recreacionistas, uma posição que só poderia ser assumida por mulheres e com a exigência do cumprimento de um período de estágio de 15 dias.

Tais competências estavam associadas à realização de atividades recreativas; à responsabilidade da guarda das crianças (tomar conta e tratar bem); à realização de registros e de relatórios das atividades para serem submetidos à Secção de Educação e Cultura e ao DEFE; ao cumprimento, com zelo, do plano de recreação; à transmissão de princípios morais e de hábitos sadios; ao desenvolvimento de um espírito comunitário.

Uma das professoras entrevistadas (PROFESSORA-2) indicou que no período entre 1958 e 1962 as professoras recreacionistas recebiam tal denominação em virtude de o processo de ensino da época ser justamente com base em jogos e brincadeiras, explorando os princípios básicos do movimento.

A mesma professora sinalizou que era comum nas escolas utilizar um tipo de jogo "sensorial", por exemplo, era a brincadeira de "calçar as cadeiras". Tínhamos uma caixa com vários pares de sapatos. A brincadeira consistia em que as crianças, com os olhos vendados, teriam que encontrar os pares de sapatos certos e calçar nos pés das cadeiras (PROFESSORA-02).

Esta profissional também indicou que aproveitava todas as chances possíveis para desenvolver junto às crianças as habilidades de ritmo, dança, canto, e todo esse trabalho era apresentado nas festinhas que desenvolviam nos parques: "Era tudo muito organizado, era recreativo e ao mesmo tempo pedagógico" (PROFESSORA-02).

Essa professora (PROFESSORA-02) sinalizou que junto com a recreação era desenvolvido o trabalho pedagógico: a música, a dança, o ritmo, o som, os sentidos, entre outras habilidades. Mas o foco estava, de acordo com ela, na recreação.

Embora este período seja mais marcado, nos textos legais, pelas questões atreladas ao brincar, ao cuidar e à segurança das crianças, de caráter recreativo, havia, ao mesmo tempo, preocupações, sinalizadas pelas professoras, com o pedagógico na busca do desenvolvimento habilidades de ritmo, dança, canto, entre outras (PROFESSORAS-01 e 02). Tal situação vai ao encontro do que indicou Kuhlmann (1998), que ressaltou que embora as instituições no começo tivessem maiores preocupações associadas a um caráter mais assistencialista e de custódia das crianças, elas também tinham interesse nas questões pedagógicas. Todavia, é preciso destacar, neste processo, que tais preocupações com o pedagógico, neste período inicial da cidade de São Caetano, não se caracterizavam como centro do trabalho escolar com as crianças.

Neste período, meados da década de 1960, aparecem de forma mais visível questões relacionadas à realização de uma educação com a utilização de princípios morais, de saúde e comunitários. Tais orientações foram muito possivelmente influenciadas pelo período de ditadura militar instituído no Brasil (1964-1985). Neste,

o novo modelo educacional desenvolveu características de um sistema autoritário, domesticador e comunitário (ARANHA, 1996).

Também nesta mesma década, em 1965, ocorreram algumas mudanças importantes de nomenclaturas e de incumbências. A professora recreacionista passou a ser denominada de jardineira, indicando, neste contexto, o início de uma preocupação, nos textos legais, para além da recreação, agora mais associada com desenvolvimento da criança no âmbito social, motor, cognitivo, moral e de higiene.

Nesse período histórico no Brasil, de acordo com Bastos (2017), a educação pré-primária se intitulava jardim de infância e atendia crianças de 4 a 6 anos. As professoras desse nível eram denominadas jardineiras. Esta autora indica que:

O Jardim de Infância deve ser um prolongamento do lar, e, para que a jardineira consiga atrair as crianças ao Jardim é preciso observar o seguinte: a jardineira deve ser agradável, cortês, delicada, calma e de aparência atraente; a sala do jardim deve ser ampla, clara, bem arrumada, bem limpa, ornamentada com vasos de flores ou plantas para dar ao ambiente uma impressão agradável e atraente; todos os objetos devem ter lugar apropriado, a fim de que desperte e desenvolva na criança o hábito da ordem e da arrumação; o material deve ser variado para que as atividades proporcionem às crianças seu desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional; várias atividades podem ser desenvolvidas no Jardim – a música, o desenho, o modelado, o recorte, as artes representativas em geral, as dramatizações, as projeções luminosas, o teatro infantil. (BASTOS, 2017, p. 66).

Neste contexto, vale lembrar outras expectativas que eram esperadas na época desta professora. De acordo com Koire (1961), a professora jardineira tinha de:

Ter paciência, alguns conhecimentos médicos, ser formada em Educação, ser hábil transportadora de móveis, ser arrumada, ser boa dona de casa, ser razoável marceneira, ser psicóloga, ser “artista” (e pianista se possível). Deve ter também uma excelente visão (para ver

os 4 cantos ao mesmo tempo), saber voar (ultrapassar com facilidade os muitos obstáculos espalhados pela sala), correr mais rápido do que uma lebre (para estar presente onde e quando for necessário), andar suavemente para passar tranquilidade, cantar e dançar com alegria e olhar para cada criança como uma criança e as crianças como um grupo (KOIRE, 1961, p. 34).

Bastos e Colla (2004) sinalizaram que algumas dessas qualidades (ter paciência, conhecimentos médicos, ser hábil transportadora de móveis, ser boa dona de casa, ser razoável marceneira, ser psicóloga, ser artista, ter uma excelente visão, saber voar, correr mais rápido do que uma lebre, andar suavemente, cantar e dançar e olhar para cada criança como uma criança e as crianças como um grupo) instituíam características de um profissional ideal. Todavia, de acordo com os autores, apesar de indicar este perfil (ideal), não refletia a professora que realmente atuava, assumindo, neste caso, uma função de espelho na qual um tipo de imagem deveria ser buscada. Tal imagem incluía um conjunto de normas e de valores de conduta profissional, ou seja, formas de controle da profissão.

Essa professora jardineira, no final dos anos 1960, passava a ter as primeiras atribuições, ainda que incipientes, nos textos legais de São Caetano, voltadas para as questões sociais, motoras e cognitivas com o objetivo de atuar, de forma mais ampla, no desenvolvimento das crianças.

De fato, como sinalizou uma das entrevistadas (PROFESSORA- 01), tal denominação advinha da questão do fato de elas trabalharem no jardim da infância e cuidarem das crianças, que eram as flores. Um contexto em que as preocupações começaram a se voltar para algumas dimensões: o cognitivo, o motor e o social.

Ainda no final da década de 1960, neste cenário da professora jardineira, foi instituída a primeira rotina escolar, uma situação que tinha o objetivo de garantir a distribuição das atividades pedagógicas em todo o período em que as crianças estivessem na

escola. A rotina indicava um conjunto de tarefas que deveriam estar presentes na formação da criança. Eram atividades de acomodação e de chamada inicial, de tempo livre, de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, de expressão, de preparação para o lanche, de atividades ao ar livre, de higiene, de repouso, de música, de habilidades motoras e manuais.

De fato, com uma participante (PROFESSORA-02) relatou, a rotina auxiliava no trabalho com as crianças na hora da alimentação, da higiene e do sono. Todavia, ela não relacionou tal atividade ao âmbito pedagógico, ou seja, como um elemento estruturante da organização da escola e dos processos pedagógicos.

Barbosa (2006) destacou que as rotinas auxiliam na criação de um padrão de horário, de tempo e de ações a serem realizadas e na segurança para as crianças na escola, minimizando as angústias, sobretudo no início da escolarização. Seu caráter pedagógico auxilia na organização do mundo interno, a partir de suas relações com o mundo externo. Todavia, a rotina, para as professoras entrevistadas neste estudo, foi reconhecida como um processo mais corriqueiro das atividades do que uma ação mais reflexiva e pedagógica.

Por fim, na década de 1960, o parque infantil Emílio Carlos foi designado como parque padrão por sua estrutura, sendo a primeira escola a ter duas salas de aula e outras instalações, diferentes dos galpões que caracterizavam e abrigavam as outras escolas. A partir desta designação, e com tal infraestrutura, este parque passou a receber todas as professoras que ingressavam na rede para a realização de um estágio obrigatório e, ao mesmo tempo, de um curso com a duração de 15 dias e que era promovido pelo DEFE. De fato, como sinalizou uma das entrevistadas (PROFESSORA – 02), este parque passou a ser uma espécie de sede para a formação das professoras que iniciariam na rede infantil.

Segundo uma das entrevistadas, as escolas no início eram como:

[...] galpões enormes, sem divisão. No pátio havia um quiosque onde usávamos em dias de sol para realizar atividades com as

crianças menores (4 anos), até porque os interesses eram diferentes, e os maiores ficavam no galpão (PROFESSORA-02).

A década de 1970 trouxe várias diretrizes pedagógicas. Destaca-se a questão do estabelecimento de um objetivo pedagógico para as escolas da cidade (Decreto nº 4470, artigo 4). De fato, o propósito da educação se tornou mais visível, indicando que as instituições deveriam proporcionar desenvolvimento integral para a criança nas dimensões física, emocional, intelectual e social, integrando todos esses aspectos no sentido de expressão, comunicação e autodireção consciente.

É preciso registrar, todavia, a partir das entrevistas realizadas, que este texto do decreto instituiu aquilo que já estava presente nos anseios e no trabalho de muitas escolas e professoras, indicando que a legislação, em São Caetano, parece sempre ter andado “a reboque” dos desejos e das práticas escolares.

Em outras orientações, ainda na mesma década (Decreto 4470, artigo 37), foi criada a Comissão de Planejamento e Normas Pedagógicas (CONPLANP), sob a responsabilidade do DEPEC, com funções e responsabilidades, entre outras, de atuar no desempenho pedagógico das professoras. Este órgão tinha como finalidade também analisar os métodos e os processos pedagógicos, considerando a idade da criança, assim como avaliá-los e torná-los efetivos nas escolas e, ao mesmo tempo, elaborar o plano anual e avaliar os planejamentos elaborados pelas escolas. Tal situação aponta para uma perspectiva de desenvolvimento do processo pedagógico, envolvendo a formação do professor, a análise de materiais e a avaliação do percurso de formação.

De fato, as professoras entrevistadas citaram que a criação da CONPLANP, por suas características e especificações, representou um “salto” de qualidade para as escolas e para as professoras e, por consequência, para as crianças.

Por fim, nesta década, registra-se que, apesar da questão da seleção exclusiva para os cargos de professoras (encarregadas, estagiárias, substitutas, professoras titulares) se atrelar mais à

situação de organização escolar, trata-se de uma circunstância que incide, diretamente, também no âmbito pedagógico, pois passaram a ser exigidas formação superior e experiência para o ingresso na rede de São Caetano.

Na década de 1980, diretrizes relevantes passaram a fazer parte da rede de ensino de São Caetano do Sul: a definição do quadro do magistério, a criação do cargo de diretor de escola e o primeiro regimento interno funcional das EMEIs.

Tais orientações já foram citadas no quadro de análise da organização escolar (administrativa). No entanto, elas atuaram também no campo pedagógico, pois trouxeram definições importantes para o contexto escolar e de sala de aula.

Após a definição do quadro de magistério, após 20 anos da criação do primeiro decreto, em 1961, foi instituída a primeira Lei (nº 2682), estabelecendo as funções e as classificações dos profissionais e as cargas horárias de trabalho. Esta legislação trouxe a composição das funções de carreira do magistério público (professora, professora encarregada, dirigente de pré-escola, diretor de pré-escola, orientador pedagógico e psicólogo).

No caso das professoras encarregadas, a Lei transformou suas funções e elas assumiram o cargo de diretora ou dirigente de Educação Infantil. Neste contexto, as atribuições de gestão escolar ligadas às questões financeiras, de mobilização de pessoas, de organização de conflitos e pedagógica, passaram a ser parte de um perfil profissional específico. Uma das profissionais entrevistadas (PROFESSORA-01) afirmou, de fato, que este foi dos pontos mais importantes para o desenvolvimento pedagógico escolar e de qualidade da educação, pois agora havia uma pessoa específica para cuidar diretamente das professoras, de suas formações, do desenvolvimento escolar como um todo, dos eventos educacionais (festas) e pedagógicos, entre outras coisas.

Por fim, no caso da criação do primeiro Regimento Interno Funcional das Escolas Municipais de Educação Infantil, Lei nº 5430/85, destaca-se a definição de objetivos e de procedimentos para a seleção de profissionais da educação (professores, gestores),

mostrando de forma mais clara uma preocupação com a qualidade do profissional que atuaria nas EMElS.

O Quadro 03 sintetiza as três décadas de diretrizes pedagógicas da pré-escola:

Quadro 03: síntese das três décadas de diretrizes pedagógicas

Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980
As orientações pedagógicas eram provenientes do DEFE	É instituído um objetivo pedagógico para as escolas	O quadro do magistério é instituído
São instituídas as competências das professoras recreacionistas.	É criada a Comissão de Planejamento e Normas Pedagógicas	É criado o cargo de diretor e de dirigente de escola
O Parque Infantil passa a ser denominado de Educação Infantil e Curso Pré-Primário	Foram instituídas exigências para a seleção de professoras (encarregada, estagiárias, substitutas, professora titular)	É instituído o primeiro regimento interno funcional das Escolas Municipais de Educação Infantil: a definição de objetivos e de procedimentos para a seleção de profissionais da educação (professores, gestores).
“Surge” a professora jardineira		
É criada a primeira rotina escolar		
O parque infantil Emílio Carlos é designado Parque Padrão.		

Fonte: Elaboração da autora (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras três décadas trouxeram elementos relevantes para a organização escolar da rede de ensino. Com bases iniciais externas, orientadas pelo Departamento de Educação Física e Esportes, foram estruturados elementos importantes como o controle de matrícula e sua documentação, a frequência escolar, os horários das escolas, as formas de controle de segurança, a quantidade de alunos por turma, os períodos de férias e de recesso escolar.

Depois, com autonomia local, muitas dessas questões citadas foram alteradas (por exemplo, a quantidade de alunos por turma). Outras foram instituídas, como a criação do Conselho de Seleção de Professores, que institui a seleção para os cargos de professoras; a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil; a criação do quadro do magistério e o primeiro Regimento Interno Funcional, entre outros.

Em termos de organização pedagógica, as três primeiras décadas trouxeram importantes sinalizações que possibilitaram melhorar a EI da cidade de São Caetano do Sul. Surgiram as competências das professoras recreacionistas e das jardineiras, a criação da primeira rotina escolar, a designação de um parque padrão, a definição de um objetivo pedagógico para toda a Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças, a criação da Comissão de Planejamento e Normas Pedagógicas, a definição do quadro do magistério, a criação do cargo de diretor de escola e o primeiro Regimento Interno Funcional das Escolas Municipais de Educação Infantil.

Pode-se afirmar, a partir dos documentos analisados, que, no início, as características administrativas eram mais fortes do que as pedagógicas, que foram ganhando relevância a partir das legislações e do trabalho realizado pelas escolas. Situação que pode ser explicada pela questão da falta de normatização e regulação das escolas e, ao mesmo tempo, pela ausência de teorias sólidas sobre crianças e bebês nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Em outras palavras, essa questão nos autoriza a dizer que a Educação Infantil

na cidade de São Caetano do Sul teve uma trajetória inicial mais marcada pelo administrativo do que pelo pedagógico, que se instituiu, aos poucos e mais fortemente, na década de 1980.

Ao longo das análises realizadas, percebeu-se, também, que a legislação, em geral, era instituída com o intuito de consolidar questões importantes, todavia, tais situações, muitas vezes, já estavam presentes nas escolas. Esta questão traz referências relevantes para os legisladores, pois há grande possibilidade que eventos, como o descrito acima, estejam ocorrendo nas escolas e necessitem ser consolidados a partir de decretos ou leis, o que demandaria estudos e aproximações mais frequentes do contexto da Educação Infantil. Este estudo, portanto, traz um indicativo relevante em relação às políticas públicas.

No presente estudo, percebeu-se, ainda, a presença, muitas vezes misturada, das questões administrativas e pedagógicas em todas as legislações analisadas e também nos depoimentos das profissionais entrevistadas.

Os dados deste estudo trazem contribuições, pelo menos, em três perspectivas. Na primeira, eles podem ser utilizados pelas universidades locais e da região do Grande ABC no contexto da formação de professores, tanto inicial como continuada, um cenário que pode promover debates sobre a história da Educação Infantil; na segunda, eles podem ser usados pela Secretaria de Educação da cidade que, neste contexto, pode criar mecanismos para que todos os profissionais de educação conheçam o início desta história local a partir das diretrizes pedagógicas e de organização escolar; na terceira, a Fundação Pró-Memória, entidade local que objetiva criar, organizar, instalar e manter instituições e atividades voltadas à preservação, manutenção e divulgação do patrimônio, pode utilizar esses dados para a criação de cursos e de eventos. Paralelamente, podem ser elaborados novos artigos e materiais sobre a história da educação infantil da cidade de São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil** – Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- BASTOS, Maria H. C. **De jardineira para a jardineira: orientações didático-pedagógicas para a educação pré-primária**. Revista Linhas Florianópolis, v.18, n. 38, p. 63-80, set/dez. 2017.
- BASTOS, Maria H. C.; COLLA, Ana M. L. A idealização do professor na representação da docência: Retratando mestres In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **A Aventura (Auto)biografia**. Porto Alegre/RS: Edipucrs, 2004. p. 465-484.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Educação Infantil** - a creche, um bom começo, Brasília, v.18, n.73, p.11-28, 2001. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOIRE, Martha. **Requisitos para uma Professora de Jardim de Infância**. Revista do Ensino. nº 76, maio 1961, p. 33-34.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

NEGRÃO, Ana Maria Melo **Infância, Educação e Direitos Sociais – Asilo de Órfãos (1870 – 1960)**. Campinas: Centro de Memória – Unicamp, 2004.

OBEDUCABC, OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do terceiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2017.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**, 3ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

PARDAL, M. V. C. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: Vasconcelos, V. M. R. (org.). Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 51-72.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 1047**, de 9 de fevereiro de 1961. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 2337**, de 23 de fevereiro de 1965. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 2562**, de 20 de outubro de 1965. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 3101**, de 06 de maio de 1968. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei 2161**, de 24 de maio de 1974. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/upload/legislacao/197.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 4470**, de 09 de dezembro de 1977. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 4513**, de 09 de março de 1978. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL.. **Decreto 4679**, de 17 de julho de 1979. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 4829**, de 22 de agosto de 1980. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei 2682**, de 08 de outubro de 1981. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 5028**, de 29 de dezembro de 1981. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

SÃO CAETANO DO SUL. **Decreto 5430**, de 22 de março de 1985. Disponível em: <http://administracaoweb.saocaetanodosul.sp.gov.br/buscar.php>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

VENZKE, L. H. D.; FELIPE, J. Professoras e crianças pequenas no contexto da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 205-227, jan./mar. 2015. Editora UFPR

CAPÍTULO 3

CLIMA ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE GESTORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL¹

Alexandra de Jesus Auger
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

Pesquisadores indicaram que os primeiros estudos relacionados ao clima organizacional apareceram no campo empresarial, ligados às empresas e, somente depois, já na década de 1970, as pesquisas foram surgindo, aos poucos, no campo escolar, no contexto das escolas (PACHECO, 2014; CANGUÇU, 2015).

No campo escolar, vários estudiosos têm buscado compreender o clima escolar conceitualmente e, também, suas implicações para as escolas e para os atores escolares (JANOSZ, 1998; CORNEJO, REDONDO, 2001; SUMMER, 2006; LOUKAS, 2007; LIRA, 2010; CANGUÇU, 2015; VINHA, et al. 2016, entre outros).

O clima escolar pode ser compreendido como as percepções das pessoas que frequentam, interagem e atuam na escola, sobre o que lá acontece. Nesse sentido, ele é gerado e influenciado pela cultura organizacional, agregando elementos objetivos e subjetivos do contexto escolar.

¹ Parte deste artigo já foi publicada: AUGER, Alexandra de Jesus; GARCIA, Paulo Sérgio e CESAR, Janice Paulino. Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul. *Revista Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-17, 2022.

Para Vinha et al, (2016, p. 101), o clima escolar é o conjunto das percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas, pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar.

O clima corresponde às percepções individuais, à atmosfera da escola, à qualidade dos relacionamentos, dos valores, das atitudes e dos sentimentos. De certo, ele influencia a qualidade de vida e das práticas dos professores e dos estudantes. Trata-se de um fenômeno único para cada instituição.

Como indicou Cohen (2012), o clima está associado à qualidade de vida na escola, refletindo a percepção dos estudantes, professores, gestores, demais funcionários e família. Há, portanto, uma ligação entre a qualidade do clima e o bem-estar de todos na escola.

Na escola, o clima tende a incidir sobre todos os atores. No entanto, nem todos o percebem da mesma forma. Existe uma variedade de percepções que dependem das experiências interpessoais que foram vivenciadas naquela instituição. Isso indica que professores, gestores, estudantes e pais nem sempre têm a mesma percepção sobre as questões que ocorrem no estabelecimento de ensino.

Estudos sobre o clima escolar têm sido realizados com frequência pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), da Unicamp/Unesp, que elaborou um conjunto de instrumentos para avaliação do clima nas escolas brasileiras. O grupo criou uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, a saber: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as relações com o trabalho; as regras, as sanções e a segurança na escola; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as situações de intimidação entre alunos (para alunos e professores); a gestão e a participação. Outros estudos sobre o clima escolar têm revelado que ele incide, de forma positiva, sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre o

desempenho dos jovens (CASASSUS, 2008). Tal situação mostra a importância dos estudos relacionados ao tema na escola.

Considerando as questões apontadas e desenvolvidas sobre o clima escolar, sua importância em relação ao bem-estar das pessoas, à aprendizagem e ao desempenho dos jovens estudantes, entre outras questões, neste capítulo mostramos como o clima escolar é percebido por um grupo de gestores que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, em escolas de período integral. Paralelamente, revelamos algumas diretrizes e indicações sobre o tema que fazem parte de documentos de um município brasileiro: São Caetano do Sul, a cidade de maior IDH-M do Brasil.

Trata-se de um estudo realizado em 2020 baseado na pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), que analisou documentos - Regimentos escolares, entre outros - (BARDIN 2011), da rede de ensino de São Caetano do Sul. Ao mesmo tempo, buscamos a compreensão de um grupo de gestores, do mesmo município, a partir de sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008) sobre o clima escolar.

São Caetano é uma cidade pequena, 15 Km², e com uma população com um pouco mais de 150 mil habitantes, o município apresenta o maior IDH-M da região e do Brasil (0,862), que é composto por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.

No município de São Caetano, o PIB per capita era de R\$83.860,42, ano de 2018. A mortalidade infantil, ano de 2017, 6,54 óbitos por mil nascidos vivos. A escolarização de 6 a 14 anos era de 97,4%, dados de 2010 (IBGE, 2021). A cidade contava com 19 escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, e 13, anos finais, com aproximadamente 21 mil alunos matriculados.

A cidade dispunha de 8 escolas, de período integral, com o atendimento de aproximadamente 3 mil alunos. São Caetano tem apresentado o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região metropolitana. Em 2019, o IDEB, Ensino Fundamental, anos iniciais, depois de sucessivos aumentos caiu para 7,3, mas ainda assim superou a meta estabelecida pelo INEP.

CLIMA ESCOLAR: ENTRELAÇANDO CONHECIMENTOS

Vários estudiosos têm se dedicado a compreender as questões atreladas ao clima escolar (GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; CORNEJO, REDONDO, 2001; SUMMER, 2006; LOUKAS, 2007; LÜCK, 2009; LIRA, 2010; CANGUÇU, 2015; VINHA, et al. 2016). Esses pesquisadores indicaram alguns pontos em comum, compreendendo o clima como as percepções que os indivíduos têm a respeito do ambiente onde estão inseridos, além do entendimento de sua influência sobre os comportamentos dos grupos.

Os primeiros estudos sobre o clima, no que tange aos aspectos sociais, surgiram atrelados ao campo das empresas, ao mundo corporativo, como indicaram Canguçu (2015) e Pacheco (2014). Eles traziam o constructo “clima organizacional”, ainda nos anos de 1960. De acordo com esses autores, as pesquisas, voltadas para as áreas empresariais, influenciaram outras associadas às escolas e ao próprio clima escolar.

Os estudos sobre o clima escolar integram reflexões sobre o modo como os indivíduos se sentem na instituição, a maneira como percebem o espaço institucional, organizacional e de convivência, a forma como os relacionamentos acontecem entre os atores escolares e as experiências educacionais (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

A partir de tal entendimento sobre o clima escolar, faz sentido a preocupação em mantê-lo adequado na escola, a fim de que as pessoas se sintam bem e possam avançar em suas aprendizagens, entre outros aspectos, e os relacionamentos interpessoais sejam adequados. Ademais, é preciso existir um ambiente de cuidado, confiança e apoio, bem como espaços de participação e de resolução de problemas e de conflitos. Por fim, que os processos de comunicação sejam eficazes e a justiça seja para todos. Trata-se, portanto, de transformar a escola em um local seguro, onde seus frequentadores se sintam apoiados, engajados, respeitados e pertencentes à instituição.

Acrescentamos a essa discussão que existem outras percepções que indicam que o clima tem efeito sobre a aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, sobre o desempenho dos jovens.

A relação entre um clima escolar positivo e um maior desempenho dos estudantes foi encontrada nos resultados das pesquisas que o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) realizou sobre a qualidade da educação nos países da América Latina. No Primeiro Estudo Internacional Comparativo (PERCE), realizado em 14 países da América Latina – incluindo o Brasil –, de 1995 a 2000, com análises de mais de 30 variáveis, constatou-se que o clima de sala de aula, que é parte do clima escolar, faz diferença na aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 2001).

No Brasil, em 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), da Unicamp/Unesp, atuou na elaboração do primeiro conjunto de instrumentos para avaliação do clima das escolas brasileiras e no estabelecimento de um conceito norteador para as pesquisas. Nesse contexto, foi produzida uma matriz de referência e instrumentos de medidas, envolvendo oito dimensões capazes de avaliar o clima escolar no ponto de vista dos estudantes, dos professores e dos gestores da Educação Básica, adequados às escolas brasileiras. Essas dimensões estão inter-relacionadas e constituem-se da seguinte maneira: Dimensão 1: as relações com o ensino e com a aprendizagem; Dimensão 2: as relações sociais e os conflitos na escola; Dimensão 3: as relações que vão além do trabalho; Dimensão 4: as regras, as sanções e a segurança na escola; Dimensão 5: a família, a escola e a comunidade; Dimensão 6: a infraestrutura e a rede física da escola; Dimensão 7: as situações de intimidação entre estudantes (para estudantes e professores); Dimensão 8: a gestão e a participação (para professores).

Por fim, salienta-se que as escolas que possuem um clima escolar positivo apresentam, entre outras questões, em geral, bons

relacionamentos interpessoais; ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; proximidade dos pais e da comunidade; boa comunicação; senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas, e as sanções são justas); ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosa e desafiados (FREIBERG, 1998; BRUNET, 2001; COHEN, 2006; DEBARBIEUX et al., 2012; SHERBLOM; MARSHALL; SHERBLOM, 2006; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

AS INDICAÇÕES SOBRE O CLIMA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

O Regimento Escolar foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Caetano do Sul, juntamente com os gestores da escola. Trata-se de um documento que determina, em parágrafo único, que é preciso cumprir a legislação vigente – a Lei Orgânica do município e as diretrizes estabelecidas pela SME. As análises realizadas sobre este documento mostraram que, nos 127 artigos, que detalham as regras, as normas, os direitos e os deveres de todos que convivem no ambiente, muitos artigos e incisos estão diretamente relacionados ao clima escolar.

Destacamos alguns artigos para serem analisados. Os artigos 17 (inciso II), 20 (inciso X) e 41 (inciso I) apresentam algumas questões atreladas ao clima escolar. O artigo 17 indica que entre as atribuições do Orientador Educacional estão aquelas associadas a “ouvir, dialogar e aconselhar o aluno a criar uma rotina de estudo, tendo como princípio a organização do tempo, espaço adequado e atenção na realização de lições de casa” (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 10).

Observa-se que a questão da escuta, do diálogo e do aconselhamento do aluno, são ações que contribuem, de acordo com pesquisadores, (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10), para a

melhoria do clima escolar. De fato, essas são formas ativas de comunicação que abrem possibilidades para ampliar a qualidade das relações interpessoais na escola.

O artigo 20, inciso X, aponta as atribuições do professor. Além das previstas na legislação em vigor, ele deve “manter permanente contato com pais ou responsáveis pelos alunos, acompanhados da equipe gestora, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos alunos e obtendo dados de interesse para o processo educativo” (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 12). De fato, no processo de escolarização, o contato com a família ou com os responsáveis para promover o acompanhamento do estudante é um elemento importante para a manutenção de um clima escolar adequado e a melhoria da aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

O artigo 20 traz também que o professor tem outras atribuições, além de ensinar seus conteúdos. Ele deve zelar pela realização de um ambiente escolar seguro, de ordem, de colaboração e mantê-lo sem nem um tipo de discriminação. Essas são questões que, de fato, auxiliam no desenvolvimento de um clima saudável, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10). Para estes autores, no clima escolar, a dimensão das regras, sanções e segurança na escola, está inserida nas questões que envolvem “a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções”.

Porém, deve ser ressaltado que o documento analisado não trata o tema, clima escolar, de forma clara e direta. As análises mostraram que ele não foi elaborado com a finalidade de auxiliar na melhoria do clima nas escolas. O Regimento traz um conjunto de regras, normas, diretrizes e indicações, para escolas e para professores, que apenas tangenciam as questões do clima, abordando superficialmente o tema com alguma ênfase no bem-estar das pessoas.

Pode-se afirmar que o Regimento Escolar do município tem objetivos mais amplos, e apenas fornece algumas pistas aligeiradas

e isoladas sobre o clima escolar. Tal situação não favorece uma reflexão mais apurada dos diretores escolares sobre o tema.

O CLIMA ESCOLAR ENTRE COMPREENSÕES, AÇÕES E CONDIÇÕES PARA MELHORÁ-LO

Salienta-se, inicialmente, o perfil dos gestores que participaram do estudo. Em seguida é revelada a compreensão dos profissionais sobre o clima escolar e suas realizações na escola para melhorá-lo.

Os profissionais participantes, gestores escolares, eram, em sua maioria, mulheres com idade entre 40 e 49 anos. Todos tinham formação em pedagogia e a maior parte cursou algum tipo de especialização *lato-sensu* na área da educação. Apenas um gestor tinha como formação inicial Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado. Esses profissionais estavam na função de direção em tempos variados: um gestor tinha 2 anos de experiência e outro mais de 20 anos. Os demais tinham experiência que variava entre 4 a 10 anos na função. Em relação à permanência na mesma escola, a maioria trabalhou entre 4 a 5 anos na mesma instituição.

É necessário contextualizar que as análises realizadas foram reveladoras de uma demanda de gestores que atuam na cidade com maior IDH-M do Brasil. Para serem extrapoladas para fora deste contexto é preciso certa cautela e discernimento.

A compreensão dos gestores em relação ao clima escolar, mostraram que os profissionais conheciam algumas premissas sobre o tema, como a premissa de manter o bem-estar dos alunos, a segurança, entre outras questões. Todos verbalizaram uma ou mais dimensões referentes à matriz de referência do clima escolar apresentada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Esses profissionais entendiam e percebiam o clima de suas escolas de forma mais positiva, todavia não apresentavam uma visão elaborada sobre ele dentro do contexto escolar. A fala de um

dos gestores (G4) é ilustrativa quando ele discorre sobre a necessidade de dar estrutura para a criança, sem, no entanto, fornecer maiores detalhes sobre isso (que tipo de estrutura): “então eu sinto que o clima escolar precisa dar estrutura para que a criança passe bem o dia senão a gente não tem resultado do pedagógico, nem das oficinas, enfim acho que a gente poderia avançar bastante neste sentido.”

Outro gestor (G2) indicou, sabendo que participaria deste presente estudo, que “eu fui buscar um pouquinho, muito superficialmente, a respeito de clima escolar e assim de modo geral eu levantei que se refere a uma atmosfera psicossocial da escola e que influencia em todos os fatores da escola.” O depoimento deste profissional é revelador de sua visão aligeirada sobre o tema.

Outro profissional (G3) trouxe outros elementos, mostrando sua preocupação com o clima, envolvendo os alunos:

[...] eu me preocupei muito com o clima escolar em relação à tratativa com os alunos. Iniciei um trabalho fazendo o café com o diretor para poder ouvi-los, para responder às entrevistas de como eles se sentiam na escola, como eles se sentiam em relação aos profissionais e quais eram os desejos deles, de que tivessem coisas que os fizessem ficarem felizes naquele espaço.

Como pode ser analisado, o gestor, de forma assertiva, tinha preocupação em ouvir os alunos e verificar a satisfação do grupo em relação à escola e aos profissionais, situação que pode ser caracterizada como relevante para criar e manter um clima escolar adequado. Todavia, esta preocupação não era similar em relação aos professores e demais profissionais e, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9) “nenhum fator isolado determina o clima de uma escola, visto que este depende da intenção de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula”.

As análises mostraram que os gestores reconhecem a importância do clima escolar, apesar, de acordo com as indicações

de Ramos (2019), de este tema ainda ser pouco conhecido e divulgado nas escolas brasileiras.

Destacamos que os gestores realizaram várias ações para melhorar o clima escolar de suas escolas. Essas iam desde um simples cumprimento a todos os funcionários, ou identificá-los pelo próprio nome, até a participação em atividades da unidade escolar (aniversário de alguém que atuava na escola).

Como indicou um gestor (G1), dizer “bom dia para todo mundo, inclusive para o porteiro, quando se chega são questões intencionais para conquistar o grupo, participar de atividades da escola juntamente com os funcionários pode melhorar o clima escolar”. O mesmo profissional indicou ainda que é necessário mostrar a todos: “que todos são educadores, todos participam com uma ação, acho que assim ser gentil com todos mesmos aqueles dias que você não está bem, mas eu acho assim que pode favorecer um clima bom, tem que começar da gente porque depende muito do nosso olhar, do nosso humor, de como você trata as pessoas.”

A indicação deste gestor se torna ainda mais clara e relevante quando este profissional indica que para melhorar o clima escolar, ações têm de começar pelos diretores. De fato, pela autoridade de que são revestidos, os gestores devem dar o exemplo e, ao mesmo tempo, investir em projetos e iniciativas que possam trazer o bem-estar para todos na escola.

Outro gestor (G2) reforçou também a importância do diretor nas relações entre as pessoas na escola. Para ele, “dar bom dia, tratar com respeito, com consideração, faz parte até da educação da gente e isso facilita muito no clima, ajuda muito no clima. E outras coisas, muitas coisas, a gente acaba que fazendo intencionalmente melhora esse clima, aí você faz de certa forma, você faz intencionalmente como promover um almoço, um café da tarde quando o clima não tá bem quando você sente que tem que ter alguma ação para aproximar as pessoas do grupo então eu acho que é intencional e não intencional.”

Observa-se a intencionalidade de estabelecer vínculos de afeto com as pessoas. Vinha (2014) esclarece que existe uma

intencionalidade para criar vínculo, pois o clima a ser construído reverbera, reverte e, de alguma maneira, “contamina” a escola. Portanto, se a intenção é melhorar a qualidade do clima, os gestores precisam criar mais espaços institucionais para que isso ocorra efetivamente. Por exemplo, cuidar da comunicação, tendo uma linguagem construtiva, assertiva e empática, com os profissionais, sem julgar e sem fazer diferença.

O gestor 3 corrobora esse pensamento, afirmando que: “Uma das coisas que eu acho que também ajudou a melhorar muito o clima principalmente com os professores foi melhorar a comunicação. Sempre reunir para explicar o porquê das coisas. A gente tem que mandar fazer uma coisa que às vezes não faz sentido nem para escola nem aquele grupo eu acho que quando a gente investe na comunicação e a gente explica que a situação veio e que a gente vai precisar dar uma força fazendo mesmo que não seja muito o que eles gostariam de fazer eu acho que melhora muito a comunicação e ajuda bastante no clima até com os funcionários se você reúne e explica melhora bastante o clima com uma boa comunicação.”

De fato, no contexto escolar, uma comunicação construtiva e empática pode estabelecer relações adequadas entre as pessoas, em termos pessoal e profissional. A comunicação efetiva pode auxiliar a melhorar o clima escolar.

Observa-se que os gestores supracitados investiam nas relações interpessoais, criando pequenas ações, com o objetivo de criar vínculo com e entre os agentes escolares. Eles buscavam conquistar o grupo a fim de melhorar o clima escolar.

Os gestores, em geral, realizavam algumas ações para manter e melhorar o clima escolar. No entanto, ressalta-se que elas eram muito mais intuitivas do que realizadas em forma de projetos sistêmicos. Não havia, de fato, um projeto consolidado para a melhoria da qualidade do clima escolar.

Um projeto para melhorar o clima escolar pode ser realizado a partir da implantação de estratégias sistêmicas para valorizar e incentivar as pessoas, da criação de um ambiente acolhedor,

seguro, no qual o diálogo esteja presente, dentro de um trabalho coletivo, com a participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (COHEN, 2006; THAPA et al., 2013; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Ademais, um projeto como esse foco pode ser criado a partir das oito dimensões indicadas por pesquisadores (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), atreladas às relações com o ensino e com a aprendizagem; às relações sociais e os conflitos; às regras e a segurança; à família e à comunidade; à infraestrutura; às situações de intimidação entre estudantes e à gestão e participação.

Na questão de os gestores criarem condições para melhorar o clima escolar, as indicações, entre outras questões, foram no sentido da necessidade de formação profissional. Para o gestor 4, seria relevante “uma formação onde os gestores se conscientizem da importância do clima escolar.” Este mesmo profissional destacou que “é necessário que os gestores conheçam técnicas para manter e melhorar o clima na escola. Poderia ser criada uma rede de formação e o monitoramento”.

O gestor 5 indicou, em relação à formação, que “não adianta esse movimento acontecer de forma obrigatória; a formação ou o projeto deve acontecer porque o gestor acredita nele e tem de ter vontade de fazer acontecer em sua unidade escolar”.

Segundo Vinha (2014), o trabalho dedicado ao processo de formação de professores e gestores implica o desenvolvimento de habilidades que eles ainda não possuem, justamente para poder desenvolvê-las nos estudantes. Nesse sentido, a formação vai auxiliá-los, a partir de ferramentas, para que consigam, no seu cotidiano, melhorar a qualidade da relação entre os atores escolares, por exemplo, quanto aos problemas de convivência, indisciplina, incivilidade, violência, *bullying*, entre outros.

O gestor 1, para melhorar o clima escolar, criou assembleias. Para ele, estes espaços são fundamentais na sala de aula e “em alguns momentos a própria professora consegue trazer aquele

tema, aquela problemática e não atrapalhar a aula, pelo contrário, ela consegue conversar com os alunos e isso melhora o clima”. De fato, a qualidade dos processos para a melhoria do clima escolar passa pela promoção de espaços para participação e cooperação, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10).

Para o gestor 3, é fundamental o envolvimento de todos para a melhoria do clima escolar: “Eu acho que tem que envolver todo mundo, um movimento que envolve todo mundo para que todo mundo consiga fazer dentro do seu quadrado a sua melhor ação para melhorar o clima e mesmo assim ainda encontra uns resistentes.”

As indicações desses profissionais, em relação a criar condições para melhorar o clima escolar, apesar de relevantes, eram isoladas e careciam de uma compreensão mais ampla sobre o clima escolar. Elas reforçam a ausência de um projeto sistematizado para a melhoria da qualidade do clima escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revelar como o clima escolar é apresentado em alguns documentos e a compreensão de um grupo de gestores sobre o tema, novos elementos empíricos possibilitaram detalhar, ainda mais, o fenômeno.

Grosso modo, os elementos encontrados eram marcados pela ausência de um documento norteador do clima e de conhecimentos sólidos, por parte dos gestores, para subsidiar ações para manter e melhorar o clima escolar.

Este estudo revela que, mesmo no município com o maior IDH-M do Brasil, o clima escolar, apesar de valorizado, é pouco conhecido pelos gestores. Há ainda a ausência de ações efetivas para melhorá-lo nas instituições, que carecem de um projeto para tal. A cidade também não conta com diretrizes para nortear o trabalho nas escolas e carece de formação para os professores sobre o tema.

Deve-se reconhecer, em primeiro lugar, a ausência de um documento para nortear o clima escolar na rede de ensino. O

Regimento Oficial, além de trazer apenas algumas indicações que tangenciam as questões sobre o tema, essas diretrizes não eram reconhecidas pelos gestores como elementos para melhorá-lo.

Em segundo lugar, ressalta-se que os gestores compreendem o clima escolar como algo positivo, mas não apresentam conhecimentos amplos e sólidos sobre ele. Nesse sentido, eles apenas indicaram algumas questões sobre o tema de forma superficial. Esses profissionais tinham narrativas mais atreladas ao senso comum do cotidiano escolar.

Todavia, destaca-se que os gestores realizam muitas ações para manter e melhorar o clima escolar em suas escolas, embora elas fossem muito mais intuitivas e não fossem parte de um projeto sistemático. Esses profissionais não dispunham de estratégias organizadas para lidar com as pessoas, para desenvolver um ambiente acolhedor, seguro, baseado no diálogo, no trabalho coletivo e no pertencimento.

Para os gestores, para criar condições para melhorar o clima escolar, era necessário a criação de formação profissional e de espaços de participação. Também, neste particular, as indicações foram superficiais, revelando pouca compreensão sobre o tema.

Espera-se que os resultados deste presente estudo possam enriquecer discussões e debates sobre o clima escolar no município e na região do Grande ABC. Ao mesmo tempo, que esses resultados sejam levados para o contexto da formação inicial e continuada no contexto da universidade pública.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2020.
- BRUNET, L. **Climat organisationnel et efficacité scolaire**. Universidade de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation,

2001. Disponível em: <http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, v. 218, dez. 2008.

COHEN, J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. **Harvard Educational Review**, v. 76, n. 2, 2006.

COHEN, J. **The new standards for learning. Principal Leadership**, Sept. 2012.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El. **Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. Ultima Década**, CIDPA Viña del Mar, p. 11–52, 2001.

DEBARBIEUX, É.; ANTON, N.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R.; BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA RUIZ, R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. **Le “Climat scolaire”: définition, effets et conditions d’amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire**: Ministère de l’Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École, 2012.

FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. **Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate**, v. 56, n. 1, p. 22-26, Sept. 1998.

GAZIEL, H. Le climat psychosocial de l’école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail. **Le travail humain**, v. 50, n. 1, pp.35-45, 1987.

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

LIRA, A. **A organização escolar: a relação entre clima e violências**. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, DF, 2010.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, Virgínia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.49, n.172 p.312-335, abr./jun. 2019.

PACHECO, J. R. Clima organizacional e sua importância no ambiente de trabalho. **Revista InterAtividade**, Andradina, v.2, n. 2, p. 119-130, 2014.

RAMOS, A. de M. **As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética**. Instituto Vera Cruz, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fqa8hNpk9sM&app=desktop>. Acesso em: 10 jul 2020.

REGIMENTO ESCOLAR. São Caetano do Sul, **Secretaria Municipal de Educação**, 05 dez 2013, 44p.

SHERBLOM, S. A.; MARSHALL, J. C.; SHERBLOM, J. C. The relationship between school climate and math and reading achievement. **Journal of Research in Character Education**, v. 4, n. 1/2, p. 19, 2006.

SUMMER, M. G. **Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools**. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. Uma revisão da pesquisa do clima escolar. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

UNESCO. **Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – PERCE**. Org. Juan Casassus. Santiago: Chile, 2001.

VINHA, T. P. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**. Projeto de pesquisa. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2014.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (org) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP:FE/UNICAMP, 2017.

CAPÍTULO 4

COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS E AS REGULAMENTAÇÕES ESTABELECIDAS NO REGIMENTO ESCOLAR DE SÃO CAETANO DO SUL

Erica Loureiro Garrido¹

Paulo Sérgio Garcia²

INTRODUÇÃO

O Coordenador Pedagógico é considerado como uma figura central na escola, pois promove a interligação entre as necessidades de professores, de diretores, dos alunos e suas aprendizagens, dos pais e órgãos superiores. Devido às múltiplas dimensões de seu trabalho cotidiano, pode exercer grande influência, embora indireta, no desempenho dos alunos e na qualidade da Educação no estabelecimento de ensino em que atua.

Uma grande variedade de estudos têm tratado das questões sobre o Coordenador Pedagógico na realidade brasileira, e vários aspectos têm sido discutidos: a formação de professores em serviço; indisciplina discente; relações entre CP, docentes e equipe gestora; articulações com a família; atuação nos projetos da escola; e, principalmente, cumprimento de suas tarefas diárias, nem sempre ligadas às atribuições conferidas por lei (PLACCO, 2012; CAMPOS,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo. Professora da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul.

² Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professor titular dos cursos de graduação e pós-graduação do departamento de educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC. Email: paulo.garcia@online.uscs.edu.br.

ARAGÃO, 2012; BENACHIO; MATE, 2012; ORSOLON, 2012; TORRES, 2012; SOUZA, 2012; CHRISTOV, 2012; PLACCO; SOUZA, 2013; GEGLIO, 2012; GUIMARÃES; VILLELA, 2015, entre outros).

Todos esses autores discorrem sobre o CP e apontam para o excesso ou a distorção das ações exercidas no cotidiano escolar, não prescritas ou atribuídas documentalmente a este profissional. Esses estudos sinalizam, também, que esses trabalhadores estão estressados, “descoordenados” com tantos afazeres e, muitas vezes, confusos sobre seu real papel dentro das unidades escolares.

Placco (2012) descreve que o dia a dia do CP “o leva, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”, o que não permite que ele construa um trabalho de base, mas passe o tempo todo “apagando incêndios”.

A expressão “apagador de incêndio” é comumente utilizada entre os próprios CPs para expressar sua rotina nas escolas. Isso demonstra a atuação imediatista deste profissional, que se desdobra para cuidar das emergências, e deixa para segundo plano as questões pedagógicas, cerne da função aqui discutida.

Os diferentes entendimentos quanto ao papel do coordenador pedagógico se revelam de diversos ângulos. Por parte da equipe docente, por exemplo, observa-se a valorização deste profissional como um agente disciplinador, atividade retrógrada que remete aos tempos quando se atribuía a ele o título de inspetor de alunos, e cuja principal tarefa era controlar a presença dos estudantes e professores na escola. Christov (2012b, 2012c) afirma que os CPs são comumente vistos como profissionais que recebem os alunos indisciplinados dos professores para que conversem e deem broncas.

A preservação da harmonia entre os atores envolvidos no cenário escolar também figura entre os assuntos que abrangem o CP, apontando-o como o elo entre esferas superiores – direção, secretarias de educação – e adjacentes – alunos, professores, famílias, funcionários. Para realizar tais ligações entre as esferas, o CP tem que construir algumas competências para motivar, orientar e mobilizar pessoas, uma vez que lidar com seres humanos é

permeiar experiências e histórias de vida, percepções pessoais acerca de determinados fatos e situações, interferir e reconstruir valores e pontos de vista – sofrendo todas as influências e contribuições recíprocas – e, a partir de tudo isso, ser capaz de trabalhar com as resistências (ORSOLON, 2012, p. 17-26).

Na escola, o principal espaço de encontro dos professores – e do consequente embate de suas diferenças – para a formação continuada é o Horário de Trabalho Produtivo Coletivo (HTPC),³ cujas reuniões nem sempre se tornam momentos para reflexão e estudo, mas sim um encontro para transmitir avisos, informar as diretrizes da unidade escolar ou da secretaria de educação, e discutir questões tais quais falta de material e indisciplina dos alunos, como relata Torres (2012, p. 47-49). Isso prejudica o caráter formador do HTPC, e invalida a atribuição primordial do CP: a formação em serviço.

O mesmo autor pontua, ainda, que o fato de a formação não ser encarada com seriedade e ser deixada de lado é comumente justificado pela rotina de “apagador de incêndio do CP”, o qual passa o dia tentando resolver as demandas do cotidiano e atender as urgências. Dessa forma, posterga-se a elaboração de ações planejadas, como a preparação da formação continuada dos professores para o HTPC (idem, p. 45-51).

Em similar linha de pensamento, Geglio (2012, p. 113-118) afirma que colocar o CP para resolver os problemas de última hora e afastá-lo de suas atribuições e de seu contexto de atuação dificulta o processo de formação continuada em serviço docente, uma vez que é, de fato, no contexto escolar que é possível adquirir uma visão ampla, levantar elementos e planejar propostas de trabalho as quais possam favorecer o processo didático-pedagógico da instituição.

Guimarães e Villela (2015, p. 39) também colocam a preocupação do CP para com o projeto pedagógico da escola como essencial para evitar o ciclo do “apagar incêndios” e conseguir

³ Em algumas redes de ensino, o HTPC tem outras denominações, como, por exemplo, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

alcançar as metas, estabelecidas a partir de conflitos e problemas já detectados na escola, e que precisam de solução a médio prazo. É preciso, portanto, que, em primeiro lugar, o coordenador se conscientize de seu papel, para exercê-lo de forma adequada no contexto escolar.

Tal conscientização deveria partir de sua formação – tanto inicial quanto continuada. Porém, vários estudos discutem a fragilidade da formação do CP perante as habilidades específicas, necessárias ao trabalho deste profissional, não só na formação inicial como também na permanente. Placco (2012, p. 18), por exemplo, sugere a implementação de uma formação específica para este profissional, que fundamente suas concepções teóricas e suas atividades práticas, “tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento)”.

Assim, de um modo geral, a literatura sobre o CP aponta para o excesso de atribuições exercidas – ora por demandas superiores, ora por desconhecimento de suas atribuições – e assinala a necessidade de se constituir um profissional centrado nas questões pedagógicas, especialmente na formação docente em serviço.

Este artigo é parte de um estudo que identificou e analisou as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) do Ensino Fundamental I,⁴ da rede de Educação de São Caetano do Sul (SP), descritas no Regimento Escolar do Município, e as ações efetivamente exercidas por estes em seu trabalho. Com tal objetivo, por meio da metodologia mista, realizou-se a revisão da literatura, traçou-se o perfil do CP, e investigou-se o Regimento Escolar, relacionando-o com as ações diárias do CP.

⁴ O termo Ensino Fundamental I será usado neste estudo para se referir aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano). Este é o termo utilizado na rede de ensino estudada nesta pesquisa.

O OBJETO DE PESQUISA

São Caetano do Sul é um município jovem, com 144 anos – tendo sido emancipado há apenas 73 –, uma população de um pouco mais de 149.263 habitantes (CENSO, 2010) e uma área total de 15,331 km², o que resulta numa densidade demográfica de 9.736,03 hab./km². A cidade tem se destacado perante os outros 5.569 municípios brasileiros.

Além de ser o 48º maior PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, São Caetano é a cidade com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) do Brasil, em 2000 e 2010 (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013), a segunda com o melhor IDH-M Educação, possuindo também altos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que justifica torná-la objeto de pesquisa neste estudo.

São Caetano do Sul faz parte do Grande ABC Paulista, localizada na região metropolitana do estado de São Paulo e formada por 7 cidades – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra – que, embora agrupadas, possuem diferentes características, tanto em questões físicas quanto socioeconômicas.

Os números da cidade chamam a atenção, positivamente, em outras áreas. São Caetano do Sul possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano por Município (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013), marcador desenvolvido e utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo é medir o grau de progresso econômico e a qualidade de vida (educação e longevidade) oferecida à população.

Em Educação, vários estudos realizados pelo Observatório do Grande ABC Paulista (GARCIA; PREARO, 2015, p. 11), que pesquisa a qualidade das escolas desta região, mostraram que São Caetano apresenta a maior média de anos de estudo – 11 anos –, e a segunda com mais acesso à internet (73,4%), importante ferramenta de estudos nos dias atuais.

Um dos responsáveis pelos altos resultados da cidade é o investimento realizado na área da Educação. Em relação à utilização do dinheiro público, em uma análise dos gastos públicos *per capita* em educação do Ensino Fundamental entre os anos de 2007 e 2014 (GARCIA; PREARO, 2016, p. 32), a partir de dados coletados pela Secretaria da Fazenda do Governo Federal, observou-se que o município ampliou seus gastos *per capita* com educação. Em 2007, o valor era de R\$9.596,10 e, em 2014, foi de R\$10.847,57 – um crescimento de quase 15%.

Outro índice que demonstra o avanço do Município em educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB do ano de 2019 está sintetizado no quadro 1.

Quadro 1: Composição do IDEB (2019) – SCS

Aprendizado	Fluxo	IDEB
7,45	0,98	7,3

Fonte: Inep (2020)

Outro diferencial em São Caetano do Sul é o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE), um espaço de formação que atua no aprimoramento da gestão escolar, formação dos profissionais da educação e avaliação educacional, promoção de políticas e projetos educacionais e pedagógicos e incentivo às escolas a se tornarem comunidades de aprendizagem.

Para tal conquista, assume-se um paradigma híbrido de desenvolvimento profissional que envolve, ao mesmo tempo, a formação em serviço, na escola, e outras realizadas no CECAPE. Este é um modelo que vem sendo assumido por países os quais possuem grande destaque em termos de educação (Finlândia, entre outros) e por cidades brasileiras como Sobral e Joinville.⁵

⁵ A cidade de Sobral foi considerada (Instituto Alfa e Beto: <<http://www.alfaebeto.org.br/>>) o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2015. Joinville e São Caetano do Sul receberam menção honrosa pelos resultados mais expressivos nas regiões Sudeste e Sul na Prova Brasil.

No contexto desta cidade, de elevados marcadores sociais e educacionais, o Coordenador Pedagógico do Fundamental I encontra-se inserido e realiza parte de sua formação, que ocorre no CECAPE e nas próprias escolas (formação em serviço). Este profissional tem a tarefa de levar esta formação para seu grupo de professores, em sua respectiva unidade escolar, o que o torna uma peça-chave na engrenagem pedagógica da escola.

São Caetano do Sul possui 19 unidades escolares que atendem o Ensino Fundamental I, e contam com a seguinte equipe gestora: diretor, assistente de diretor, coordenador de Fundamental I (anos iniciais), coordenador de Fundamental II (anos finais) e orientador educacional. Todos são concursados para o magistério, porém exercem cargos de confiança para a gestão. No caso do diretor, trata-se de uma escolha política, enquanto os demais são selecionados pelo respectivo diretor ou pela Secretaria de Educação, inclusive o coordenador pedagógico

A pesquisa que embasou este artigo teve por objetivo geral identificar e analisar as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos, do Ensino Fundamental I da rede de Educação da cidade São Caetano do Sul, descritas no Regimento Escolar do Município, e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola.

Quanto aos objetivos específicos, foram eles: delinear o perfil dos CP do Ensino Fundamental I da rede de educação da cidade São Caetano do Sul; investigar o Regimento Escolar de São Caetano do Sul e relacioná-lo com as ações diárias do CP; levantar as ações diárias dos CP no cotidiano escolar; distinguir e descrever os fatores que facilitam ou dificultam a execução das tarefas cotidianas; elaborar um Plano de Ação Educacional, no sentido de provocar reflexões e formular possíveis alterações no Regimento Escolar e/ou nas práticas desses profissionais, de modo a beneficiar tanto o CP quanto a Educação da cidade de São Caetano do Sul como um todo.

Para a concretização destes objetivos, foram utilizados métodos mistos – quantitativo-qualitativo. A primeira etapa desta

pesquisa empregou a abordagem de pesquisa quantitativa e se constituiu em um questionário, cujo objetivo foi o de identificar o perfil pessoal e profissional de 18 CPs de Ensino Fundamental da rede de ensino de São Caetano do Sul e, ao mesmo tempo, compreender algumas atividades realizadas pelo CP em sua rotina.

No questionário, foram utilizadas algumas escalas de Likert para captar as opiniões dos CPs em alguns assuntos específicos. Este modelo permite uma maior confiabilidade, tanto em termos de consistência quanto em estabilidade temporal, indicando o grau de concordância ou discordância para cada item usando o formato de múltipla escolha. Optou-se por não utilizar o posicionamento neutro (“Não sei.”), e as escalas de Likert foram, então, formuladas a partir de quatro possíveis respostas.

A segunda escala, a de número 41, serviu para captar parte da rotina do CP no cotidiano escolar e, portanto, constituiu-se na parte principal do questionário, uma vez que revela as atividades realizadas pelo CP em sua rotina, fundando-se num material essencial para o cruzamento com as atribuições descritas no Regimento Escolar de São Caetano do Sul. As respostas obtidas nos itens da escala (41) também foram relevantes, pois indicaram os Coordenadores Pedagógicos para participar da segunda fase da pesquisa – a qualitativa, com a utilização de entrevistas.

Neste questionário havia ainda três questões abertas, com o intuito de deixar o entrevistado livre para responder, proporcionando ao pesquisador ideias e reflexões a serem expandidas na fase qualitativa da pesquisa. O objetivo era compreender: a) as dificuldades no cotidiano da profissão; b) os principais prazeres do trabalho; e c) as qualidades de um CP.

Na segunda e terceira fases deste estudo, foram utilizadas as técnicas da pesquisa qualitativa, que se caracteriza por ser uma abordagem aberta e flexível, ao contrário da pesquisa quantitativa.

A análise documental foi utilizada nesta pesquisa para analisar o Regimento Escolar do Município (versão publicada em 2014 e utilizada até o presente), que se constitui em uma das bases

de análise entre as atribuições e as reais ações cotidianas do Coordenador Pedagógico de São Caetano do Sul.

A apreciação do documento (Regimento Escolar) foi baseada na contemplação de conteúdo (BARDIN, 1977), na utilização de códigos. Trata-se de um tipo de exame para interpretar a matéria de um documento ou de um texto, a partir de normas sistemáticas, com o objetivo de encontrar significados temáticos ou lexicais.

Para uma análise mais profunda do Regimentos Escolar, os 29 itens do artigo 15, que trata das atribuições do Coordenador Pedagógico, foram agrupados em 6 categorias: 1. Acompanhamento e orientação ao professor; 2. Formação ao professor e HTPC; 3. Atividades burocráticas; 4. Documentos norteadores da prática de ensino; 5. Auxílio à família e à comunidade escolar; 6. Acompanhamento do rendimento escolar.

Na terceira fase, foram efetuadas entrevistas com os CPs. As questões examinadas mais detalhadamente foram destacadas da análise do questionário realizado na primeira fase. Pretendeu-se levantar informações mais específicas sobre as ações diárias desses CPs. Tal situação objetivou, em outro momento, a criação de relações com as atribuições descritas no Regimento Escolar e a realização de pesquisas sobre fatores que influenciam (dificuldades e desafios) nas atividades do CP.

Para a apreciação das entrevistas realizadas com os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, foi também utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com a utilização de códigos.

O PERFIL E A ROTINA DO CP EM SÃO CAETANO DO SUL

Após a análise das informações obtidas nos questionários aplicados na pesquisa base deste artigo, observou-se que o grupo de Coordenadores Pedagógicos de São Caetano do Sul era predominantemente formado por mulheres, com idade de 30 a 40 anos, a maioria casada e com filhos. Metade do público pesquisado afirmou ser chefe de família, e, aproximadamente, 90% residir na

região do Grande ABC, sendo que quase 70% desse total era residente no próprio município de SCS.

Na pergunta aberta sobre as dificuldades enfrentadas, foram apontados: “falta de funcionários de apoio na escola”, “remuneração” e “reconhecimento”. Percebeu-se que o grupo se sentia desvalorizado em relação aos honorários e à valorização profissional. Esta constatação ficou evidente nas entrevistas, quando os CPs declararam que o sucesso dos resultados em avaliações e projetos era sempre ou do diretor ou do professor, e o erro, muitas vezes, imputado ao coordenador.

Mas a grande dificuldade para desenvolver a função apontada pelos Coordenadores Pedagógicos estava associada à organização da rotina, que não priorizava o pedagógico e absorvia demandas que não eram de responsabilidade do ato de coordenar. A frequente ausência de professores suficientes para lecionar também foi uma fala comumente encontrada, muito embora assumir salas em caso de falta de professor não seja parte integrante das atribuições do Coordenador Pedagógico.

Em várias situações, os CPs de SCS indicaram diversas atividades que eram realizadas (orientação a estudantes em caso de indisciplina, atendimento de casos de saúde, controle de eventos – festa caipira, entre outros) no cotidiano escolar e que, além de tomar tempo, muitas vezes, tiravam o foco daquilo que era mais importante: a formação de professores. De fato, Christov (2012b) já havia discorrido sobre as diversas “interrupções” no trabalho do Coordenador Pedagógico, vindas de diversos setores, como da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos alunos e de órgãos superiores, como diretorias de educação, que sobrecarregam o trabalho dos coordenadores.

Especificamente em relação à formação de professores, observou-se que esta atividade, a qual consta no Regimento Escolar, manifestou-se secundarizada, por conta da atuação do CP em tantas outras atividades que não aparecem no documento de atribuições. Entre elas, pode-se aludir ao cuidado da disciplina – ou

indisciplina – dos alunos, o que surge tanto nas entrevistas quanto no questionário.

Nos casos de falta de professor, ocorridos em SCS durante a realização da pesquisa, pode-se calcular que o CP utilizou, no mínimo, quatro horas e meia de sua jornada de trabalho diária em substituições eventuais, e até mais do que isso, quando teve que assumir sala por um período maior, em caso de licenças. Isso ocorreu pois, neste caso, além do período em sala, ainda houve o tempo destinado à preparação das aulas, correção de tarefas, organização de diários e inserção de notas no sistema *on-line*, entre outros, onerando, assim, o momento destinado às tarefas da Coordenação Pedagógica.

As ações de fato executadas pelos CPs no dia a dia de trabalho foram analisadas a partir das respostas à escala 41 do questionário, respondido na fase quantitativa da pesquisa. Para a análise desses dados, foi realizado um cruzamento entre as ocorrências das respostas nele contidas, em forma de porcentagem, e os dados das categorias da pesquisa documental do Regimento Escolar.

Depois, foram elaboradas novas tabelas, alinhando atribuições do Regimento e ações análogas da escala 41 do questionário, com a respectiva porcentagem de respostas obtidas quando os CPs responderam a esta escala na fase quantitativa da pesquisa (questionários). Neste contexto, os dados das entrevistas são trazidos à tona para enriquecer as análises.

Quanto às atribuições relacionadas ao acompanhamento e orientação ao professor, os resultados revelam que a observação de aula, a qual faz parte das atribuições do Coordenador Pedagógico, uma vez que se trata de um acompanhamento e orientação da prática do professor (itens I e XV do Regimento), aparece com uma porcentagem de frequência alta na soma do “às vezes” e “sempre” (83,33% combina com o professor o que será observado, 77,77% observa aulas, 88,88% confere o *feedback*). Porém, as entrevistas revelaram uma situação bastante diferente. Os CPs colocaram a questão da observação de aulas como uma prática pouco frequente nos 2 anos em que esta pesquisa foi aplicada, principalmente em

2016, devido à falta de professores na rede e à necessidade de o coordenador ter que estar em sala, substituindo.

Ao estar em sala de aula, o Coordenador Pedagógico ausenta-se do acompanhamento do professor, seja por meio da observação de aulas, seja pela intervenção junto a atividades, planejamentos e correções. De acordo com Campos e Aragão (2012, p. 39), a base sobre a qual o CP desenvolverá sua ação na escola deve ser sempre a “interação entre pares e troca de saberes”.

Estes autores sinalizaram, ainda, que “o coordenador precisa mesmo se ater ao seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum” (CAMPOS, ARAGÃO, 2012, p. 41).

Quanto às atribuições relativas à formação de professores, os resultados revelam que os dados obtidos nos questionários se diferenciaram daqueles colhidos na fase qualitativa. Enquanto nas entrevistas os coordenadores relataram que a formação continuada não acontecia com frequência, devido às demandas da escola e da rede de ensino, e à falta de tempo para preparar tais formações, uma vez que estavam passando grande parte do tempo em sala de aula, 100% dos CPs afirmaram, nos questionários, que realizavam HTPCs formativos “às vezes” ou “sempre”.

Essa é uma informação de fato relevante, pois mostra que as informações descobertas a partir dos questionários foram, aos poucos, nas entrevistas, transformando-se em uma história mais detalhada, que incluía, na maioria dos casos, o que de fato era realizado na formação de professores. Isto deveria ser relevante para as autoridades educacionais do Município e para o CECAPE.

A respeito das atribuições relacionadas às atividades burocráticas, os resultados obtidos demonstraram que os serviços burocráticos, previstos no Regimento Escolar do Município, são realizados “às vezes” ou “sempre” pela totalidade de coordenadores pesquisados. Isso, além de estar previsto nos itens IV, XVIII, XXIII e XXVII deste Regimento, é citado como parte das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos na literatura específica.

Geglio (2012, p. 115) aborda como atribuições pertinentes ao CP “o acompanhamento pedagógico dos alunos, o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares”. O mesmo autor chama a atenção, porém, aos chamados serviços burocráticos, que não são de competência do coordenador, tais como preencher diários e tarjetas de notas.

Quanto às atribuições agrupadas na categoria “documentos norteadores”, os coordenadores sinalizaram que usualmente, na rotina de trabalho, realizavam o acompanhamento destes documentos da prática de ensino (plano escolar, proposta pedagógica, projeto político-pedagógico), o que, para Guimarães e Villela (2015, p. 39), é uma prática essencial para que o CP fuja da rotina de “apagador de incêndios”, pois constitui “uma antecipação da escola que queremos”.

Em relação às atribuições agrupadas sob o título auxílio à família e à comunidade, os resultados revelaram que, em SCS, o atendimento aos pais, previsto no Regimento Escolar, funciona de forma efetiva tanto pessoalmente, agendado ou não, quanto por meio de bilhetes ou ligações telefônicas.

Quanto às atribuições relacionadas ao acompanhamento do rendimento dos alunos, assim como propõe o Regimento Escolar no Município (itens XXIV e XXVIII), os Coordenadores Pedagógicos acompanhavam o rendimento dos alunos. Porém, essa assistência, como descrita nos resultados da pesquisa qualitativa, revela diferenças de como e em que momento os alunos recebem alguma interferência do CP. Ele também não aparece no texto das atribuições do Regimento Escolar quando é realizado de maneira direta, ou seja, quando se trata de uma orientação diretamente do coordenador para o aluno.

Estas análises permitiram compreender que algumas atividades realizadas por esses profissionais não estavam presentes no Regimento Escolar. Elas estão associadas à atuação com os alunos em situações não pedagógicas (entrada, almoço, saída, casos de

saúde), com a substituição na ausência do professor, com sua própria formação continuada e com a organização de materiais e eventos.

A tabela 1 sintetiza os dados das atividades relacionadas aos alunos realizadas pelos CPs, que não estão presentes no Regimento Escolar.

Tabela 1: Alunos

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
4	Resolve casos de indisciplina dos alunos.	11,11	88,88
5	Atende alunos que não estão se sentindo bem de saúde.	22,22	77,77
29	Orienta os alunos pedagogicamente.	5,55	94,44
31	Acompanha a entrada dos alunos.	16,66	83,33
32	Acompanha o intervalo/o almoço dos alunos.	29,41	70,58
33	Acompanha a saída dos alunos.	22,22	77,77

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados tornaram visível o fato de que, comumente, o Coordenador Pedagógico de Fundamental I de São Caetano do Sul exerce funções que não estão previstas no Regimento Escolar, nem estariam de acordo com sua principal atribuição – a de formação continuada e acompanhamento dos professores – segundo a literatura visitada. Colocar o CP em situações de acompanhamento do aluno em casos de indisciplina, em horários de entrada, saída e refeições e em ocorrências de saúde pode até ser caracterizado

como “desvio de função” (GEGLIO, 2012, p. 115), e suprimi-lo de seu contexto imediato de trabalho, prejudicando o andamento dos processos pedagógicos da escola, é inconveniente.

A questão do atendimento a alunos que se acidentam ou não passam bem na escola foi um dos itens do roteiro de entrevista. Isso foi discutido na fase qualitativa. Observou-se que o fato de haver auxiliar de enfermagem em algumas unidades escolares pode minimizar, mas não excluir o envolvimento do CP ou do orientador pedagógico, já que, muitas vezes, são eles os responsáveis, dentro da dinâmica da escola, por avisar a família sobre a ocorrência.

Por outro lado, uma ação importante no quesito acompanhamento do rendimento escolar – a orientação pedagógica ao aluno – não aparece no texto das atribuições do CP no Regimento Escolar, embora 94,44% dos entrevistados responderam que realizam esta ocupação “às vezes” ou “sempre”. Nas entrevistas, o modo como estas orientações pedagógicas foram descritas pelos respondentes indica que, em alguns casos, são realizadas de maneira indireta, por meio de observações de cadernos, atividades, provas e aulas, e depois são elaborados planos especiais juntamente com os respectivos professores. Em outros casos, os CPs declararam que chamam os alunos para conversar sobre seus rendimentos, e tentam traçar planos de ação diretamente com eles. Seja qual for o modo de intervenção, estas ações demonstram a atuação *in loco* do coordenador, essencial para que as mudanças sejam conduzidas de acordo com a realidade escolar (GEGLIO, 2012, p. 113-118).

Em relação à falta de professor, tão citada nesta pesquisa, a tabela 2 sintetiza os dados.

Tabela 2: Falta de professor

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
12	Organiza substituições para classes em que há falta de professor.	0	100
13	Substitui professores faltantes.	5,55	94,44
47	Leciona quando um professor está ausente da escola.	11,11	88,88

Fonte: elaborada pela autora.

É possível observar que, de fato, a frequência de respostas “às vezes” ou “sempre” é bastante expressiva, o que demonstra que, nos anos quando esta pesquisa foi realizada (2015-2016), a falta de professor ocasionou a saída do CP de seu contexto de trabalho para assumir a sala de aula. Isso pode ter prejudicado as questões pedagógicas centrais, como a formação continuada em serviço dos professores. Este, definitivamente, é um dado relevante para as autoridades educacionais e políticas da cidade.

A tabela 3 mostra as informações em relação à formação continuada do Coordenador Pedagógico.

Tabela 3: Formação continuada do CP

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
1	Realiza estudo para desenvolver a formação dos professores.	11,11	88,88
21	Participa de reuniões de Coordenadores Pedagógicos.	0	100
23	Participa de cursos pela Secretaria de Educação.	5,55	94,44
44	Participa de reuniões com colegas.	5,55	94,44
48	Participa de atividades de aprendizagem profissional (como, por exemplo, equipe de supervisão).	41,17	58,82
49	Observa as aulas de outros professores e apresenta um <i>feedback</i> (retorno) sobre a observação.	16,66	83,33

Fonte: elaborada pela autora.

Embora o Regimento Escolar não apresente em seu texto de atribuições a necessidade da formação continuada para o Coordenador Pedagógico, os dados obtidos revelam que os CPs de Ensino Fundamental I de São Caetano do Sul participam constantemente de cursos, estudos e atividades formativas. Este, infelizmente, não foi o retrato obtido na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, cujos entrevistados afirmaram que, além de não terem muito tempo para a formação, nem sempre os cursos de

aprimoramento são oferecidos pelas respectivas Secretarias de Educação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 9).

Os itens agrupados na próxima tabela (4) são relativos à preparação de eventos e organização de materiais.

Tabela 4: Organização de materiais e eventos

Número da questão (escala 41)	Questão respondida pelo CP – textos da escala 41	Porcentagem de CPs que executam esta ação NUNCA ou RARAMENTE	Porcentagem de CPs que executam esta ação ÀS VEZES ou SEMPRE
16	Separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, materiais para decoração de festas, painéis etc.).	0	100
34	Organiza as saídas pedagógicas.	33,33	66,66
35	Acompanha as saídas pedagógicas.	33,33	66,66
36	Organiza e acompanha as festas e mostras da escola.	11,11	88,88
38	Recebe e controla valores referentes a vendas e contribuições (livros paradidáticos, rifas, convites, APM, etc.).	61,11	38,88
43	Troca de materiais didáticos com os colegas.	16,66	83,33

Fonte: elaborada pela autora.

As ações resultantes da organização de materiais e eventos, conforme foi observado, depende muito da distribuição das funções dentro da escola, principalmente quando não há a figura do coordenador de eventos – função atribuída a um professor

específico, que se responsabiliza por organização de saídas pedagógicas, festas, mostras culturais, ações envolvendo a comunidade, controle de crachás escolares, etc. Este fato foi discutido nas entrevistas e pode-se concluir que, quando não há um coordenador de eventos, ou na necessidade de se fazer um “mutirão”, como menciona Geglio (2012, p.116), o Coordenador Pedagógico é o primeiro – e, às vezes, o único – a ser convocado.

Assim, por meio destas ações, presentes na escala 41 do questionário respondido pelos Coordenadores Pedagógicos, reforçadas nas entrevistas cedidas na fase qualitativa, e não presentes no texto das atribuições do Regimento Escolar, nota-se que a dicotomia atribuições-ações do trabalho dos CPs encontra-se desalinhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que deu origem a este artigo identificou e analisou as relações entre as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede de ensino da cidade São Caetano do Sul descritas no Regimento Escolar do Município e as ações efetivamente exercidas por esses profissionais na rotina de seu trabalho na escola.

Nesta empreitada, por meio da coleta de dados empíricos, foi delineado e apreciado o perfil dos CPs, investigado o Regimento Escolar da cidade e as ocupações diárias realizadas por esses profissionais no cotidiano escolar, com a utilização de um questionário – escala de Likert – e de entrevistas.

Os CPs que atuavam no Ensino Fundamental I possuíam um perfil próprio, com formação em pedagogia, com algum tipo de pós-graduação, pouca experiência e muitas atividades empreendidas no dia a dia escolar. Essas são informações preciosas para as autoridades educacionais, pois indicam caminhos rumo ao planejamento de políticas de formação dos coordenadores.

Os CPs realizavam várias atividades cotidianamente, que não estão presentes no Regimento Escolar. Existem algumas

divergências entre o que está descrito e o que realmente é realizado no cotidiano escolar.

Há aquelas práticas (assistir aulas dos professores, oferecer devolutivas, orientar pedagogicamente o aluno, formação continuada do CP, entre outras) que são efetuadas, mas constam de maneira genérica no Regimento Escolar. Porém, se fossem incluídas de forma mais específica no documento, estas diretrizes poderiam conduzir, de forma sistemática, todos os CPs a praticá-las. Trata-se, de fato, de indicações relevantes para as autoridades políticas e educacionais da cidade, pois podem auxiliar na melhoria da escola, em geral, e na formação docente, em particular.

No entanto, há outras práticas realizadas pelos CPs (associadas com a saúde dos alunos, com a falta do professor e com a organização de materiais e eventos) que não deveriam estar no rol de atividades incumbidas a esses profissionais. Isto porque elas tiram o foco do que é essencial no trabalho, a formação de professores, e acabam por diminuir o tempo para essas atividades essenciais. Tais ocupações deveriam ser conhecidas, discutidas pelos diretores e rejeitadas ou minimizadas no contexto escolar.

Os dados deste estudo foram capazes de oferecer, essencialmente, possibilidades para o planejamento de políticas educacionais, relativas à formação inicial e continuada dos Coordenadores Pedagógicos, e para uma revisão das atribuições destes no Regimento Escolar do Município, o que poderia contribuir, assim, na melhoria da qualidade da Educação nas escolas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENACHIO, Marly; PLACCO, Vera. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAMPOS, Patrícia; ARAGÃO, Ana Maria. O Coordenador Pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CHRISTOV, LUIZA. Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

CHRISTOV, LUIZA. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

CHRISTOV, LUIZA. Políticas públicas para a Coordenação Pedagógica: aprendizados e novas configurações. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012c.

GARCIA, Paulo S., PREARO, Leandro (org.). **Avaliação da educação escolar no Grande ABC paulista: primeiras aproximações**. São Paulo: Plêiade, 2015.

GARCIA, Paulo S., PREARO, Leandro (org.). **Avaliação da educação no Grande ABC paulista: múltiplas análises**. São Paulo: UNI, 2016.

GEGLIO, PAULO C. O papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUIMARÃES, Ana; VILLELA, Fábio. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores de 2010**.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica, 2020**.

MATE, Cecília. O Coordenador Pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

MATE, Cecília. Qual a identidade do professor Coordenador Pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana et al. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

ORSOLON, Luiza. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera. O trabalho do Coordenador Pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO et al. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set. -dez. 2012.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TORRES, Suzana. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda et al. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAPÍTULO 5

ESCOLAS OCUPANDO O MESMO LOCAL: IMPLICAÇÕES DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO¹

Fernando Barradas Vessio
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

O processo de municipalização, como forma de descentralização, foi realizado com maior ênfase a partir dos anos de 1990, gerando mudanças administrativas e implicações para o campo educacional em todo o país. Ele foi também influenciado pelas políticas neoliberais, sobretudo, aquelas que buscavam um estado com menos gastos públicos.

A Constituição Federal (CF/88), que destacou um novo papel aos municípios na estrutura federativa brasileira, com maior autonomia administrativa e jurídica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e o Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei n.º 11.494/2007, foram fundamentais para a municipalização do ensino, pois trouxeram apoio normativo, estrutural e jurídico, possibilitando, entre outras questões, a redistribuição dos recursos financeiros.

A LDBEN/96 estabeleceu a divisão das atribuições e competências da Educação Básica, responsabilizando os

¹ Parte deste artigo já foi publicada: BARRADAS, Fernando; GARCIA, Paulo Sérgio. Decorrências da municipalização de ensino em São Caetano Do Sul: em questão o compartilhamento de espaços. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 27, p. 1-20, 2022.

municípios pela educação infantil, como prioridade e pelo ensino fundamental (art. 11) quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e os Estados, no artigo 10, pelo ensino médio (BRASIL, 1996).

No estado de São Paulo, o governo paulista começou a transferir a responsabilidade de parte do ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais, por meio de programas da Secretaria de Educação (Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município), que previam assistência aos municípios, em meados da década de 1990.

Já no contexto municipal, várias cidades iniciaram seus processos de municipalização. São Caetano do Sul, entre outras, foi uma que aderiu a esse movimento a partir de 2007, pouco mais de uma década depois do governo paulista começar a incentivar esse processo.

Entre as várias razões que levaram a prefeitura de São Caetano do Sul a municipalizar parte do ensino público, estavam o interesse e o “clamor” da população local por maior qualidade nos serviços de educação (GALLO, 2014).

Gallo, 2014, indica ainda que o processo de municipalização melhorou, entre outras questões, a infraestrutura das escolas da cidade, em termos de materiais e tecnologias. No entanto, em São Caetano do Sul, a municipalização acabou gerando uma situação peculiar, onde duas escolas passaram a compartilhar o mesmo espaço (prédio): uma unidade municipal, atendendo aos alunos do ensino fundamental, anos iniciais; outra estadual, assistindo os jovens do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio.

Esse compartilhamento de espaço, também chamado coabitação, entre duas escolas de administrações diferentes, se revelou como um processo singular e complexo para gestores, professores, funcionários, alunos e para a comunidade em geral (atores escolares). Trata-se de contextos muito diferentes em termos de filosofia de ensino, posicionamento pedagógico, formas de atendimento de alunos, infraestrutura escolar, entre outros. Esta coabitação gerou em muitos casos vários problemas, desde

reclamações e privações do uso dos espaços até ofensas entre funcionários.

O compartilhamento de escola traz em si a ideia de interdependência entre os entes federados. O espaço escolar, muito mais do que o prédio, se constitui em uma instituição social e cultural que possui muitos significados. Ainda que as escolas compartilhem o mesmo espaço são possuidoras de valores, culturas, ideologias e sistemas de ensino diferentes e necessitam ser respeitadas.

É neste cenário, de compartilhamento de escola, conseqüente da municipalização, que aconteceu o presente estudo, analisando segundo a visão de alguns atores escolares, as decorrências do processo de municipalização, onde duas escolas passaram a compartilhar o mesmo espaço (prédio).

MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

São Caetano do Sul iniciou seu processo de municipalização a partir de 2007, incorporando todas as escolas de ensino fundamental, anos iniciais, e parte das instituições dos anos finais (10). Tal situação, de acordo com Gallo (2014), passou a ocorrer por pressão da comunidade por escolas de melhor qualidade.

Desta forma, a prefeitura, com base na regulamentação da Lei Municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006, assumiu 10 escolas estaduais, processo que beneficiaria em torno de 6.500 alunos da cidade que pertenciam à rede estadual (SÃO CAETANO DO SUL, 2007).

Entre 2007 e 2010, a prefeitura inaugurou quatro escolas (Elvira Carmela M. P. Braidó, Vicente Bastos, Prof. Olyntho Voltarelli Filho e Arquiteto Oscar Niemeyer) e municipalizou outras duas (Eda Mantoanelli e Anacleto Campanella), compondo o total de 20 escolas municipais.

De início, é fato que o processo de municipalização gerou benfeitorias, afinal as escolas foram revitalizadas, equipadas e equiparadas com as escolas municipais já existentes. Porém, o

processo gerou também uma situação nova, singular e complexa para o município. Em uma das unidades municipalizadas duas escolas passaram a compartilhar (coabitar) o mesmo prédio. A esfera municipal passou a atender alunos do ensino fundamental, anos iniciais. A estadual, jovens dos anos finais e do ensino médio.

O compartilhamento de escolas não é raro no cenário brasileiro e nem recente. Dados de 2011 do Censo Escolar indicaram que existiam 9.812 instituições de Educação Básica que compartilhavam espaço, o mesmo prédio.

De acordo com Monteiro (2018, p. 17) na coabitação:

[...] o prédio escolar pode ser do Estado ou do município. Há regimes de coabitação em que os turnos escolares de ambas as instituições (municipal e estadual) funcionam no mesmo horário, e há escolas que funcionam em turnos distintos. Em alguns casos de coabitação, há compartilhamento de todos os ambientes escolares. Em outros, somente algumas partes das estruturas são divididas, como salas de aula, refeitório, quadra e cozinha. Há sistemas de compartilhamento que separam os espaços administrativos e há outros que utilizam os mesmos espaços. E, em alguns casos, ocorre, até mesmo, a divisão da merenda escolar.

Este contexto, de compartilhamento de espaços, tem gerado, em alguns casos, desavenças entre as escolas, sobretudo, entre as equipes gestoras. Às vezes, há divisão física de ambientes, o que pode prejudicar os alunos, com a restrição de acesso a algumas áreas da unidade de ensino.

De fato, Batista (2017), no estado do Paraná, onde duas escolas compartilhavam o mesmo espaço, reportou a presença de vários conflitos entre as gestoras escolares das duas escolas, um clima de desarmonia que se estendia até mesmo no contexto da comunidade. Monteiro (2018, p. 17) sinalizou na mesma direção, indicando que a convivência entre escolas “de redes de ensino distintas nem sempre ocorre de forma pacífica. A coabitação traz problemas para a convivência e para a dinâmica de funcionamento de ambas as instituições, além de impor vários desafios à gestão das escolas.”

A mesma autora indicou que muitos dos problemas são conflitos originados por razões que envolvem os atores do processo educacional (professores, alunos, gestores), no entanto, um dos principais conflitos é proveniente da disputa pelo ambiente escolar. Às vezes, os espaços são limitados ou restritos para alunos ou funcionários.

Cunha (2018) indicou que os conflitos podem surgir por causa do patrimônio, de objetos depredados no banheiro, da quadra, de pichações, por quebra de lâmpadas, entre outros. Para Monteiro (2018), os conflitos fazem parte da realidade em escolas coabitadas, uma situação de disputa por espaços. Dentro desse regime de coabitação, isso se torna ainda mais relevante, pois os atores envolvidos nesse processo precisam se sentir parte do espaço e, muitas vezes, a negação de acesso gera sensação de exclusão.

No compartilhamento de espaços, muitas vezes, os grupos se rivalizam, buscando dominação por meio da fofoca, da criação de estigmas e de imagens negativas um do outro (MONTEIRO, 2018). Todavia, o compartilhamento de escola não pode prejudicar o aluno em seu processo de aprendizagem e ambas as esferas necessitam manter suas responsabilidades.

Meirelles e Amaral (2012) observaram que ações de parceria entre as escolas que coabitam o mesmo prédio, tal como a presença de uma agenda e de um calendário em comum para as duas unidades de ensino, podem fortalecer e melhorar a comunicação e formação conjunta com professores e funcionários.

Para Oliveira (2012), em escolas compartilhadas, um olhar diferenciado sobre o espaço é necessário, pois trata-se de um processo de interdependência de vários grupos envolvidos. Ainda assim, o conflito sempre está presente por meio da criação de estigmas ou da negação de direitos de um para o outro. Uma situação em que os atores tentam mostrar superioridade.

De fato, os conflitos são parte da realidade em escolas compartilhadas, em que as disputas são marcadas pelas diferenças. Todavia, este contexto pode possibilitar uma dinâmica de oportunidades para trocas de experiências. Pode-se pensar em

uma gestão compartilhada para favorecer a participação e a colaboração, com base no reconhecimento das potencialidades mútuas entre as escolas.

Monteiro (2018) indicou algumas ações que podem ser realizadas para melhorar a convivência. Entre suas sugestões está a criação de um único conselho escolar, com os dois diretores como membros permanentes e o mesmo número de representantes de ambas as instituições, a criação de uma agenda comum, como um calendário único, a negociação de trocas de pontos facultativos para facilitar o planejamento pedagógico, entre outras questões. A autora também indicou que o compartilhamento pode auxiliar na melhoria da merenda escolar, na criação de cardápio único, o desfile escolar de 7 setembro pode ser realizado em conjunto, apresentações pedagógicas podem ser realizadas juntas, enriquecendo o processo de aprendizagem do aluno, entre outras questões.

DECORRÊNCIAS DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL

Neste estudo foram entrevistados dez sujeitos, sendo que nove deles estavam e ainda estão envolvidos com a realidade pesquisada: dois funcionários, um de cada escola; uma mãe de aluno, três ex-alunos, uma ex-vice-diretora, uma ex-coordenadora e uma ex-professora. O outro participante, especialista em educação, atuou diretamente no processo de municipalização dentro da secretaria municipal de educação no ano de 2007.

Os dados mostram o perfil dos participantes, sendo a maioria feminina e com idade média de 56 anos entre gestores e funcionários e 19 anos entre os ex-alunos. Suas percepções em relação às decorrências do processo de municipalização revelaram as relações entre as equipes gestoras, da escola municipal e da estadual, entre os funcionários e também as percepções gerais da comunidade.

No primeiro caso, entrevistados mencionaram relações conflituosas entre as equipes gestoras pela disputa, entre outras

coisas, de espaço. Segundo eles isso gerava, no começo, um ambiente hostil e separatista uma vez que “nem sempre as duas esferas enxergavam determinado assunto/problema da mesma forma”, e tal situação produzia conflitos e discussões que perduravam durante meses.

Também foi apontado que durante alguns eventos, como festa junina, havia grande rivalidade e competição entre as duas escolas. Para entrevistados, duas gestões tiveram dificuldades em conversar. A percepção era de que mais sabotavam uma à outra do que colaboravam. Um processo que era visível para todos aqueles que atuavam na escola, incluindo a comunidade.

No segundo caso, todavia, na subcategoria funcionários e professores, alguns relatos indicaram relações menos conflituosas entre uma parte dos funcionários e dos professores, com a existência de algumas parcerias e de cooperação mútua.

No terceiro caso, quanto à comunidade, a pesquisa indicou que em algumas situações os pais reclamavam das duas administrações, estadual e municipal. Houve relato de que depois da municipalização o “bairro ficou dividido”. Havia, segundo depoente, um sentimento de preconceito mútuo entre os familiares sobre as duas escolas.

Quanto à infraestrutura escolar, os depoimentos indicaram referências atreladas à tecnologia, à merenda, ao uniforme escolar e às comparações estruturais. Segundo relato após a municipalização houve “uma injeção de novas tecnologias” no ensino fundamental, anos iniciais, como *tablets*, entre outros, na escola municipal. Tal situação, todavia, não incidiu sobre os alunos da unidade estadual: “o ensino médio e o fundamental, anos finais, não podiam usufruir da sala de computadores, mesmo quando esta ficava ociosa os alunos não podiam usar”. Comparando as duas esferas, os participantes indicaram que na estadual havia escassez de material como “livros e fontes de pesquisa” e que os computadores “em geral estavam mais precários para a utilização”.

Quanto aos benefícios atrelados aos uniformes e aos kits escolares, foi relatado que no início do processo a prefeitura

também os enviava para os alunos da rede estadual, mas que com o passar do tempo, dois anos, isso se findou: “não deram mais uniforme, nem kits escolares”. De acordo com esse depoente, o foco ficou somente sobre a escola municipal.

Em relação à merenda foi relatado que inicialmente a prefeitura era responsável pela sua elaboração, o estado auxiliava com recursos financeiros, mas a partir de 2012 cada esfera elaborava a sua, no mesmo local. Um participante afirmou que a alimentação concedida pela prefeitura “era mais gostosa, eles tinham mais coisas, mais misturas, mais coisas gostosas e nós sentíamos o cheiro da merenda deles”. A elaboração também era diferente, sendo “que a da prefeitura tinha mais qualidade”.

Sob o ponto de vista dos entrevistados em relação à estrutura física do prédio foi sinalizado que “a prefeitura era muito mais bem estruturada em termos de materiais, livros, entre outras coisas tendo, inclusive, mais matérias para os alunos”. Para outro depoente parecia “dois mundos diferentes dentro do mesmo lugar. Alguns alunos tinham acesso a muita coisa e outros a quase nada”. Outra sinalização de um processo discriminatório.

Na categoria dos serviços, puderam ser agrupados dados referentes à manutenção e à limpeza do prédio. No caso da manutenção, foi observado pelos depoentes que os serviços que necessitavam ser realizados na parte da escola municipal ocorriam de forma muito mais rápida: “para fazer uma pintura, para reparar alguma torneira, trocar uma porta, a prefeitura era mais ágil, o trâmite no estado era muito mais demorado”.

Quanto à limpeza, vários conflitos foram identificados, sobretudo em relação às funções e atribuições. O fato de a escola municipal dispor de um maior número de profissionais pressupunha-se que eles, os funcionários, deveriam realizar a maior parte das tarefas. Essa situação afetava a distribuição das atribuições, principalmente das áreas comuns, onde as tarefas eram divididas.

Na categoria ligada à questão da administração pública, foram agrupadas referências diretamente relacionadas às duas

administrações, municipal e estadual, organizadas em dois tópicos: municipalização e direitos adquiridos.

Quanto ao processo de municipalização, as opiniões foram um tanto divergentes. Um dos participantes se posicionou a favor do processo, justificando que as escolas municipais possuíam mais “acesso a computadores e a todos os tipos de livros”. “Elas eram mais bem organizadas e tinham uma melhor infraestrutura em geral”. Enquanto outros depoentes indicaram a necessidade de municipalizar toda a escola, até o nono ano. Todavia, outro participante, se posicionou contra o processo, indicando que a prefeitura é mais autoritária e não “respeita a liberdade de cátedra” dos professores.

Contra o processo de municipalização, outros entrevistados sinalizaram que as escolas municipalizadas não eram tratadas da mesma forma do que as que eram municipais: “quando a escola é municipal, tudo é feito de forma diferente da municipalizada, eles têm mais vantagens, materiais e outras coisas”. Segundo a opinião deles na escola municipal, “a prefeitura injeta muito mais tecnologias e inovações do que nas municipalizadas”.

Em relação aos direitos, aqueles adquiridos pelos profissionais, ocorreram muitas incertezas. O convênio entre a prefeitura e o governo estadual gerou um quadro diverso de funcionários. Existiam aqueles que eram do estado, os dos municípios e os conveniados (aqueles que aderiram ao convênio). De acordo com um dos entrevistados, este cenário causou muitas desconfianças relacionadas às questões trabalhistas já conquistadas, sobretudo em relação à aposentadoria, à licença prêmio e às faltas abonadas. Tal situação foi gerada, entre outras questões, pelos tratamentos diferentes recebidos no trabalho.

Entre os docentes entrevistados foi observado que na prefeitura, por exemplo, houve um acréscimo no salário dos funcionários e daqueles que aderiram ao convênio. Também foi indicada a dificuldade em usufruir do direito de abonar (tirar um dia de descanso) na prefeitura, o que não ocorria no estado.

Os relatos mostraram algumas diferenças entre as duas redes e possibilitando compreender um pouco sobre a complexidade do fenômeno de coabitação e sobre o contexto administrativo de ambas as esferas.

Na categoria administração pedagógica, foram relacionadas informações referentes aos sistemas de ensino, ao currículo e à formação e à atuação profissional. Nessa categoria, várias comparações entre a prefeitura e o estado ocorreram.

Destacando-se a questão das médias, notas, dos alunos entre as duas esferas. Segundo alguns depoentes a média da escola municipal era maior e indicava maior qualidade de ensino, levando as crianças a estudar mais. No mesmo sentido, outro depoente indicou que o ensino municipal “era um pouco mais puxado” e que “os professores (do estado) não pegavam firme”. O mesmo participante sinalizou também que no “municipal a gente não podia ter consulta na prova, no estado a gente tinha, e era tudo bem mais fácil”.

Quanto ao currículo, foi indicado por um participante que “o ensino (da prefeitura) era meio engessado”, embora mais forte, organizado e com atividades mais estruturadas, onde havia um caminho a ser seguido e este percurso era supervisionado pelos coordenadores pedagógicos.

Em relação à formação de professores, apesar da secretaria de educação dispor de um grupo de profissionais que atuavam no Centro de Formação de professores local, um participante sinalizou que nos primeiros anos de municipalização a formação era muito simples, sem grandes novidades pedagógicas.

Quanto à atuação profissional, um participante revelou que existiam professores que ensinavam bem nas duas redes de ensino. Outro depoente sinalizou que na escola municipal os professores eram mais eficientes em virtude da organização, da estruturação do ensino e da infraestrutura. Nela, outro participante observou que o professor “é mais presente na escola”, por causa de seu “compromisso com a instituição”.

Em se tratando do espaço comum, foram agrupadas referências relacionadas à utilização dos espaços comuns pelas duas esferas (pátio, quadra, anfiteatro, estacionamento e outros), que provocaram vários conflitos e preocupações.

No caso do pátio, dois depoentes relataram suas preocupações. O primeiro revelou que os alunos mais velhos, do ensino médio, frequentemente soltavam “bombas” no pátio, assustando principalmente os estudantes menores. O segundo indicou que os jovens dos anos iniciais tinham medo, pois os estudantes do ensino médio “eram mais altos, eram pessoas completamente diferentes”. Tais ocorrências geraram muitos conflitos entre as equipes gestoras, sobretudo para a esfera municipal que não permitia que seus estudantes fossem ao banheiro desacompanhados dos inspetores.

Tal preocupação, de acordo com os depoentes, se revelou na definição de “uma escada, de acesso às classes, para ser usada somente para o estado e a outra tinha que ser utilizada somente pela prefeitura”. Além disso, também foi indicado que “não existia uma cerca” ou “uma barreira física” para impedir a circulação dos jovens, mas, sim “uma delimitação visual” para delimitar e separar os alunos, sobretudo aqueles mais jovens.

Também foram relatados conflitos no estacionamento. Segundo depoentes, a escola estadual destinava o espaço para o uso de seus jovens em aulas de Educação Física, ao municipalizar, a direção municipal indicou que “ali seria o estacionamento para os professores”. Neste contexto, o estacionamento foi dividido. Um depoente observou que foram demarcadas vagas exclusivas para as duas direções e, mesmo assim, surgiram muitos conflitos já que muitos professores possuíam horários distintos e ao estacionar os veículos, muitas vezes, bloqueavam a saída de outros carros.

A utilização de outros espaços como a quadra e o anfiteatro também foi motivo de muita discussão e conflito. Foi relatado que “às vezes o município programava alguma atividade que conflitava com o professor de educação física do estado” que já

havia, previamente, agendado algum tipo de atividade. No anfiteatro ocorria a mesma situação.

Por fim, apresenta-se a visão da profissional que atuou na secretaria de educação no período em que ocorreu o processo de municipalização, possibilitando detalhar ainda mais a compreensão sobre o fenômeno analisado.

Como justificativa para a municipalização, a entrevistada indicou que havia o interesse do munícipe pela educação pública municipal. Desde o início, segundo ela, a comunidade apoiou o processo, pois “a qualidade da rede municipal era considerada pelo munícipe como melhor”. Ao mesmo tempo, ela sinalizou que havia uma grande demanda “uma procura muito grande pela rede municipal, com lista de espera de cerca de três mil alunos”.

A profissional sinalizou que com este grande contingente de alunos, a prefeitura procurou absorvê-los de forma gradativa com o atendimento do munícipe. Um complicador, todavia, segundo ela, foi a falta de prédios em certas localidades, o que fez com que duas escolas fossem agrupadas no mesmo edifício.

A profissional, vale destacar, não sinalizou nenhum problema no compartilhamento de espaços entre as escolas pesquisadas neste estudo. De acordo com ela, a relação entre as administrações, municipal e estadual, era perfeita e “deu certo, porque a gente tá lá desde 2007 até agora e nunca tivemos problemas, tanto a gestora deles quanto a nossa”. Uma percepção totalmente diferente daqueles que habitaram o processo desde o início.

A entrevistada sinalizou também que, dentro deste contexto, a prefeitura garantia para o aluno que finalizasse o ensino fundamental, anos iniciais, na rede municipal, vaga para os anos finais, caso ele não quisesse continuar os estudos na rede estadual. Para aqueles jovens que precisassem se locomover para outros bairros, outras escolas, era garantido, segundo ela, o transporte escolar.

Para a entrevistada não houve impacto financeiro, pois, esta questão já havia sido planejada. Contudo, ela indicou que um elemento dificultador foi o grande número de alunos não

moradores do município que frequentavam as escolas estaduais da cidade, em algumas escolas eles eram cerca de 80% dos jovens.

Quanto aos benefícios da municipalização, a entrevistada destacou que foram beneficiados professores, com um bônus mensal; os alunos, com uniformes e kits escolares; a escola, com reformas e novos equipamentos. No entanto, ela não relatou que tais ações ocorreram somente no início do processo, de acordo com os outros participantes.

COMPREENDENDO OS CONFLITOS: ESCOLAS OCUPANDO O MESMO LOCAL

Os dados possibilitaram uma compreensão ampla do problema de pesquisa, algumas articulações e tensões e incertezas, a partir de análises, desafios e dificuldades enfrentadas por aqueles que viveram o contexto de municipalização em uma escola. Com base na análise de múltiplas situações, elementos mais sensíveis, e de certa forma perdidos no tempo, vieram à tona e possibilitaram a construção de argumentos científicos.

Foram encontrados, em geral, a partir deste presente estudo, elementos de conflitos, de disputa por espaços, de incertezas, de falta de consensos, de comparações e de melhorias, em um contexto marcado pela ausência de planejamento (daqueles que estavam presentes nas escolas) e de colaboração, em alguns casos. A descrição e reflexão sobre tal cenário caracterizam, ampliam, aprofundam e detalham indicações já realizadas em estudos anteriores (MONTEIRO, 2018; CUNHA, 2018, entre outros), possibilitando maior entendimento sobre o fenômeno.

Destacam-se, em primeiro lugar, os conflitos situados na relação interpessoal, sobretudo entre os diversos gestores, das duas instituições, que já atuavam na realidade. Essas situações conflituosas e antagônicas acabaram por importunar e inquietar os grupos, tanto na tomada de decisão quanto nas ações a serem realizadas (planejamento comum).

Batista (2017) havia identificado uma situação muito similar em uma escola compartilhada na cidade de Campo Mourão, no Paraná. Nesta unidade escolar, coabitada por duas escolas desde 1999, o autor relatou que existiram vários conflitos entre os gestores escolares. Em especial, o ocorrido em um evento quando as diretoras das escolas chegaram a retirar o microfone uma da outra enquanto discursavam para a comunidade.

A postura das gestoras, segundo o autor, induziu um clima desarmônico e até mesmo uma divisão na comunidade. No entanto, após esse início conflituoso, as duas gestoras começaram, a partir do diálogo, a realizar ações para amenizar a desarmonia (passaram a se cumprimentar, dividir despesas, realizar eventos comuns e atuar na reforma no prédio). Essas iniciativas geraram impactos positivos no ambiente escolar e foram fundamentais para a mudança de comportamento das pessoas (BATISTA, 2017).

Amaral e Meirelles (2012), descrevendo o convívio de escolas compartilhadas, destacaram que em alguns casos a disputa entre as duas administrações é tão intensa que gera uma cisão entre as escolas, às vezes, com a presença de grades e de divisórias para separação de ambientes.

Na escola analisada, neste presente estudo, foram identificadas situações semelhantes às descritas por Batista (2017) e Amaral e Meirelles (2012) em sua realidade escolar. No entanto, de forma mais profunda e com uma maior riqueza de detalhes que possibilitam compreender o fenômeno do compartilhamento de espaços. Em alguns casos, os conflitos ocorreram em função de recursos diferenciados (plano de carreira, espaços, recursos, entre outros), gerando certo desconforto nas pessoas.

Os conflitos iniciais por disputa de espaços, entre outras questões, separaram as diretoras e as escolas em lados opostos. É necessário registrar, no entanto, que ações isoladas realizadas por alguns funcionários e coordenadores pedagógicos tinham o intuito de aproximar as pessoas, independentemente dos enfrentamentos.

Essa situação de conflitos e confronto indica a necessidade de colaboração entre as pessoas em processos de municipalização,

sobretudo daqueles que atuam em que escolas que compartilham o mesmo espaço. Todavia, isso é também reflexo da ausência de delimitações do Regime de Colaboração entre as esferas. Cury (2002), há algum tempo, apontou para a necessidade urgente de uma lei complementar que sinalize novos caminhos, entre os estados e os municípios, para este processo, incluindo as questões de planejamento, o que poderá ocorrer em breve com a criação do SNE, já aprovado no senado.

De fato, neste presente estudo, constatou-se que o planejamento sobre as questões administrativas é fundamental, pois ele, de acordo com Monteiro (2018), pode amenizar vários conflitos provenientes da disputa de poder.

Todavia, além do planejamento formal é preciso dispensar atenção para planejar o processo de colaboração entre as pessoas, e junto com elas, pois são elas as responsáveis por colocar em prática as particularidades da municipalização em uma mesma unidade escolar.

Em segundo lugar, destaca-se a utilização dos espaços, como pátio e banheiros. Relatos indicaram situações de indisciplina por parte dos alunos mais velhos, como o uso de “bombas” (fogos de artifício), gerando medo, ansiedade e assustando os estudantes mais novos.

Embora as escolas estivessem separadas (cada uma em um pavimento com banheiros e bebedouros exclusivos), e os intervalos fossem realizados em horários distintos, a utilização de outros espaços e o próprio trânsito entre os ambientes (pátio, quadra, anfiteatro, demais bebedouros e banheiros localizados no piso térreo) eram de uso comum e, neste caso, não possuíam barreiras físicas ou horários exclusivos que garantissem a separação entre os jovens.

Para as aulas de Educação Física, por exemplo, a quadra ou o pátio eram objetos de disputa entre as duas escolas, pela ausência de uma agenda comum. O uso do anfiteatro também causou conflitos, apesar de contar com um protocolo de agendamento. Neste caso, ele nem sempre era respeitado pela esfera municipal, sobretudo quando surgiam eventos inesperados ou relacionados à secretaria da educação.

O uso do estacionamento e a organização da limpeza também geraram conflitos. No primeiro caso, o estado entendia e destinava o local para o uso dos alunos para diversos fins, inclusive pedagógicos. Depois da municipalização, ele se transformou oficialmente em estacionamento para veículos, inclusive com vagas demarcadas, o que gerou confrontos entre as escolas. No caso da limpeza, a questão era a demanda, sobretudo a quantidade de funcionários disponíveis de cada esfera e as tarefas a serem realizadas. Funcionários municipais passaram a questionar o volume de trabalho, já que alguns estavam, supostamente, sobrecarregados e outros subaproveitados.

Monteiro (2018) e Cunha (2018) indicaram que como a limpeza da escola em unidades coabitadas é compartilhada, são comuns as reclamações de que funcionários, de uma ou outra esfera, deixaram de realizar algo.

Em terceiro lugar, salienta-se as questões relacionadas às incertezas vividas pelas pessoas no ambiente de trabalho. Na rede estadual, o funcionário tinha regime de trabalho estatutário, já na rede municipal eles eram celetistas. Ao municipalizar, a partir da utilização do convênio, gerou-se outro vínculo empregatício (conveniado) e, com tal situação, surgiram incertezas quanto às garantias dos direitos já conquistados, por exemplo, a aposentadoria, entre outros. Ramos (2008) havia descrito situação similar de angústia e de ansiedade vivenciada por professores do município paulista de Américo Brasiliense. A autora realizou uma análise sobre o tema da valorização docente no FUNDEF, com base na docência, sobre municipalização do ensino e proximidade local.

Essas observações de incertezas encontradas, neste presente estudo, permitem dimensionar o caráter complexo e multifacetado de um processo de municipalização, sobretudo quando duas escolas passam a compartilhar o mesmo prédio e dividir o mesmo espaço. No mesmo prédio, atuavam juntos funcionários com direitos e deveres diferentes, uns da rede estadual, outros da municipal e outros conveniados, uma situação que pela ausência de diálogo gerou muitas incertezas.

Pode-se salientar que uma atuação em um ambiente com tantas incertezas pode, possivelmente, levar as pessoas a um quadro de ansiedade e de estresse, uma situação que poderia ter sido amenizada, em parte, por meio do diálogo e do debate.

Em quarto lugar, destaca-se a questão da ausência de consenso em relação à municipalização do ensino. As pessoas apresentaram percepções diferentes, dependendo de sua posição no contexto da realidade experienciada. A profissional responsável pela implantação do projeto, da prefeitura, apresentou uma percepção positiva do processo, possivelmente por estar distante do que ocorria, de fato, no contexto das escolas. Ramos (2008) indicou que professores experimentam o processo de municipalização de forma diferente. Todavia, este presente estudo, além de mostrar este fenômeno, revelou que a percepção e a vivência da profissional da secretaria de educação eram, diametralmente, opostas daqueles que estavam situados no contexto escolar. Uma situação que sugere maior diálogo entre aqueles envolvidos no processo de municipalização.

Em quinto lugar, destacam-se as questões referentes às comparações entre as duas instituições. Tal situação ocorreu, pois, muitos alunos que terminavam o ensino fundamental, anos iniciais, prosseguiram seus estudos no mesmo prédio nos anos finais, porém na rede estadual. Os pais também acompanhavam essa passagem e, inevitavelmente, confrontavam (comparavam) o atendimento e outras demandas pedagógicas das escolas.

De fato, Monteiro (2018) indicou que os alunos de escolas coabitadas são caracterizados e identificados pela rede de ensino à qual a escola pertence, denominados, pejorativamente, como alunos do estado ou do município, sendo impedidos de utilizarem alguns espaços escolares.

Entre as comparações foram sinalizadas aquelas que indicavam que a escola municipal apresentava maior qualidade do que a estadual, pois, entre outras questões, os alunos desta esfera com defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem possuíam, por

exemplo, apoio pedagógico e reforço escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2007, p. 1).

Neste contexto, as percepções indicaram que a rede municipal possuía melhores condições humanas (professores mais comprometidos, maior número de funcionários) e materiais (tecnologias, uniforme, entre outros) do que a rede estadual. Essas questões parecem ir ao encontro do que Gallo (2014, p. 92) sinalizou ao justificar a municipalização em São Caetano do Sul: a falta de qualidade nas escolas estaduais, as greves dos profissionais e as condições de trabalho.

Por fim, destaca-se as melhorias na infraestrutura escolar e na manutenção das escolas. Os dados indicaram que após a municipalização houve um forte investimento por parte da prefeitura nas escolas municipalizadas. O objetivo da secretaria de educação era minimizar as diferenças estruturais entre as escolas ligadas à rede, seja municipal ou municipalizada. Todas foram revitalizadas, sofreram adequações, receberam ferramentas tecnológicas, bibliotecas e laboratórios de ciências, para que se tornassem mais semelhantes (com infraestrutura parecida). De fato, Gallo (2014) indicou que as escolas municipalizadas se beneficiam de melhorias, em geral, e de melhor infraestrutura, em particular.

A melhoria na infraestrutura escolar tem também outras consequências, pois estudos já sinalizaram que ela, em geral, e a presença de laboratórios de ciências e bibliotecas, em particular, é decisiva para melhorar o desempenho do aluno (MENEZES FILHO, 2007; BIONDI; FELÍCIO, 2007).

No contexto do grande ABC, estudos (GARCIA *et al.*, 2014; GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017) já tinham sinalizado a importância da infraestrutura escolar para a formação das crianças e dos jovens. Esses estudos, alguns no próprio município de São Caetano do Sul, tinham revelado que a infraestrutura exerce um papel fundamental na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

A municipalização gerou no início benefícios inclusive para a escola estadual, como um bônus financeiro para os professores. Os

alunos também foram beneficiados com o recebimento de uniformes e kits escolares, merenda, ovos de Páscoa, entre outros. Todavia, tais privilégios deixaram de existir após alguns anos e trouxeram uma situação de inequidade e de discriminação, tanto para aqueles que continuavam na mesma escola e passavam do ensino fundamental, anos iniciais para os anos finais, como para os irmãos e os primos que estudavam nessas escolas.

Sintetizando, os resultados revelaram um quadro marcado pela presença de elementos de conflitos, acentuados, sobretudo, pela ausência de diálogo, de planejamento e de colaboração entre as equipes gestoras das escolas, devido, entre outras questões, à disputa de espaços no pátio, nos banheiros, para as aulas de Educação Física, no uso do anfiteatro e do estacionamento e nas questões de limpeza das áreas comuns. Tais situações desarmônicas atingiram até mesmo a comunidade escolar.

Os resultados mostraram também um quadro de incertezas profissionais, entre outros aspectos, no que diz respeito às garantias de direitos já conquistados pelos profissionais, à aposentadoria e às condições de trabalho. Um cenário complexo gerado pela municipalização.

Os dados apontaram também para a ausência de consenso em relação à municipalização, com pontos de vista assumidos, invariavelmente, dependendo da posição do entrevistado no contexto vivenciado.

Ao mesmo tempo, elementos de comparações entre as escolas vieram à tona, incitando a comunidade local. Ficou evidenciado ainda questões sobre as melhorias, sobretudo na infraestrutura e na manutenção escolar, em um processo que, no início, também foi estendido para a unidade de ensino estadual, como, por exemplo, a oferta de uniforme gratuito aos alunos, bônus para os professores, entre outros.

Destaca-se, por fim, também nos achados deste estudo, alguns elementos de inequidade e de discriminação que foram vividos por alunos que experenciaram o processo de municipalização, onde duas escolas coabitaram o mesmo espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relevar algumas decorrências da municipalização, onde duas escolas passaram a compartilhar o mesmo espaço, este estudo ilumina algumas sombras obscuras do processo de municipalização, ou seja, questões que necessitam ser vistas pelas autoridades políticas e educacionais.

A ausência de diálogo, de planejamento e de colaboração, entre os diretores das duas escolas, gerou, entre outras questões, competições, descaso, desarmonia e disputa pelo poder. Gerou até mesmo um sentimento de preconceito mútuo entre os familiares das instituições de ensino.

Em todo este contexto foi desconsiderado que o espaço escolar tem de ser compreendido como local adequado para atribuição de significados e de sentido, para aprender, construir valores, atitudes, entre outros. No compartilhamento de espaço escolar isso é ainda mais importante, pois as pessoas necessitam se sentir parte do local para que não se sintam excluídas.

As maiores decorrências do processo estavam atreladas aos conflitos, às incertezas, ao consenso truncado, às comparações, a algumas melhorias e a alguns processos de discriminação. Aqueles que atuam em processos de municipalização deveriam trabalhar nessas questões encontradas neste presente estudo, pois elas são fundamentais para o resultado do trabalho.

As autoridades deveriam atuar também para dissolver sentimentos de ambiguidade, buscando soluções para a falta de concordância e de uniformidade de opiniões, evitando, entre outras questões, que comparações apareçam. Um processo que requer diálogo, planejamento e colaboração.

Por fim, é necessário ainda destinar tempo para planejar os processos, entre outros, os de colaboração entre e junto com os atores escolares, aqueles que colocarão o projeto de municipalização em prática, ou corre-se o risco de que “sabotagens” possam ocorrer no processo.

Espera-se que os dados deste estudo possam ser utilizados pelas universidades em cursos de formação de gestores e de professores e, sobretudo, por secretarias de educação e diretorias de ensino, que vislumbram possibilidades de realizar algum tipo de processo de municipalização.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. **Escolas param de brigar e ganham prêmio de R\$ 2mil.** Disponível em: <<https://i44.com.br/noticias/2017/11/09/escolas-param-de-brigar-e-ganham-premio-de-r-2-mil/>>. Acesso em: 02/11/2018.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma Análise em Painel dos Dados do SAEB.** Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **LDBEN de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14/96.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 10/11/2018.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10/11/2018.

CUNHA, E. C. **Coabitação entre escolas: relações de poder e desafios para a gestão de espaços compartilhados.** 139f. Dissertação

de mestrado apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set, 2002.

GALLO, M. Descentralização e municipalização do ensino: o caso de São Caetano do Sul. **Quipus**, ano III, n. 1, p.83-97, dez.2013/mai. 2014.

GARCIA, P. S.; PREARO, L.; ROMEIRO, M. C; BASSI, M. A Infraestrutura das Escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC Paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, p. 614-631, 2014.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, É. L.; MARCONI, J. Um Estudo Sobre Da Infraestrutura da Educação Infantil da Região do Grande ABC Paulista. **Holos** (NATAL. ONLINE), v. 1, p. 139-154, 2017.

MEIRELLES, E.; AMARAL, A. **Coabitação: escolas dividem o mesmo espaço por conveniência**. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/325/coabitacao-escolas-dividem-o-mesmo-espaco-por-conveniencia>>. Acesso em: 02/11/2018.

MENEZES FILHO, N. Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil. São Paulo: **Instituto Futuro Brasil/IBMEC**, 2007.

MONTEIRO, L. V. **Intruso em minha própria escola: conflitos no regime de coabitação em duas escolas da zona da mata mineira Juiz de Fora**. 2018. 199f. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. In BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.253-259.

RAMOS, G. Municipalização do ensino e proximidade local: o outro lado da valorização docente no FUNDEF, **RBP**, v.24, n.2, p. 273-289, 2008.

SÃO CAETANO DO SUL. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao.html>>. Acesso em: 13/02/ 2017.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei Municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006**. Disponível em: <<http://administracaoweb>.

saocaetanodosul.sp.gov.br/detalhe.php?ind=935&acao=B&thisOffset=8930>. Acesso em: 16/11/2018.

**SÃO CAETANO DO SUL. Prefeitura Municipal SCS
Municipalização 2007.** Disponível em: <[HTTP://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/interna.php?site=1&conteudo=28](http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/interna.php?site=1&conteudo=28)>. Acesso em: 07/03/2019.

CAPÍTULO 6

PERCEPÇÃO DE DIRETORAS SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA¹

Alex Moura Sobrinho
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) e a Educação Física (EF) possuem relevância dentro do contexto da educação brasileira. Ambas são reconhecidas por suas particularidades e suas contribuições para a formação e para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

A Educação Infantil avançou muito no Brasil com a publicação da Constituição Federal de 1988 - CF/1988 - (BRASIL, 2012), onde a criança, entre outras questões, foi reconhecida como um sujeito de direito; com a promulgação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que assegurou os direitos fundamentais da pessoa humana para que essa possa ter um “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990); também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que inseriu a EI como primeira etapa da educação básica.

Os artigos 29 e 30 da LDBEN/96 enfatizaram o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, preconizando que a criança é um ser integral e singular, que merece ser tratada de forma individual a partir do cuidar e do

¹ Parte deste artigo já foi publicada: MOURA SOBRINHO, Alex; GARCIA, Paulo Sérgio. Particularidades da educação física na pré-escola em três municípios da região do Grande ABC Paulista. Revista Comunicações, v. 27, p. 249-271, 2020.

educar. Os artigos 11, 12 e 13, desta legislação, indicaram que os municípios são os responsáveis por oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, administrando a proposta pedagógica, o pessoal e os recursos financeiros.

Com o intuito de ampliar a qualidade da Educação Infantil, outros documentos também foram publicados pelo Ministério da Educação como a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), entre outros.

No caso da Educação Física, a primeira LDBEN/61, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sinalizou, pela primeira vez, sua obrigatoriedade. Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, indicou sua obrigatoriedade nos currículos, e o Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971, a regulamentou nos três níveis de ensino. Nos anos de 1990, a LDBEN/96 estabeleceu sua inserção integral na proposta pedagógica da escola, instituindo-a como componente curricular obrigatório na Educação Infantil. Uma situação que seria confirmada pela Lei Federal nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) indicaram que a Educação Física tinha objetivos mais amplos e educacionais do que sua ligação com o esporte e com a melhoria da aptidão física. Neste caso, outras dimensões, social, cultural e política, passaram a integrar as bases filosóficas deste componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizaram que os conhecimentos de Educação Física estão atrelados à perspectiva da cultura corporal de movimento, que considera as experiências e as manifestações advindas dos alunos. Esse documento, de fato, ampliou as perspectivas da Educação Física, destacando sua importância para a formação das crianças e dos jovens brasileiros, em especial para o desenvolvimento dos aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e afetivos.

Neste contexto, diversos autores (CERSÓSIMO; SATO, 2003; ALVES, 2014; ÁVILA; FRISON, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2014;

GRABER; WOODS, 2014, entre outros) também apontaram a relevância da Educação Física, em geral, e sua essencialidade na Educação Infantil (FREIRE, 1997; FERRAZ; MACEDO, 2001; KUNZ, 2001; ROLIM, 2004; AYOUB, 2005; GALLAHUE; OZMUN, 2005; MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; MELLO, 2007; BASEL, 2008; entre outros), em particular.

Outros pesquisadores (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000) analisaram a diversidade de profissionais que atuam nas aulas de Educação Física, entre esses estavam as professoras regentes da própria classe, uma profissional com formação em pedagogia e, algumas vezes, no antigo magistério. Todavia, esses mesmos estudiosos indicaram que esta profissional não apresentava, em geral, formação adequada para lidar com as aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Além desta questão do professor que ministra a aula de Educação Física na Educação Infantil, existem outras especificidades, como, por exemplo, aquelas relacionadas à infraestrutura escolar inadequada para as atividades serem realizadas na escola com as crianças (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017). Esses autores mostraram que a infraestrutura é determinante para a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança.

De fato, um estudo do Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015), sobre a infraestrutura das escolas de Educação Infantil no Grande ABC, revelou que as unidades escolares apresentavam infraestrutura (instalações, equipamentos, materiais, entre outros), por um lado, inadequada e, por outro, bem diversificada, com grande variabilidade entre elas. Aquilo que mais preocupou os pesquisadores foi a questão de que essa variação estava presente dentro de uma mesma cidade, situação que sinaliza que crianças de um mesmo município tinham oportunidades de aprendizagem diferentes nas aulas de Educação Física.

Considerando a importância da Educação Física no contexto da Educação Infantil, a questão da diversidade de profissionais que atuam nas aulas, suas formações, e a questão da infraestrutura,

muitas vezes, inadequada para as atividades, neste capítulo, parte de uma dissertação de mestrado, analisamos a percepção de um grupo de diretoras sobre os desafios e as dificuldades da prática de Educação Física na pré-escola. O estudo foi realizado em três municípios da região do Grande ABC Paulista. Trata-se de uma região com alto nível socioeconômico e educacional, mas ela também apresenta alta desigualdade social.

Nós entrevistamos um grupo de diretoras que atuavam em pré-escolas nos três municípios do Grande ABC. Participaram 45 profissionais: 12 de Santo André, 15 de São Bernardo e 18 de São Caetano. Além de traçar um perfil dessas profissionais (sexo, idade, moradia, estado civil, formação, tipo de instituição e tipo de curso realizado, experiência no magistério, tempo de trabalho e carga horária semana) buscamos compreender quem é o profissional que ministra as aulas de Educação Física, quais são os locais das aulas, qual a relevância da Educação Física na pré-escola, quais eram as maiores dificuldades e, os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Além da CF/88, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da LDBEN/96, outros documentos buscaram melhorar a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Entre 1994 a 1996, o Ministério de Educação lançou um conjunto de documentos para uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Orientações e diretrizes pedagógicas foram instituídas com o intuito de ampliar a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento deste segmento. Em 1995, foi publicada a primeira edição dos Critérios de Atendimento nas Creches (BRASIL, 2009). Em 1998 foram lançados os documentos Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), um documento que contribuiu com a construção e a implementação de práticas e de

atividades educativas nas escolas e, ao mesmo tempo, com a qualidade da educação neste nível.

Na década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Tal documento tinha o objetivo de orientar os encaminhamentos didáticos e pedagógicos para a EI nos sistemas municipais e estaduais de educação e contribuir com a qualidade na Educação Infantil. Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), de 09 de janeiro de 2001, criando metas para todos os níveis a fim de melhorar a educação brasileira. Este plano durou até o ano de 2010. Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que, entre muitas questões, ampliou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Tal legislação indicou que a pré-escola, que atende alunos de quatro e cinco anos, seria, a partir desta emenda, parte do ensino compulsório no Brasil. Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação, lei 13.005, de 25 de junho, que trouxe na primeira meta a questão de universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e, ao mesmo tempo, ampliar a oferta de creches.

Apesar de todo o avanço da legislação nos últimos anos, Barreto (1998) indicou que ainda há vários desafios existentes para efetivar o direito das crianças à educação no que tange ao acesso ao ensino e à qualidade no atendimento.

Neste contexto de relevância da Educação Infantil, a Educação Física assume destaque por sua importância na formação da criança e, como indicaram Cersósimo e Sato (2003, p. 125), ela “favorece o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, isto é o seu desenvolvimento integral”.

De acordo com Graber e Woods (2014), a Educação Física atua na transmissão de conhecimentos para as crianças e jovens em três domínios: psicomotor, cognitivo e afetivo. Ávila e Frison (2012, p.182) indicaram que ela é “uma das disciplinas, integradas à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a educação infantil”.

Para Alves (2014), a Educação Física atua para além das questões físicas, do intelecto e das relações sociais. Ela não se circunscreve somente aos conteúdos associados à esportivização. De fato, ela tem ligações sólidas com a formação integral do cidadão.

Para Magalhães, Kobal e Godoy (2007), a aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado, nos aspectos cognitivos, social, motor e emocional, por meio das brincadeiras. Neste sentido, Rolim (2004) sinalizou que ela auxilia na alfabetização, e González e Fraga (2014) indicaram que a EF está atrelada à interdisciplinaridade.

Para Kunz (2001), em relação à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, o desenvolvimento de movimentos proporciona para a criança um conhecimento maior de si mesma e, também, do espaço e do mundo em que ela está envolvida.

Gallahue e Ozmun (2005) indicaram que a Educação Física na Educação Infantil é necessária porque atua no desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, Freire (1997) indicou que ela auxilia no raciocínio lógico-matemático. Esses autores reforçam a compreensão da relevância deste componente curricular na formação das crianças.

De acordo com Basei (2008, p. 1), a Educação Física infantil “[...] tem um papel fundamental na educação infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

A Educação Física, de fato, tem enorme potencial para contribuir com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Neste sentido, atividades, experiências, desafios, jogos simbólicos e outros tipos de atividades, como aquelas relacionadas à imaginação, entre outras, contribuem neste processo de formação, sobretudo porque, atualmente, muitas crianças vivem em apartamentos e não têm condições e nem espaços para o brincar.

Ayoub (2005) afirma que a Educação Física na Educação Infantil, além de outras questões, cria espaços onde a criança pode brincar com a linguagem corporal, utilizando, para tal, o movimento. Desta forma, ela entra em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, entre outras.

Vieira (2007) sinalizou que para a efetivação, de fato, da Educação Física na Educação Infantil, é necessário que seu projeto educativo supere a fragmentação e atue na singularidade e nas potencialidades das crianças em um espaço escolar lúdico. Neste sentido, a EF atua, entre outras questões, contribuindo para a ampliação da leitura de mundo das crianças em uma perspectiva histórico-cultural.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008) é durante o período da Educação Infantil que se desenvolvem funções cognitivas que, eventualmente, resultam em pensamentos lógicos e na formulação de conceitos. Trata-se, de acordo com Vokoy e Pedroza (2005), de um período em que a criança está mais propensa à formação de atitudes que podem marcar de forma prolongada seu comportamento em relação ao meio.

É nesta fase da Educação Infantil que as crianças possuem necessidades naturais de realizar movimentos, de brincar e de aprender e, neste sentido, é fundamental motivá-las para a exploração e para a descoberta por meio de brincadeiras de atividades lúdicas.

Gallardo (2003, p. 33) sinalizou que as atividades lúdicas encantam as crianças, pois o “brincar é o estímulo que a criança recebe, colocando espontaneamente em ação os seus movimentos, e explorando intensamente seu potencial motriz, realizando assim novas descobertas de movimentos que consegue executar”.

Entre as múltiplas discussões sobre a Educação Física, tanto como componente curricular, quanto como área de conhecimento, na Educação Infantil, está aquela relacionada à formação inicial do professor. Um debate que tem indicado, entre outras questões, a precariedade da formação, a ausência de conhecimentos em educação, a falta de competências para a gestão das aulas, além de

inadequação do estágio profissional, entre outras coisas. (SILVA, 2011; PAIXÃO; BARROSO; CUSTÓDIO, 2016; PIMENTA, 2011; AYOUB, 2005; LEITE, 2008; NEIRA, 2012; LEONE; LEITE, 2011; D'AVILA, 2016, entre outros).

Há também grande discussão sobre quem deve ministrar as aulas de Educação Física, se é de fato a própria professora de sala de aula, uma profissional com formação em pedagogia e, algumas vezes, no antigo magistério.

De fato, Bohme (1985) já havia sinalizado que a maioria das aulas de Educação Física nas redes de ensino estadual e municipal era ministrada pela professora generalista, a própria regente da sala de aula. Em contrapartida, na rede particular, elas eram ministradas por um professor especialista.

As pesquisas que analisaram a atuação desta profissional nas aulas de Educação Física na Educação Infantil sinalizaram que esta professora, formada no magistério, não apresenta formação, repertório suficiente, ou não está, adequadamente, preparada para lidar com as aulas de Educação Física no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa de Arantes (1990), na busca por compreender o grau de capacitação profissional das professoras formadas no magistério, sinalizou que essas profissionais não atendiam às expectativas da aula de Educação Física na Educação Infantil, pois careciam de formação específica. As próprias professoras que participaram do estudo assumiram dificuldades em ministrar as aulas.

Ferraz (2000) apontou que quase a metade das professoras generalistas não desenvolvia atividades físicas com as crianças por falta de conhecimentos para a prática pedagógica. De acordo com o autor, falta a essa profissional, formada nos cursos de magistério, sentido em suas práticas. As próprias profissionais indicaram preferências por um especialista em Educação Física para ministrar as aulas.

Mello (2007) indicou que na Educação Infantil existem poucos exemplos, em poucas cidades, onde as aulas de Educação

Física são ministradas por professores formados na área. O mesmo autor sinalizou também que, muitas vezes, essas professoras generalistas não possuem conhecimentos para atuar com as crianças de zero a seis anos. Neste sentido, as aulas de EF não possuem nenhum tipo de sistematização e estão muito vinculadas às atividades esportivas.

Estudos realizados pelo Observatório da Educação da região do Grande ABC, em 2015, em duas universidades da região, revelaram que as futuras professoras, formadas nos cursos de pedagogia apresentavam dificuldades em ministrar as aulas de Educação Física para as crianças de pré-escola. Tal fato, de acordo com o estudo, era proveniente da ausência de conhecimentos e de competências sobre a EF nesta faixa etária, da pouca vivência ministrando este tipo de aula, da falta de confiança e da preferência pelo profissional especializado para realizar as aulas.

Por fim, retrata-se, no contexto da Educação Física na Educação Infantil, a importância do diretor da escola. É este profissional, que exerce uma liderança, quem deve orientar e mobilizar as pessoas em função de objetivos para melhorar a qualidade da Educação Física na Educação Infantil.

Para Garcia (2010), o diretor tem um papel fundamental nas inovações e mudanças, pois organiza e mobiliza as pessoas, os contextos (administrativo e pedagógico), os recursos, as aprendizagens educacionais, entre outros.

Um estudo organizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015) mostrou que todos os gestores da Educação Infantil na região do ABC eram mulheres, casadas e com, em média, 51 anos de idade. Neste grupo, aproximadamente, 90% eram formadas em pedagogia, em faculdades privadas e em cursos presenciais. Essas profissionais possuíam algum tipo de pós-graduação, tinham experiência na gestão escolar e uma carga horária média de trabalho de 40 horas semanais.

A PERCEPÇÃO DAS DIRETORAS SOBRE OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos dados coletados e analisados nas entrevistas realizadas com as diretoras das escolas.

	Santo André	São Bernardo	São Caetano
Profissional que ministra as aulas	<p>- Há o profissional especialista em Educação Física quando se trata de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), mas não em uma creche que também atende crianças de pré-escola (professora polivalente).</p> <p>- Os professores têm autonomia quanto os aspectos didáticos metodológicos.</p> <p>- Aulas organizadas duas vezes por semana com, em</p>	<p>- Não há especialista para ministrar as aulas. Professora generalista.</p> <p>- Professoras têm autonomia quanto aos aspectos didáticos metodológicos.</p> <p>- Aulas organizadas duas vezes por semana com, em média, 60 minutos.</p> <p>- A professora utiliza como referências a proposta curricular.</p>	<p>- Não há especialista para ministrar as aulas. Professora generalista.</p> <p>- os professores têm autonomia quanto aos aspectos didáticos e metodológicos .</p> <p>- Aulas organizadas duas vezes por semana com, em média, 60 minutos.</p> <p>- As professoras precisam planejar as aulas.</p>

	média, 60 minutos.		
Local das aulas	Em geral, as aulas ocorrem nas quadras ou nos pátios da escola. Às vezes, elas acontecem em espaços adaptados pelos professores.	Em geral, locais como pátios, parques infantis, entre outros.	Locais adaptados, parques infantis, sala de aula, jardim, quadra esportiva.
Análise do gestor sobre a Educação Física na pré-escola	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças. - Atua na melhoria do movimento do corpo como um todo e proporciona desafios para que sejam transpostos. - Professores especialistas realizam semanalmente, em conjunto com seus coordenadores ou diretoras, algum tipo de formação e de planejamento. 	Educação Física na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças,	- Educação Física importante para a formação das crianças.

Dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência (falta diária) de professores de Educação Física nas escolas. - Falta de formação dos professores. - Ausência de infraestrutura adequada. - Furtos de materiais esportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de uma infraestrutura adequada. - Falta de materiais em muitas escolas. - Falta de formação adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta do professor especialista para ministrar as aulas. - Ausência de uma infraestrutura adequada.
--	---	--	--

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Em primeiro lugar, destaca-se que, dentre os municípios, apenas Santo André dispunha do professor especialista em Educação Física atuando na pré-escola. Mas, vale ressaltar que esse profissional estava presente somente quando se tratava de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

Nas outras duas cidades, quem ministrava as aulas era a professora de sala de aula, a profissional generalista. Esses dados vão ao encontro das indicações de Mello (2007), quando o autor sinalizou que em poucas cidades brasileiras as aulas de Educação Física na pré-escola, sobretudo nas escolas públicas, eram ministradas por um professor especialista.

Neste contexto, nas entrevistas, todas as diretoras sinalizaram a questão da ausência de formação adequada das professoras generalistas que ministravam as aulas para as crianças nas pré-escolas em relação, sobretudo, aos conhecimentos específicos da área de educação (filosofia, didática), entre outros.

Tal situação, em que as aulas são ministradas pela professora de sala de aula, pode indicar certa fragilidade na questão da

Educação Física, em geral, e no processo de formação das crianças, em particular. De fato, como sinalizaram alguns autores (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000; OBEGABC, 2015), esta profissional, muitas vezes, não apresenta preparação suficiente para a atuação com as crianças.

Neste particular, essas profissionais, muitas vezes, não planejam as aulas e nem realizam observações sobre as crianças, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral delas. Ao mesmo tempo, em muitos casos, essas profissionais não se sentiam seguras para realizar as ações necessárias em relação à formação crianças (OBEGABC, 2015), o que pode fazer com que elas reduzam o tempo, entre outras coisas, das atividades de Educação Física e, neste contexto, impossibilitem o desenvolvimento das crianças.

Em segundo lugar, destaca-se que as diretoras entrevistadas salientaram, de forma unânime, a importância da Educação Física na pré-escola para, entre muitas questões, atuar no desenvolvimento integral e na formação da criança.

Essas profissionais destacaram elementos importantes da ação da Educação Física na pré-escola como a formação integral da criança envolvendo os aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo, social e sua capacidade de auxiliar no processo de alfabetização do aluno; o desenvolvimento de funções cognitivas que auxiliam no pensamento lógico e a formulação de conceitos, entre outros, sinalizações que vão ao encontro da literatura especializada da área (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; ROLIM, 2004; FERRAZ; MACEDO, 2001; KUNZ, 2001; GALLAHUE, OZMUN, 2005; BASEL, 2008; entre outros). No entanto, os dados deste estudo são relevantes, pois trazem as perspectivas daqueles que dirigem as escolas e que estão envolvidos no processo escolar.

Em terceiro lugar, destaca-se que as diretoras indicaram a questão da infraestrutura escolar inadequada para a realização das aulas de Educação Física, pela ausência, entre outros locais, da quadra de esporte e da falta de materiais (colchões, cordas). Essas profissionais afirmaram que as aulas ocorrem em uma

variedade de espaços, entre eles, o pátio, o parque infantil, as salas de aulas, em quadras poliesportivas ou em outros locais improvisados, como o jardim.

Essa questão da infraestrutura, de fato, é fundamental como já sinalizaram os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI, 1998), pois as crianças constroem o conhecimento por meio das interações que realizam com o outro e com o meio em que estão inseridas. Tais interações acontecem nos espaços organizados (infraestrutura) e possuem enorme influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Outros pesquisadores sinalizaram que a “infraestrutura escolar abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na educação infantil” (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017, p. 151). Neste caso, a indicação das diretoras se torna ainda mais preciosa para as autoridades educacionais, que podem criar projetos para solucionar o problema (melhorar a infraestrutura escolar).

Neste sentido, a importância da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física, é que as diretoras de pré-escola necessitam atuar para, constantemente, melhorar a infraestrutura da escola, visto que ela é essencial para promover a aprendizagem da criança, podendo contribuir, também, para diminuir as desigualdades sociais.

Desta forma, o esforço das diretoras de pré-escola para adquirir e melhorar a infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física, nos três municípios analisados é, de fato, uma forma intensa de combater as desigualdades sociais e favorecer o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste capítulo revelaram a percepção de um grupo de diretoras sobre os desafios e as dificuldades da prática de Educação Física na pré-escola. Apresentamos dados empíricos que mostraram, por um lado, as preocupações e o zelo das

autoridades políticas e educacionais em relação à Educação Física na pré-escola, por outro, todavia, foi constatado certo descaso desses atores.

As diretoras sinalizaram a importância da Educação Física na pré-escola, indicando, unanimemente, sua relação formativa para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo, social, entre outros. Essas profissionais colocaram também que a Educação Física auxilia no processo de alfabetização do aluno e nas de funções cognitivas.

Essa preocupação, todavia, não foi a mesma encontrada em relação ao professor que ministra a aula, à formação dos profissionais e à infraestrutura escolar. No primeiro caso, em relação ao professor, Santo André era a única cidade que dispunha, em alguns casos, do professor especialista de Educação Física atuando na pré-escola. Embora tal profissional fosse requerido pelas outras redes, segundo as diretoras, nos demais municípios as aulas eram ministradas pelas professoras generalistas. Uma situação que requer reflexão, considerando que essas profissionais nem sempre apresentam formação adequada para este trabalho.

No segundo e terceiro casos, em relação à formação de professores e à infraestrutura escolar, situações que foram citadas de forma unânime pelas diretoras das três cidades, percebeu-se elementos de descaso das autoridades políticas e educacionais das cidades.

O descaso mais saliente foi encontrado em relação à infraestrutura escolar. Ausência de instalações, como quadra de esportes; de materiais, como pneus e cordas; e de local adequado para aulas, foram diagnosticados neste presente estudo. Uma situação que tem ocorrido em municípios que estão entre os mais ricos do Brasil, situados no Grande ABC Paulista.

Registra-se que tal descaso se caracteriza em uma situação em que algumas crianças acabam tendo oportunidades de aprender nas quadras, nos parques, entre outros, enquanto outras não dispõem dessas instalações e ficam com seu direito reduzido. Uma situação evidente de discriminação social.

Espera-se que com a aprovação dos Planos Municipais de Educação (aprovados em 2015 e 2016 na região), política que busca trazer avanços para a Educação, essa realidade de descaso seja transformada nos próximos dez anos. Uma situação que traria melhorias para a Educação Física na pré-escola e efeitos benéficos sobre a formação e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out-dez, 2014.

ARANTES, A. C. **Educação Física Infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o Magistério em São Paulo**. 1990. 302 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ÁVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B. Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v.17, n.2, p. 181-189, jul-dez, 2012.

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, 2005.

BASEI, A. P. A Educação Física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 3, n. 47, 25 de outubro de 2008.

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BOHME, M. T. S. **Análise da Educação Física em nível pré-escolar no município de São Paulo**. 1985. Dissertação (Mestrado) – Escola

de Educação Física da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14/03/ 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**, Brasília, DF, ago, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28/05/ 2016.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971. **Regula os três níveis de ensino**. Brasília, DF, nov, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 28/05/ 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994 48 p

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28/05/ 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios de Atendimento nas Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Amplia a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos**. Brasília, DF, nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 04/06/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação, PNE**, Brasília, DF, jan, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação, PNE**, Brasília, DF, jun, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05/06/2016.

CERSÓSIMO, R.; SATO, K. A criança e a educação física. In: GONSALVES, P. (Org.) **Tudo sobre a criança: perguntas e respostas**. São Paulo: IBRASA, 2003.

D'AVILA, A. S. **Educação Física na educação infantil: o papel do professor de Educação Física**. 2016. Monografia (Licenciatura). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

FERRAZ, O. L. **Educação Física na Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional: o significado para os professores**. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a Educação Física na educação infantil incluindo o referencial

curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p 83-102, jan/jun, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLARDO, J. S. P. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões (UNICAMP)**, Campinas, v. 1, n.1, p. 34-54, 2003.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, É. L.; MARCONI, J. **Um Estudo sobre a Infraestrutura da Educação Infantil da Região do Grande ABC Paulista**. HOLOS (NATAL. ONLINE), v. 1, p. 139-154, 2017.

GARCIA, P. S. **Inovações e Mudanças: por que elas não acontecem nas escolas? Uma macro análise envolvendo professores de ciências**. 1. ed. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. (Org). **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v.2, p. 112-181.

GRABER, K.; WOODS, A. **Educação Física e Atividades para o Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mcgraw-Hill Education, 2014.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**, 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEITE, Y. U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In: Selma Garrido Pimenta; Maria Amélia Santoro Fonseca. (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

MAGALHÃES, J.S., KOBAL, M.C., GODOY, R.P. Educação Física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MELLO, M.A. **Educação Infantil e Educação Física**: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência em Educação Física. **Movimento** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 18, p. 241-257, 2012.

OBEGABC – OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC, 2015. Disponível em: <<http://www.uscs.edu.br/sites/oegabc/o-observatorio.html>>. Acesso em: 02/02/2018.

PAIXÃO, J. A.; BARROSO, Y. W.; CUSTÓDIO, G. C. Formação do professor de educação física e as dificuldades no início de carreira em escolas de ensino básico. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 2, p. 57-68, ago-dez, 2016.

PIMENTA, S. G. Pedagogia como campo de conhecimento: dimensões construtivas. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, p. 38-55, 2011.

ROLIM, L. R. **O professor de Educação Física na educação infantil**: uma revisão bibliográfica. 2004. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Nove de Julho– UNINOVE, São Paulo.

SILVA, O. O. N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.1, n. 124, p. 76-84, set., 2011.

VIEIRA, M.S. Por uma Educação Física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais eletrônicos**. Recife: CBCE, 2007.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar Educação**, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005.

CAPÍTULO 7

DIRETORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS¹

Valdirene Rodrigues Costa
Paulo Sérgio Garcia

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a escola pública têm se referenciado ao diretor escolar, seu perfil pessoal e profissional (GRACINDO, 2009; BÉTEILLE et al, 2011; DOBBIE; FRYER, 2013; GARCIA et al, 2016a) e os desafios da gestão democrática (VIANNA, 1986; VEIGA, 1998; DOURADO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; PARO, 2006; GRACINDO, 2009, GARCIA et al, 2016), entre outros temas.

No primeiro caso, em relação ao perfil do diretor, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, em 2014, (INEP, 2014) revelou que 75% dos diretores eram mulheres, com média de idade de, aproximadamente, 45 anos. Elas possuíam sete anos de experiência na profissão.

Na região do grande ABC, outro estudo (GARCIA et al, 2016) indicou na mesma direção, sinalizando que a maioria dos diretores eram mulheres, brancas, com média de idade de 40 anos, com formação em pedagogia, algum tipo de especialização e com experiência na direção de escola. Outro estudo realizado no município de São Caetano do Sul, esfera municipal (OBEGABC, 2015), indicou um perfil bem similar dos gestores.

¹ Parte deste artigo já foi publicada: COSTA, Valdirene Rodrigues; GARCIA, Paulo Sérgio: “Diretores e gestão democrática: um estudo sobre as possibilidades e os desafios”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2019. En línea: <https://www.eumed.net/rev/cccs/2019/12/diretores-gestao-democratica.html>

Gracindo (2009) indicou que o diretor tem de ter formação no magistério e ser professor para assumir a direção de uma escola. Para Cury (2002), esse profissional necessita ser um administrador da educação e da educação escolar com conhecimentos específicos na área de pedagogia.

Béteille, Kalogrides e Loeb (2011) e Pereda e Lucchesi (2015) analisaram a experiência do diretor e o rendimento dos alunos, revelando que a experiência (administrativa e pedagógica) é um aspecto importante que influencia o desempenho dos alunos. Trata-se de fato de um profissional que deve atuar a fim de articular a organização e a mobilização dos processos materiais e humanos da escola, a fim de torná-la mais eficaz e justa.

No segundo caso, em relação à gestão democrática (GD) na escola pública, vários pesquisadores têm analisado seus processos ao longo dos anos (PARO, 2000; DOURADO, 2000; CURY, 2002; ARAÚJO, 2000; VEIGA, 2004; GARCIA et al, 2016).

A Constituição Federal, de 1988, no artigo 206º, estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), no artigo 14º, reforçou tal princípio e o Plano Nacional de Educação (PNE), artigo 2, Lei 13.005, 25 de junho de 2014, também sinalizou a GD como diretriz para a educação nacional.

Pesquisadores indicaram que a GD acontece efetivamente por meio da participação de todos os atores envolvidos na escola (PARO, 2016; DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; VEIGA, 2004) e que ela pode auxiliar na redução do individualismo. Cury (2002, p. 173) destaca que a GD “é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Para Araújo (2000) a gestão democrática trata de autonomia, pluralismo, transparência e participação como elementos fundamentais.

A gestão democrática prevê canais coletivos de participação, que envolvem responsabilidade compartilhada: autonomia escolar, financiamento das escolas, grêmio estudantil, assembleia geral,

seleção de dirigentes, participação da comunidade, conselho escolar, conselho de classe, Plano Político Pedagógico (PPP), entre outros.

Por sua importância no contexto da escola pública, a gestão democrática foi o tema central deste estudo. Investigamos quais eram os desafios² associados a alguns elementos da gestão democrática, a partir da visão de gestores, professores e pais, no contexto escolar de escolas públicas estaduais de ensino fundamental da cidade de São Caetano do Sul. Analisamos elementos: 1) processos de gestão: a) conselho de escola (existência do CE, número de vezes que se reúne, quem participa), b) conselho de classe (existência do conselho, o número de vezes que se reúne), c) Projeto Político Pedagógico (existência do documento, as formas de elaboração); 2) visão sobre os problemas da escola e dificuldade de gestão: a) interferências de atores externos na escola (pais), b) apoio de instâncias superiores, c) trocas de informações com outros diretores de escolas e, d) apoio da comunidade à gestão escolar.

A pesquisa ocorreu no município de São Caetano do Sul (SCS) que situa-se na área metropolitana de São Paulo, localizada na região do Grande ABC Paulista. Trata-se de uma cidade com uma área total de 15,3 km², com o 48o maior PIB (Produto Interno Bruto) e o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), em 2010. Em 2000, São Caetano já era considerado o primeiro município do Brasil em tal ranking. No campo da educação, a cidade apresenta ótimos indicadores.

PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Um estudo realizado, em 2014, pela Fundação Itaú Social, em parceria com a *London School of Economics*, identificou, em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, as boas práticas dos gestores no cotidiano do trabalho. A pesquisa denunciou que o Brasil estava em penúltimo lugar em um indicador geral ligado às práticas

² Os desafios são compreendidos como provocações, às vezes, obstáculos, que necessitam ser superados.

gerenciais. Neste caso, a gestão de pessoas, no contexto escolar, foi a pior dimensão avaliada, sobretudo nas escolas públicas.

No contexto americano, Dobbie; Fryer (2013) analisaram o perfil gerencial de gestores como fatores explicativos do aprendizado dos alunos, identificando e investigando os elementos que influenciavam positivamente o aprendizado. Dentre outros fatores, os autores apontaram a participação e o incentivo dos pais nas atividades da escola (idem).

Grisson, Loeb e Master (2013), também no contexto americano, perceberam, como aspectos relevantes no papel do diretor na escola, especialmente, o *feedback* aos docentes, a criação e a utilização de avaliações e a elaboração de projeto educacional. Para Fullan (2013), o diretor exerce o que ele denominou de liderança em movimento, pois orienta e mobiliza as pessoas no contexto escolar em função de objetivos para melhorar a qualidade da escola. Em outro estudo, mesmo autor, indicou que este profissional é um agente de mudanças contagiosas (idem, 2014).

Os pesquisadores Marioni, Freguglia e Costa (2014) realizaram uma análise sobre o desempenho dos diretores no período entre 2005 a 2008. O trabalho revelou efeitos positivos quanto à confiança dos docentes sobre tais profissionais, à atenção dos diretores em relação às normas administrativas e à capacidade desses gestores de motivar as pessoas para inovações.

Pereda e Lucchesi (2015) identificaram que os jovens das redes municipais e estaduais possuíam maior rendimento onde o diretor estava atuando na função em um período de 5 a 15 anos. Os autores concluíram que, para que o diretor influencie positivamente os alunos, é preciso tempo para que ele conheça a escola, a gestão escolar e os processos de inovação.

Outros pesquisadores citaram que, além do diretor se manter na posição, no cargo, a experiência (administrativa e pedagógica) é um fator relevante e influencia positivamente no rendimento dos estudantes (BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2011). O diretor manifesta um papel fundamental nas inovações e nas mudanças pretendidas no contexto escolar (THRULER, 2001; GARCIA, 2010).

Ele é o profissional capaz de articular a organização e o trânsito dos processos materiais e humanos da instituição, visando torná-la mais eficaz e justa. Além disso, é ele o profissional que realiza a gestão de pessoas, o gerenciamento (administrativo e pedagógico), os resultados educacionais, entre outras ações.

A GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRÁTICA

Na educação brasileira, a GD na escola pública tem sido alvo de muitos estudos e tema de vários debates, com o objetivo de ampliar a explicação e a compreensão do fenômeno (PARO, 2000; DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; CURY, 2002).

Paro (2016) ressalta que a GD se perpetua nos diferentes espaços, devendo apresentar-se no aspecto prático, e não somente por meio dos discursos e das legislações. Sua construção acontece a partir da efetiva participação de todos os atores envolvidos na escola. Para Dourado (2000), a GD, como prática social, assegura a criação de canais de efetiva atuação e aprendizagem no “jogo” democrático, repensando as estruturas de poder que envolvem as relações sociais e, no centro destas, as medidas educativas. Do mesmo modo, de acordo com Veiga (2004), a socialização do poder na GD privilegia o coletivo, minimizando o individualismo.

Para um processo de GD, no qual os alunos, pais e comunidade em geral possam ser vistos como atores principais, Araújo (2000, p. 254-258) indica quatro elementos fundamentais. São eles: autonomia, pluralismo, transparência e participação. Para este autor, a autonomia deve garantir a capacidade de auto-organizar a educação ou a escola, mediante exercício da democracia, caracterizando-se efetivamente como GD. Quanto ao pluralismo, Araújo (2000) sinaliza que é na diversidade das ideias e na aceitação das diferenças que a GE compartilha seu poder, descentralizando-o e, por fim, democratizando-o. No que diz respeito à transparência, a GE possui como princípio tornar de conhecimento público as informações, os processos, os meios, os objetivos e os fins, seja no aspecto pedagógico, administrativo, seja

financeiro. Pressupõe-se que a administração pública revele o critério da transparência e a escola não esteja isenta disso. Pelo contrário, deve tê-la como um dos princípios fundamentais rumo à democratização da gestão.

Entre outros canais político-pedagógicos de participação, Araújo (2000) salienta o conselho escolar, o conselho de classe aberto e participativo e o projeto político-pedagógico da instituição, “respeitando suas especificidades – são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar” (idem).

De acordo com Garcia et al. (2016, p. 89), a GD consiste em um nível macrosocial, relaciona-se ao processo de construção e democratização da sociedade brasileira e, no micro, a uma forma de gerir a escola, possibilitando transparência e a construção da democracia. Trata-se de um sistema que não é criado e conduzido somente pela imposição da legislação, mas, sim, construído a partir da participação efetiva de todos os atores da escola. Portanto, GD se refere, em nível macro, ao social, e, em micro, ao contexto escolar, às formas de Gestão Escolar.

A GD implica a abertura da escola à participação dos atores escolares, sem, contudo, perder de vista as metas e objetivos educacionais. Devem ser consideradas as realidades da comunidade e as transformações sociais. Na escola pública, a atuação da comunidade deverá estar implícita no processo, de forma a torná-la parte integrante da GE e não apenas mais um fator a ser administrado.

Paro (2016) aponta dois conjuntos de medidas a fim de propor a aproximação da comunidade na escola. O primeiro diz respeito às medidas de ordem política, como a instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação de todos os setores, mas especialmente dos usuários nas tomadas de decisões. Tal circunstância significa criar mecanismos que visem e incentivem os processos eletivos para a seleção de dirigentes escolares. Isso também favorece o conselho de escola com a representação dos vários segmentos e, por fim, o grêmio estudantil

e a associação de pais, que podem facilitar o acesso de todos ao cotidiano escolar. O segundo conjunto, ligado ao primeiro, possui características mais administrativas do que políticas e envolve um processo de avaliação de resultados da escola que possibilite informações sobre os processos para a correção de possíveis falhas que possam prejudicar o alcance dos objetivos.

Ainda em relação à participação da comunidade na escola, é comum entre diretores e professores haver uma visão desvirtuada de que os pais não se interessam em participar dos processos escolares. Se isto pode ser verdadeiro por um lado, por outro, a escola também tem sido, em muitos casos, resistente a essa participação e muitos estabelecimentos de ensino não se interessam pelos problemas da comunidade. Assim, a crítica acaba se resumindo em relação à escola, a partir do seguinte questionamento: “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2006, p. 35).

Ora, a busca pela democratização da GE não se baseia apenas em mudanças organizacionais ou estruturais. Ela requer mudanças mais profundas, de paradigmas, que visem à efetiva melhoria da escola e que tenham a comunidade como participante ativa no processo.

Diante deste cenário, observa-se que o processo de GE é complexo, englobando negociações, capacidade de mobilizar pessoas, planejamento, diálogo com os professores e com a comunidade, atuação nos conflitos e na aprendizagem dos alunos, entre outros. Com tantas atividades a realizar, a GE, muitas vezes, corre o risco de desviar-se de seu papel principal, que é proporcionar mecanismos para o sucesso de todos os alunos (VIEIRA, 2007, p. 48).

Além da questão da democratização da escola pública, envolvendo muitas pessoas, com diferentes visões, culturas e valores, e de aspectos materiais, há fatores limitantes que restringem o avanço deste processo. Por exemplo, muitas vezes, as péssimas condições de trabalho, a falta de recursos pedagógicos e professores com baixos salários constituem fatores que dificultam ou obstruem o desenvolvimento da GD. Outra situação que pode

dificultar se relaciona ao autoritarismo, que impede a participação e as relações solidárias.

Para Paro (2016), se o autoritarismo estiver fortemente presente nas relações que envolvem a direção, professores, alunos e funcionários, haverá dificuldades para a participação da comunidade na GE (PARO, 2016).

A participação é o principal meio de assegurar a GD, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Ela proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável que aproxima os professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

QUEM SÃO OS DIRETORES E OS QUE ELES DIZEM

Os diretores pertenciam ao sexo feminino (100%), cor branca (100%), com idade variando entre 46 e 56 anos, casados (80%), tinham experiência mínima em educação entre 26 e 34 anos. Eram profissionais que estavam na função de direção na escola pesquisada havia 2 meses, no caso mais recente, e 20 anos aqueles com maior tempo, e trabalhavam 40 horas semanais (80%). Eram formados em Pedagogia (100%), participaram de alguma formação continuada nos últimos dois anos (80%) e possuíam algum tipo de especialização *lato sensu* na área da educação (100%).

Esses profissionais sinalizaram que o conselho de escola era formado por pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, que havia divulgação das datas das reuniões e que as decisões eram disseminadas na escola. Neste contexto, ocorria formação para os membros do conselho de escola (CE), mas “uma formação menos técnica” (DIRETOR 5), e reuniões explicativas: “na primeira reunião, explicamos o papel dos conselheiros e das decisões por eles analisadas” (DIRETOR 1).

Os diretores indicaram que o conselho de escola participava, apoiava à gestão escolar nas esferas administrativa, financeira e pedagógica e que a comunidade conhecia sua função e acompanhava as suas ações.

Os assuntos mais tratados nas reuniões de conselho envolviam recursos financeiros e aspectos pedagógicos (indisciplina de alunos e PPP). Um diretor indicou que os debates giravam em torno das “verbas e necessidades da escola, calendário e Projeto Político Pedagógico, decisões administrativas conjuntas” (DIRETOR 1); outro sustentou que se discutia sobre o “calendário escolar, os recursos financeiros e a indisciplina de alunos” (DIRETOR 2). Houve a indicação, também, que as discussões eram sobre o “calendário escolar, do destino de verbas e decisão e deliberação sobre a continuidade das turmas de ACD” (DIRETOR 3). Por fim, um profissional sinalizou que temas como a aplicação de verbas federais eram raramente tratados (Diretor 4).

Em relação ao PPP, os diretores sinalizaram que o documento existia, representava a escola e que sua elaboração foi coletiva. Esses profissionais afirmaram, ainda, que o documento era conhecido, consultado e monitorado, sobretudo pela equipe escolar e pelos professores.

Quanto ao conselho de classe, foi indicado que participavam professores, pais e alunos, que ele funcionava e contribuía com a gestão pedagógica das escolas. Os assuntos mais tratados eram a “indisciplina, estratégia de melhoria da aprendizagem para a classe e frequência do aluno” (DIRETOR 2); “aprendizagem dos alunos, estratégias de recuperação e avaliação de pedidos de reconsideração de resultados” (DIRETOR 3); “rendimento escolar, frequência escolar e disciplina” (DIRETOR 4). Os dois diretores sinalizaram o “rendimento escolar, atendimento diferenciado, recuperação, planos de ação docente e gestor” (DIRETOR 1) e o “rendimento do aluno – avaliação, práticas avaliativas e didáticas” (DIRETOR 5). Nestes dois casos, podemos ver indícios de uma discussão que abrange, também, a avaliação do trabalho docente e gestor.

Os diretores sinalizaram a existência de interferências externas na gestão, mas apoio de instâncias superiores, troca de informações com outros diretores e apoio da comunidade. Eles indicaram que a participação da comunidade deveria ser maior, mais ativa e “menos crítica, mais presente e perceptiva das dificuldades burocráticas de órgãos superiores” (DIRETOR 1).

Os diretores avaliados conheciam o tema gestão democrática. Para eles, a GD se atrelava à “participação de um maior número de envolvidos no processo educativo com ideias e ações de melhores resultados” (DIRETOR 1); à “participação de todos na gestão da escola, com parceria da comunidade escolar visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (DIRETOR 4); à “busca da participação de todos, as ações e decisões formadas em conjunto, de forma transparente e clara” (DIRETOR 5); à “participação de todos os envolvidos na escola, pais, alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade (DIRETOR 2).

Pode-se verificar, nesses dados encontrados nessas entrevistas com os diretores, que esses profissionais relacionavam à gestão democrática às questões de participação na gestão da escola, buscando melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

QUEM SÃO OS PROFESSORES E O QUE ELES DIZEM

Os professores pertenciam ao sexo feminino (85%), cor branca (80%), com idade entre 42 e 61 anos, casados (80%), com experiência em educação variando entre 7 a 27 anos, trabalhavam na escola entre 2 a 7 anos, ministravam entre 32 e 40 horas-aulas semanais. Eram formados em diversas áreas (matemática, história, ciências sociais), a maioria não participou de formação nos últimos 2 anos (60%) e não possuía nenhum tipo de *lato sensu* (65%) ou de *stricto sensu* (100%).

Para esses professores, a maioria das escolas não promovia formação para membros eleitos do conselho escolar, mas realizava a divulgação das datas das reuniões e as decisões tomadas no CE.

Eles afirmaram que os membros do CE participavam da gestão administrativa e pedagógica, igualmente, que a comunidade, em geral, conhecia sua função e acompanhava suas ações, que o conselho funcionava, representava a comunidade escolar e era valorizado pela gestão, que o apoiava.

Os assuntos mais frequentes tratados nas reuniões ligavam-se ao “calendário escolar, atividades escolares e Projeto Político-Pedagógico” (PROFESSOR 1); à “indisciplina e verbas” (PROFESSOR 2); às “decisões da vida escolar dos alunos, PPP e decisões internas que dizem respeito à unidade escolar e comunidade” (PROFESSOR 3); à “prestação de contas, questões pedagógicas e promoção de eventos” (PROFESSOR 5) e o “uso de verbas, alteração de calendário e assuntos pedagógicos” (PROFESSOR 6).

Quanto ao PPP, a maioria dos professores sinalizou que o documento existia, funcionava e representava todos os membros da escola. Eles indicaram ter participado da elaboração ou da revisão do documento com a equipe escolar, mas afirmaram que desconheciam se a comunidade tinha conhecimento do PPP. Para eles, a equipe escolar era quem mais consultava o documento, havia um plano de ação e que ele era monitorado pelos docentes e pelos gestores.

Quanto ao conselho de classe, os professores indicaram que participavam, além dos docentes e gestores, funcionários e alunos. Tratava-se de uma instância que funcionava e representava todos no contexto escolar, contribuindo com a gestão pedagógica.

Quanto à participação dos professores na escola, esses profissionais salientaram que seria mais proveitoso se fossem mais ouvidos e suas sugestões mais implementadas. Um docente citou a necessidade de mais “reuniões periódicas, considerando pesquisas sobre o entorno escolar, gerando ações de participação social” (PROFESSOR 4). Outro sinalizou que “infelizmente a maioria dos pais trabalha e a situação econômica do nosso país anda crítica e eles não podem se ausentar de suas funções para uma participação maior e mais eficiente” (PROFESSOR 5).

Quanto à gestão democrática, os professores indicaram que é necessário maior “participação ativa de todos (equipe gestora, professores, alunos, pais) na tomada de decisões – diálogo e debate” (PROFESSOR 1); “participação de todos na escola” (PROFESSOR 2); e “participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola” (PROFESSOR 4). Um professor sinalizou, também, que é preciso “tentar ouvir todas as instâncias da comunidade escolar e tirar deliberações para melhorar a convivência de todos” (PROFESSOR 3).

Pode-se analisar, em relação ao tema gestão democrática, que os professores indicaram, principalmente, a necessidade de uma atuação mais efetiva e que envolva um maior número de pessoas na escola.

QUEM SÃO OS PAIS E O QUE ELES DIZEM

Os pais de alunos que participaram do estudo pertenciam ao sexo feminino (100%), eram de cor branca (65%), com idade entre 43 e 48 anos, casados (65%) e com formação de nível médio.

Esses pais afirmaram que participavam de algum espaço nas escolas, como o conselho escolar. Uma parte declarou que não ocorria nenhum tipo de formação para os membros deste colegiado, outra, no entanto, sinalizou que sim e, outros ainda, indicaram desconhecimento sobre o assunto. Esses atores afirmaram que as datas das reuniões e as informações sobre as decisões do CE eram todas divulgadas para os pais.

Apesar de sinalizarem participação frequente nas reuniões do CE, eles afirmaram que esta era mais atrelada à gestão financeira do que pedagógica. Eles sinalizaram que a comunidade tinha conhecimento sobre a função do órgão e acompanhava suas ações. O CE, na opinião desses atores, funcionava, representava a comunidade e era valorizado pela gestão escolar.

Para esses pais, os assuntos mais frequentes nas reuniões do CE estavam atrelados às “licitações de compra de materiais,

pedagógicos e administrativos, conclusões de alunos convidados a serem transferidos para outras escolas, prestação de contas da APM e verbas durante o ano (PAI 1) e “autorização de verbas, zeladoria e cantina” (PAI 2).

Quanto ao PPP, esses pais sinalizaram que ele estava presente na escola e representava a comunidade. Disseram também que o documento foi elaborado ou revisado em 2017, contando com a participação da equipe escolar, que ele era monitorado e auxiliava a gestão escolar nas melhorias da escola.

Quanto aos conselhos de classes, os pais indicaram que os professores sempre participavam desta reunião, mas que os pais e os alunos, algumas vezes, estavam presentes (em uma reunião por ano). Entre os assuntos que, frequentemente, faziam parte da reunião estavam a “frequência escolar do aluno, desempenho nas disciplinas ou objetivos alcançados pelo aluno e produtividade em sala de aula” (PAI 1); o “desempenho escolar, comportamento e plano pedagógico” (PAI 2) e o “rendimento escolar dos alunos, assiduidade e comportamento do aluno” (PAI 3).

Os pais sinalizaram que a comunidade apoiava a gestão escolar. Um dos pais apontou que “gostaria que ele tivesse mais abertura junto à gestão escolar para dar as suas opiniões e juntos poderem trabalhar comunidade *versus* escola e escola *versus* comunidade” (PAI 1). Outro pai disse “acho a participação que existe razoável” (PAI 2).

Quanto à gestão democrática, um pai sinalizou que a GD “é tudo aquilo que decidimos juntos na escola em projetos e ações que pretendemos fazer para nossos alunos” (PAI 1). Outro pai assinalou que conhecia muito pouco sobre o assunto (PAI 2). Desta forma, a concepção dos pais estava mais atrelada à participação.

DISCUSSÃO DOS DADOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Os dados da visão dos participantes sobre alguns elementos da gestão democrática são bastante variados. Quanto ao conselho de escola, todas as instituições possuíam este espaço, onde

participavam pais, alunos, professores e funcionários, além da equipe escolar. A maioria das unidades promovia algum tipo de formação para os membros do CE, que contribuía e apoiava a gestão escolar.

Neste contexto, os diretores relataram que os assuntos mais tratados nas reuniões envolviam investimentos de recursos financeiros, aspectos pedagógicos (indisciplina de alunos e PPP), calendário escolar, eventos pedagógicos, entre outros. Os professores apresentaram relatos semelhantes. No entanto, os pais destacaram que algumas discussões eram relativas: aos alunos que eram “convidados” a serem transferidos para outras escolas, à questão da zeladoria da instituição e outros ainda referentes à cantina escolar.

Ao analisar os discursos dos participantes sobre o conselho de escola observa-se uma correspondência mais similar entre diretores e professores, mas que, em parte, se difere da visão dos pais. Há uma prática discursiva mais próxima entre o diretor e os professores, o que se coaduna com Conti e Luiz (2007) quando os autores concluíram que “por não conhecer as atribuições do conselho, os conselheiros (sobretudo os pais) muitas vezes se restringem em atender à direção da escola naquilo que é mais trivial” (p. 11).

Este fato se constitui em um desafio para ser superado, à medida que, como sinalizou Paro (1995, p. 149), referindo-se especialmente aos pais e alunos, “um dos principais problemas que impedem que o conselho de escola se transforme num instrumento de democratização é a falta de ligação entre representantes e representados”.

Já em relação aos conselhos de classes, participavam professores, funcionários, equipe pedagógica, pais e alunos. Para os diretores, os assuntos mais discutidos se atrelavam ao rendimento dos alunos, indisciplina, frequência, avaliação e pedidos de reconsideração de resultados. Dois diretores sinalizaram que também se discutiam os planos de ação docente, práticas avaliativas e o processo de recuperação escolar. Para os

professores, na maioria das vezes, as discussões estavam voltadas aos resultados das avaliações, desempenho, frequência e indisciplina dos alunos. Para os pais, os tópicos mais discutidos estavam relacionados à frequência, desempenho e comportamento.

Os relatos dos três grupos são muito parecidos, indicando que o conselho de classe era um espaço de participação coletiva, com discussões centradas no aluno, em seu desempenho, na frequência e na disciplina escolar. Neste processo, um desafio será incluir em tais espaços discussões sobre a avaliação escolar, a participação dos pais, a avaliação dos professores, entre outros aspectos.

Enquanto espaço coletivo de participação, Paro (2011, p. 16) sustentou que o conselho de classe “tem papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação do estudante (e mesmo dos pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares”. Libâneo (2004, p. 303) sinalizou que o papel do conselho é o de “formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre professores, pais e alunos e incentivar projetos de investigação”. Sousa (1998) afirmou que o CC ganhará mais sentido quando se configurar em um local de análise do desempenho da escola não só pelos profissionais, mas também por pais e alunos, construindo um novo projeto por meio de relações compartilhadas.

Para Vargas (2008), entre os fatores que prejudicam a participação dos pais no conselho de classe estão as barreiras culturais, as quais dificultam a aproximação com os professores. No entanto, a participação dos alunos e pais pode propor novos encaminhamentos às reuniões, uma vez que podem atuar como agentes questionadores da prática pedagógica.

Santos (2006) também sinaliza que o conselho de classe pode tornar-se um momento de discussão sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem, adequação dos conteúdos curriculares, metodologia, enfim, a proposta pedagógica da escola adequada às necessidades do aluno, no lugar de se antecipar a uma sentença de promoção ou retenção. Para Miranda e Sá (2014), este espaço pode

ser uma oportunidade para avaliar a organização e o funcionamento da escola.

A opinião desses atores (diretores, professores e pais) quanto ao PPP mostrou que as escolas já possuíam tal documento, representando a comunidade escolar e local. Tal situação difere da grande parte das escolas que não possuíam esses projetos (PPP) e que ficam reféns do imediatismo (ARAÚJO, 2009, p. 263).

Sobre a participação nos processos que envolvem o PPP, foram notadas algumas divergências nas informações entre os grupos. Os diretores sinalizaram que participaram da elaboração do documento a equipe escolar, os professores e os funcionários e, em menor porcentagem, os pais e os alunos. Os professores sinalizaram na mesma direção. No entanto, os pais relataram que somente a equipe escolar participava do processo (direção, vice-diretor).

Há uma divergência de opiniões entre os participantes em relação à elaboração do documento do PPP. Dois grupos indicaram uma participação mais geral enquanto outro apontou uma participação mais centralizada na equipe escolar. Neste caso, trata-se da superação de um desafio, à medida que essa participação, de acordo com Veiga (2009), é tarefa do corpo diretivo, mas também é corresponsabilidade dos professores, pais, alunos e comunidade local.

É importante compreender o processo de elaboração e revisão do PPP como um espaço de reflexão da prática pedagógica e do cotidiano da escola. A elaboração ou a revisão devem seguir os princípios da GD, com a participação coletiva dos atores envolvidos no processo, o que vai ao encontro das ideias de Gracindo (2009, p. 140), quando a autora assinala que o PPP deve ser discutido e deliberado por todos. Para Dalbério (2008, p. 4), a elaboração prevê discussões coletivas que permitem aos professores se descobrirem como sujeitos de uma prática intencionada.

Os diretores indicaram que o PPP era monitorado, consultado e conhecido pela comunidade. Os professores desconheciam se a comunidade conhecia o documento. Para a maioria dos pais, o plano de ação existia, mas eles não sabiam se o mesmo era

monitorado. Sobre quem consultava e monitorava o PPP durante o ano letivo, os diretores afirmaram, em maior ou menor porcentagem, que todos consultavam o documento (pais, alunos, funcionários), com destaque para a equipe pedagógica e os professores. Os professores e pais apontaram que ele era mais consultado e monitorado pela gestão escolar.

O que se depreende desses dados, e se constitui um desafio a ser superado, é o fato de os atores escolares apresentarem percepções diferentes quanto à elaboração, os planos de ação, a consulta e o monitoramento do documento (PPP).

Por fim, sobre a gestão democrática, os diretores, em geral, relacionam-na à participação, ao auxílio nas ações e nas tomadas de decisões e às responsabilidades de todos na escola. Os professores também a consideraram como participação, tomada de decisões, diálogo e debate. As opiniões desses profissionais estão de acordo com as concepções de Veiga (2004, p. 19) quando este afirma que a GD implica repensar a estrutura de poder da escola, sendo que a socialização do poder propicia a prática coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia.

Quanto aos pais, observou-se, em geral, a ausência de uma concepção sobre a GD, algo que se torna preocupante, considerando as indicações sobre participação coletiva de diversos pesquisadores (PARO, 2010; GRACINDO, 2009, entre outros).

Os dados, em geral, apontaram para um empobrecimento do discurso sobre a GD, sobretudo dos pais dos alunos. No entanto, o mais desafiador se atrela ao fato de que a gestão democrática se concentra mais no discurso do que na prática cotidiana escolar.

Sintetizando as análises, os desafios bem mais complexos são: falta de sintonia nos discursos e o foco, quase que exclusivo, na promoção ou retenção do aluno nos conselhos de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, identificou e analisou os desafios associados a alguns elementos da gestão democrática, a partir da visão de

gestores, professores e pais, no contexto escolar de escolas públicas estaduais de ensino fundamental da cidade de São Caetano do Sul.

O estudo trouxe elementos empíricos relevantes, a partir de desafios, para a criação de políticas educacionais públicas que podem atuar na manutenção ou ampliação de questões que se constituem em obstáculos para a melhoria das escolas. Ao mesmo tempo, contribui com as autoridades políticas e educacionais, gestores escolares, professores e pais de alunos na solução de problemas relacionados à gestão democrática. São dados que podem ser levados para os cursos de Pedagogia e para aqueles de formação continuada de diretores escolares.

Os desafios são complexos e necessitam ser superados. Eles situam-se na dissimilaridade no discurso daqueles que atuam na escola. Visões, algumas vezes, muito diferenciadas sobre o mesmo fenômeno.

Havia também discursos diferentes em relação ao conselho de classe, que no contexto analisado necessita superar o foco na progressão de estudos dos alunos e na disciplina para uma discussão mais aberta sobre a avaliação do professor e da escola. Quando ao PPP, as narrativas também foram diferenciadas, quanto sua construção e seu monitoramento.

Por fim, na questão da gestão democrática encontramos um discurso ainda empobrecido e distante da prática. Talvez este seja o grande desafio dos atores escolares. Ou seja, concretizar a gestão democrática, de forma efetiva, no cotidiano escolar. Tarefa que resta em aberto para futuros estudos de intervenção.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. Dissertação (mestrado) – PPGE/UnB, Brasília.

ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, 2009.

BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. **Stepping stones**: Principal career paths and school outcomes. NBER Technical Report, 2011.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **LDBEN. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01.05.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 23 set. 2016.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.17, n.29, p.33-50, jul./dez. 2007.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Brasileira de Pesquisadores em Educação**, v. 18, n.2. jul./dez. 2002.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Íbero-Americana de Educação**, Universidade Federal de Uberlândia, MG, n.47/3, 25 de out./2008.

DOBBIE, W.; FRYER, R. **Getting Beneath the Veil of Effective Schools**: Evidence from New York City. 2013.

DOURADO, L.F. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FULLAN, M. **Stratosphere: Integrating technology, pedagogy and change knowledge**. Toronto: Pearson, 2013.

GARCIA, P. S. **Inovações e Mudanças: por que elas não acontecem nas escolas? Uma macroanálise envolvendo professores de ciências**. 1. ed. São Paulo: LCTE Editora, 2010. 160p.

GARCIA, P. S.; PREARO, L.; ROMERO, M. C.; BASSI, M. S. **Avaliação da Educação Escolar no Grande ABC Paulista: múltiplas análises**. Org. Paulo Sérgio Garcia e Leandro Prearo. Uni Editora: São Paulo, 2016.

GARCIA, P. S.; PREARO, L.; ROMERO, M. C.; BASSI, M. S. Diretores de escola e gestão democrática na região do abc paulista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.1, 2016a.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v.3, nº4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRACINDO, R.V.; KENSKI, V. M. Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GRISSOM, J. A., LOEB, S., & MASTER, B. Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. **Educational Researcher**, v. 42, n. 8, p. 433-444, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIONI, L.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. **Impacts of school management on educational development: a longitudinal analysis from the teacher's perspective**. ANPEC, 2014.

MIRANDA. N. A.; Sá, I. R. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola

pública. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, n° 16, 2014.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

PARO, V. H. **Escolha e formação do conselho escolar**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), 2011.

PARO, V. H. **Gestão Compartilhada da escola pública**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2016.

PEREDA, P.; LUCCHESI, A. **O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras**. Relatório de Avaliação Econômica. Fundação Itaú Social, 2015.

SANTOS, A. L. **Conselho de classe: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, C. **Por Que Mudam as Formas de Gestão Pública?** In: **Gestão Pública: a trajetória da função administração no Estado da Bahia**. Cadernos FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães. Salvador: FLEM, 2003. SOUZA, A. R. De. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC – SP). São Paulo, 2006.

- SOUZA, S.M.Z.L. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Série Ideias**, n. 25, p. 45-59, São Paulo, FDE, 1998.
- THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3ª ed., Camp.: Papirus 2004.
- _____. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.
- _____. **Projeto político-pedagógico e gestão democrática: uma construção coletiva**. Editora Papirus, 14ª ed., Campinas, 2008.
- _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Editora Papirus, Campinas, 1998.
- VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Revista Estudos Avançados**, 21 (60), p.45-69, 2007.

CAPÍTULO 8

DESCRIÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ÁREA DE LEITURA

Helida Lucia Paulini Thomazini

Erasmus Barbante Casella

INTRODUÇÃO

Os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam frequentemente dificuldade de aprendizagem e pouco tem se estudado sobre habilidades acadêmicas dos alunos com este transtorno (GADIA, 2004; GHAZIUDDIN, 2005).

Em nosso meio, o diagnóstico do TEA foi pouco efetuado até alguns anos atrás, mas os critérios mais atuais para o diagnóstico, realizado pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental (DSM-5), Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, e a divulgação deste transtorno de um modo mais efetivo, permitiu uma melhor identificação de casos e, principalmente, de casos mais leves, que conseguem entrar em um processo de escolarização junto com outros alunos típicos, segundo a Associação Americana De Psiquiatria (2014).

Em paralelo, o advento da discussão da inclusão escolar, que ocorre de modo mais adequado em poucos locais, tem determinado um maior interesse no desenvolvimento de pesquisas relacionadas às aprendizagens desse público (O'CONNOR & KLEIN, 2004; SZATMARI, 2004).

Embora a maioria das pessoas com TEA não apresentem deficiência intelectual, elas apresentam formas cognitivas particulares, apresentando diferenças, como a rigidez dos

pensamentos e pouca flexibilidade do raciocínio, ou seja, limitação da compreensão ao sentido literal e desconsideração aos diferentes contextos, dificuldades na integração das informações, dificuldade em criar coisas novas e de fazer o raciocínio inverso e limitação no processo criativo, na imaginação e na brincadeira simbólica (BARON-COHEN et al, 2013; GHAZIUDDIN, 2005) .

Algumas pesquisas realizadas mais recentemente, como Murdaugh et al (2016) além do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, têm procurado analisar e compreender os processos de aprendizagem das crianças com TEA, revelando importantes dados para investigação das dificuldades de aprendizagem nas áreas de leitura e compreensão. Essas pesquisas, consideram a leitura como um processo ativo porque o leitor se envolve com texto para obter informação e gerar significado. Elas também apontam para a discrepância entre a capacidade de fluência de leitura das crianças com TEA acompanhada da dificuldade de interpretação, considerando que esta é uma questão importante que precisa ser mais bem compreendida para desenvolver intervenções eficazes.

Entende-se que a fluência em leitura é necessária para a compreensão efetiva e nem todos os alunos com TEA são leitores fluentes; alguns executam bem a tarefa de reconhecimento das palavras, mas não conseguem ler frases fluentemente, comprometendo a compreensão daquilo que lê.

Diante das dificuldades observadas no dia a dia da aprendizagem dos alunos com TEA, decidimos investigar a aprendizagem e dificuldades destas pessoas, avaliando a leitura dos alunos com (TEA, matriculados na rede regular de ensino municipal de São Caetano do Sul, região metropolitana do estado de São Paulo.

A opção por esta cidade se baseou no fato de se tratar de um município com alto grau de escolarização (97,4% para crianças entre 6-14 anos de idade), no qual a escola pública é considerada de “boa qualidade”, além de contar com um serviço de inclusão, de bom nível. Além de atendimento multidisciplinar oferece um

segundo turno escolar duas vezes por semana, individualmente ou em pequenos grupos, para aprimorar o aprendizado destes alunos.

Para a realização desta pesquisa foram selecionados 30 alunos de um universo de 174 alunos matriculados no ensino fundamental das escolas da rede municipal, que apresentaram em seu prontuário escolar o diagnóstico de TEA, a partir de avaliação e laudo médico atestado por psiquiatra ou neurologista. Os seguintes critérios foram utilizados nessa seleção:

1 - Estar alfabetizado – competência necessária para aplicação das provas;

2 - Estar matriculado entre o 2º ano e 6º ano – público a quem se destinam os testes escolhidos;

3 - Frequentar regularmente o atendimento nas salas de recurso multiprofissional (SRM) no contraturno das aulas regulares – momento e espaço de aplicação dos testes;

4 - Apresentar aproveitamento dos conteúdos escolares – aprendizagem de conteúdos correspondentes à série em que estão matriculados.

Para a verificação do desempenho foi aplicada a Prova De Avaliação Dos Processos de Leitura e Compreensão (PROLEC), que explora os processos que interferem na leitura e as estratégias que cada aluno utiliza na leitura de um texto.

As provas do PROLEC se agrupam em 4 blocos: I – Identificação de letras; II – Processos léxicos; III – Processos sintáticos; IV – Processos semânticos. Para o estudo em questão, optou-se pela versão reduzida do teste, composta por uma prova de cada um dos quatro processos. A versão reduzida é composta pelas provas 2, 5, 7 e 10, consideradas, de acordo com as orientações do manual do teste, as mais significativas para a avaliação.

A aplicação dos testes contou com a presença do professor especialista do programa de inclusão. Para avaliação e análise do resultado dos testes, esta pesquisa está fundamentada na análise de conteúdo, conforme apresentado em Bardin (1977).

Para maior rigor, esses resultados foram submetidos a provas estatísticas. A partir dos resultados significativos, foram propostas

inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que se refiram a outras descobertas. A análise estatística avaliou as diferenças nas médias das pontuações para cada série obtida pelos participantes da pesquisa em uma seleção do teste padrão PROLEC com os valores de referência apresentados. Utilizamos teste de Welch para análise estatística dos dados, apresentado em Ghasemil e Zahedias (2012).

A INTERPRETAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na Tabela 1 estão assinaladas as pontuações obtidas pelos 30 alunos com TEA nas quatro provas do PROLEC de acordo com o ano escolar. De acordo com a escala de pontuação de cada prova e nível escolar dos alunos, as respostas sinalizam os seguintes resultados, divididos por três categorias normativas (CN): N= Normal (resultado superior à nota de corte), D= Dificuldade Pequena (pontuação entre 1 e 2 pontos abaixo da nota de corte), DD= Dificuldade Grande (mais do que 2 pontos abaixo da nota de corte).

Tabela 1: Pontuações obtidas pelos 30 alunos com TEA nas quatro provas do PROLEC de acordo com o ano escolar

		BLOCO 1		BLOCO 2		BLOCO 3		BLOCO 4	
CASO	Ano	Prova		Prova		Prova		Prova	
	Escolar	2		5		7		10	
		Pontos	CN	Pontos	CN	Pontos	CN	Pontos	CN
1	2º ano	19	N	26	N	10	N	10	N
2	2º ano	20	N	27	N	11	N	12	N
3	2º ano	20	N	26	N	12	N	11	N
4	2º ano	19	N	25	N	6	D	10	N

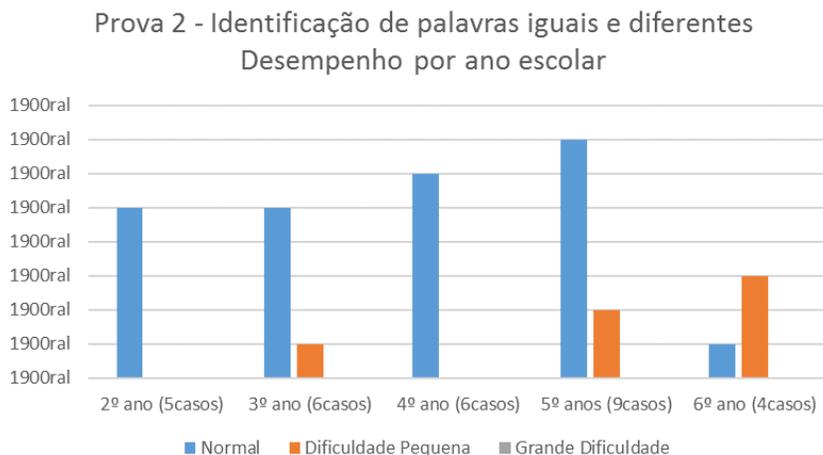
5	2º ano	19	N	25	N	6	D	5	D
6	3º ano	19	N	24	N	3	DD	6	D
7	3º ano	19	N	22	D	6	D	4	D
8	3º ano	17	D	19	DD	6	D	1	DD
9	3º ano	19	N	24	N	8	D	8	N
10	3º ano	19	N	24	N	7	D	8	N
11	3º ano	19	N	24	N	5	DD	6	D
12	4º ano	19	N	26	N	9	D	10	D
13	4º ano	19	N	24	D	9	D	3	DD
14	4º ano	19	N	26	N	11	N	10	D
15	4º ano	19	N	26	N	7	DD	10	D
16	4º ano	19	N	26	N	6	DD	10	D
17	4º ano	19	N	26	N	9	D	12	N
18	5º ano	18	D	24	D	3	DD	10	D
19	5º ano	19	N	25	N	10	D	10	D
20	5º ano	18	D	24	D	9	D	3	DD
21	5º ano	19	N	25	N	11	N	11	D
22	5º ano	19	N	25	N	9	D	11	D
23	5º ano	19	N	25	N	9	D	11	D
24	5º ano	19	N	25	N	9	D	11	D
25	5º ano	19	N	25	N	9	D	11	D

26	5º ano	19	N	25	N	9	D	11	D
27	6º ano	18	D	24	D	3	DD	4	DD
28	6º ano	18	D	24	D	2	DD	5	DD
29	6º ano	18	D	24	D	3	DD	5	DD
30	6º ano	19	D	24	D	5	DD	10	D

CN- Categorias normativas, D – dificuldade pequena, DD - dificuldade grande, N - normal

O desempenho na prova 2– identificação de palavras iguais e palavras diferentes - mostrou baixa porcentagem de erro (Gráfico 1). Observa-se que seis crianças fizeram a leitura global, mostrando baixa capacidade de segmentar as palavras em letras, indicando dificuldade também de utilizar corretamente as regras de conversão grafema-fonema.

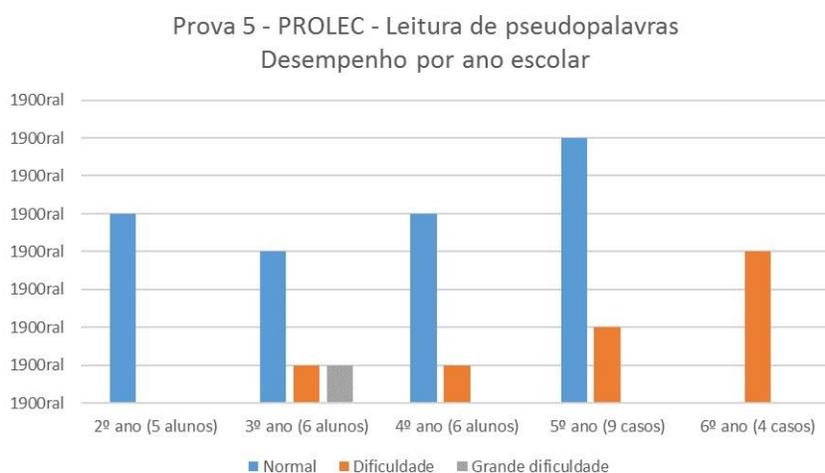
Gráfico 1: Prova 2 do PROLEC, identificação de palavras iguais e diferentes por ano escolar



Ao comparar e analisar o resultado da prova por ano escolar, constata-se que as dificuldades apresentadas se iniciam a partir do terceiro ano, intensificando-se nos anos seguintes.

No resultado da prova 5 (avaliação da leitura de pseudopalavras), indica dificuldade para nove alunos, evidenciada nas sílabas complexas – compostas por duas consoantes e uma vogal, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2: Prova 5 do PROLEC, leitura de pseudopalavras – desempenho por ano escolar

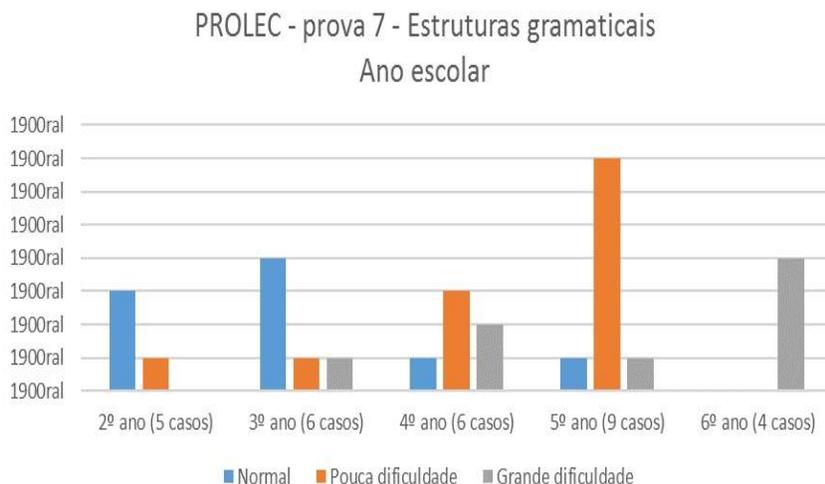


No bloco 3, verificou-se uma percentagem de erro muito alta na prova 7, que avalia o domínio das estruturas gramaticais na leitura, evidenciando problemas na compreensão das orações passivas para 85% dos alunos que participaram da pesquisa.

A dificuldade de leitura, respeitando os sinais de pontuação, foi sinalizada por todos os alunos participantes desta pesquisa. Alunos que já mostraram baixo desempenho em outras provas deste teste, tiveram grande dificuldade na leitura de um pequeno texto com clareza e entonação adequada, evidenciando problemas na compreensão e utilização dos sinais de pontuação, o que resulta na não compreensão da ideia do texto.

Nos resultados por ano escolar na prova de estruturas gramaticais (gráfico 3), observa-se dificuldades presentes em todos os anos escolares, indicando este conteúdo como ponto importante que revela problemas na compreensão de frases.

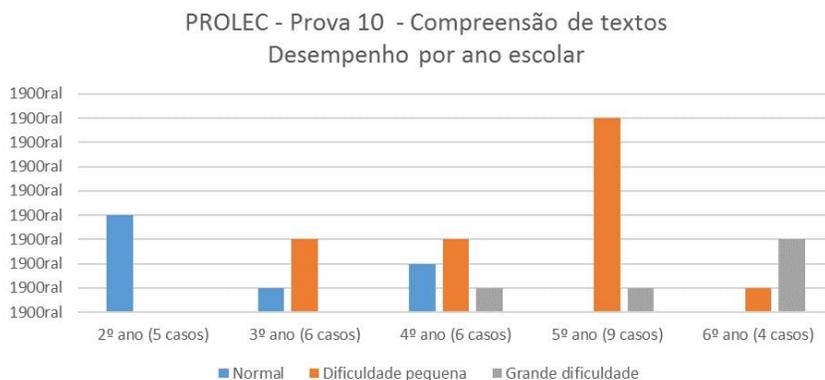
Gráfico 3: Prova 7 do PROLEC, estruturas gramaticais – análise por ano escolar



A última prova diz respeito aos processos semânticos, envolvendo compreensão de orações e textos. Assim, a prova 10 visa discriminar bons e maus leitores em relação a compreensão daquilo que se lê. No presente estudo, constatou-se que 77% dos alunos em questão mostram dificuldade na compreensão de textos simples.

Constata-se, considerando o gráfico 4, que a porcentagem de alunos que apresentaram dificuldade no processo de compreensão dos textos lidos está localizada a partir do 3º ano, intensificando-se conforme o aumento da expectativa em relação a esta compreensão.

Gráfico 4: Prova 10 do PROLEC, Compreensão de textos – desempenho por ano escolar



Os resultados da bateria de provas permitem a compreensão dos processos de leitura e as dificuldades de aprendizagem presentes. A constatação dos erros cometidos pelos alunos sinaliza qual conhecimento precisa ser trabalhado para superar as dificuldades específicas. Desta forma, o teste indicou variadas necessidades de recuperação nos processos de aprendizagem, passando por recuperação da rota léxica e fonológica, às estruturas gramaticais e sinais de pontuação.

A análise estatística, teste de Welch, apresentou as diferenças, entre médias e significatividade dessas diferenças, expostas na tabela 2, indicando que para todas as provas a diferença de resultados assume os valores mínimos (e até positivos, indicando um melhor desempenho do grupo de teste) no segundo ano.

Tabela 2: Análise estatística

Prova	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
PROLEC 2	0,24	-0,22	-0,64	-0,59
PROLEC 5	-1,84	-4,11	-2,72	-3,21
PROLEC 7	-0,05	-5,57	-3,47	-3,37
PROLEC 10	-0,23	-5,96	-4,61	-4,12

Diferença estatisticamente significativa (two-sided $p < 0.05$)

Os piores resultados são para o terceiro ano, melhorando sucessivamente. A significatividade da diferença tende, em geral, a aumentar com a idade. Isso não parece ser função do número de casos, mas do aumento das diferenças observadas nos testes. Para a prova 5, as diferenças são estatisticamente significativas para todos os quatro *cortes* de sujeitos examinados, enquanto PROLEC 7 e 10 são significativos a partir do terceiro ano.

NECESSIDADES OBSERVADAS

Observou-se a necessidade, para muitos alunos, de aumentar o tempo indicado nos manuais de aplicação das provas contidas no teste utilizado. Considerou-se a necessidade de interromper o teste e dar sequência ao mesmo em outra sessão quando a criança mostrava dispersão, desinteresse ou recusa em continuar a responder ao solicitado.

Essa necessidade se evidenciou e influenciou principalmente os resultados dos alunos do 2º ano, que necessitaram de tempo maior com alternância de propostas lúdicas aos testes para alcançar os resultados apresentados. Desta forma, pode-se afirmar que os resultados satisfatórios, esperados para a aprendizagem do ano escolar dos alunos do 2º ano, foram possíveis em decorrência das modificações e adaptações da metodologia de aplicação dos testes às necessidades que os alunos mostraram.

Ressalta-se também que, além das estratégias flexibilizadas de aplicação dos testes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) promovido por profissionais especialistas em inclusão escolar e os atendimentos terapêuticos ofertados pelo serviço público de saúde do município também precisam ser considerados como importantes fatores que conduzem aos resultados obtidos. Dessa forma, evidencia-se o atendimento às demandas individuais e flexibilização de estratégias para efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares para os alunos com TEA.

Uma variável importante a ser considerada no resultado apresentado nos testes é a participação ativa do professor

especialista na aplicação deles. A opção em garantir a presença de um profissional que acompanha o aluno no cotidiano escolar e que, portanto, tem um vínculo estabelecido com ele, teve o propósito de inibir a recusa do aluno frente às propostas e, ainda, garantir melhor interpretação dos comportamentos mostrados durante as sessões de aplicação dos testes.

Explicações adicionais ou realizadas de modo complementar à leitura indicada no teste também foram necessárias para alguns alunos para garantir que a dificuldade em determinado conteúdo não se relacionava à forma como este é apresentado.

Estudo anterior (CAMARGO; BOSA, 2012) voltado à investigação do processo de alfabetização da criança com TEA, indicou dificuldade na compreensão da narrativa oral, sinalizando que essas crianças correm maior risco de desenvolver problemas de leitura a longo prazo, sendo necessário o acompanhamento investigativo desse processo de aprendizagem que direcione a intervenção precoce adequada para minimizar as dificuldades geradas pela crescente complexidade dos conteúdos.

Sabe-se que cerca de 30% das crianças com TEA permanecem minimamente verbais após os 6 anos, mesmo após receberem anos de intervenções comportamentais, de desenvolvimento e educacionais (GHASEMIL; ZAHEDIAS, 2012). Os casos participantes dessa pesquisa mostraram comunicação restrita, contudo, esse estudo não contemplou a avaliação de vocabulário dos alunos participantes, merecendo continuidade para investigação deste aspecto.

Devido às especificidades do TEA, muitas crianças apresentam dificuldades significativas no aprendizado da leitura, e o acesso a novos conhecimentos pode ser desafiador. Autores indicam que a leitura é tradicionalmente considerada como a habilidade acadêmica mais importante aprendida na escola porque as crianças aprendem a ler para, assim, usar essa competência para adquirir outras aprendizagens (GHASEMIL; ZAHEDIAS, 2012). Não foi propósito da presente pesquisa avaliar a fluência de leitura dos alunos participantes, restringindo o campo de investigação

para a compreensão do conteúdo das frases e textos contidos no teste PROLEC.

Além da compreensão de textos, as competências apresentadas pelos alunos desta pesquisa referem-se ao conhecimento das letras, a construção do código escrito e a leitura de palavras pertencentes ao cotidiano ou pseudopalavras com poucas sílabas. Interessante observar que a leitura sem significado nas pseudopalavras (com máximo de três sílabas) teve um desempenho superior à leitura de palavras polissílabas não familiarizadas por essas crianças. A relevância desta observação ocorre ao se retomar o ensino sistemático da leitura e as regras de conversão grafema-morfema. Neste caso, os resultados sugerem a necessidade de rever a rota fonológica percorrida por esses alunos.

A rota fonológica é responsável pela decodificação do grafema/fonema (SERRET et al, 2017). Assim, para leitura de uma pseudopalavra, o leitor, embora desconheça a palavra e seu significado, conseguirá ler fazendo uso dos conhecimentos fonológicos. Desta forma, palavras conhecidas e desconhecidas podem ser lidas pela rota fonológica, porém, na leitura de palavras irregulares (aquelas em que a correspondência letra-som não obedece a uma regra geral), o leitor pode apresentar dificuldade. Crianças em processo de alfabetização utilizam muito a rota fonológica, cujo esforço de decodificação faz com que a leitura seja mais lenta e segmentada, o que interfere na compreensão da leitura. Diferentemente da rota fonológica, na rota lexical as palavras são identificadas conforme o reconhecimento de sua ortografia e associados com outras palavras que tenham ortografias semelhantes, bem como o acesso imediato ao seu significado semântico.

Os alunos com TEA participantes desta pesquisa também apresentaram diferentes estratégias de decodificação, contudo, não se trata de uma competência adquirida por todos de acordo com o esperado para cada faixa etária/ ano escolar. Pode-se relacionar à fluência da leitura como habilidade necessária para compreensão efetiva (WHALON, 2018) e observou-se, a partir do desempenho

dos casos avaliados neste estudo, que muitos alunos executam bem a tarefa de reconhecimento das palavras, mas não conseguem ler frases fluentemente, comprometendo a compreensão daquilo que lê. Ressalta-se, mais uma vez, que a constatação da leitura não fluente se deu por meio da observação dessa habilidade na execução do teste, não sendo propósito deste estudo avaliar especificidades dessa fluência.

Nesse sentido, em relação à recuperação dos processos semânticos – processo necessário para leitura efetiva - a compreensão dos textos exige as tarefas de extração dos significados (incluindo a capacidade de distinguir as ideias principais as secundárias), a integração da memória (envolvendo organização mental das informações recebidas) e a elaboração de inferências (capacidade de fazer dedução e compreender o que está implícito no texto). Tais competências estão relacionadas às dificuldades da criança com TEA, evidenciando razões pelas quais o desempenho da leitura esperado para o ano escolar não é alcançado por muitos alunos dentro do espectro, conforme apontado no teste PROLEC, provas 7 e 10. A dificuldade para compreender o texto mostrou-se relacionada à dificuldade em compreender as diferentes estruturas sintáticas (voz passiva, voz ativa e complemento focado).

Considerando a leitura um processo ativo que demanda envolvimento do leitor com o texto para gerar significado (WHALON, 2018), a necessidade de estabelecer a relação de envolvimento com o texto sugere a dificuldade apresentada pelos alunos com TEA, participantes da pesquisa, que obtiveram desempenho aquém do esperado para o ano escolar em que estão matriculados.

Complementando a discussão em torno do desempenho apresentado nos testes relacionados à leitura e escrita, estudos de Murdaugh et al, (2016), apontam que os alunos com TEA mostram desempenho semelhante aos alunos com desenvolvimento típico em tarefas que apresentam componente visual. As pesquisas do referido autor corroboram com os resultados aqui obtidos, uma vez

que os participantes desta pesquisa se apoiaram em desenhos e marcas gráficas na elaboração de suas respostas.

De modo global, os alunos com TEA mostraram habilidades de leitura e escrita de palavras, sinalizando compreensão das estruturas lexicais e fonológicas esperadas no processo de alfabetização. Contudo, as dificuldades começam a surgir conforme o nível de abstração aumenta, exigindo maior elaboração e sistematização da escrita ortográfica e da compreensão de textos.

Desta forma, a análise dos testes confirma a hipótese inicial desta pesquisa, sinalizando e mapeando as dificuldades encontradas pelos alunos com TEA nível 1 nas habilidades de leitura do código escrito e compreensão, evidenciando a necessidade de continuidade no processo de análise e interpretação dos resultados para encaminhamentos pontuais que visem aprimorar a qualidade de trabalho pedagógico oferecido nas escolas.

A análise qualitativa e quantitativa possibilitou a descrição de pontos importantes que constituem aprendizagem das crianças com TEA, evidenciando adequações e flexibilizações necessárias para melhor compreender o processo de desenvolvimento cognitivo de cada aluno.

A recuperação dos processos de leitura envolve estratégias específicas a partir das dificuldades sinalizadas em cada aluno. Ou seja, o nível de dificuldade indica qual atividade é adequada para superá-la. Desta forma, localizar os problemas reais que interferem na aprendizagem é o primeiro passo para organizar propostas e atividades próprias para a superação das particularidades que interferem na leitura com compreensão. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pelo município São Caetano do Sul tem como objetivo localizar tais problemas e orientar o professor responsável pela turma. Os resultados desta pesquisa sugerem uma análise mais aprofundada de tais processos de aprendizagem, contribuindo para a prática inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos os resultados de um estudo em que avaliamos a aprendizagem e dificuldades dos alunos com TEA, matriculados na rede regular de ensino municipal de São Caetano do Sul, região metropolitana do estado de São Paulo.

Destacamos, inicialmente, que existem várias limitações neste estudo. A amostra apresentada é relativamente pequena, não foi efetuada uma avaliação neuropsicológica nos casos, incluindo coeficiente intelectual e funções executivas. Também não se apresenta uma história do desenvolvimento da linguagem dos alunos analisados e mesmo a capacidade verbal.

A pesquisa apresentada não dispõe de classificação socioeconômica e educação dos familiares, dificultando uma generalização destes achados para outros grupos com TEA. Contudo, este estudo inicia a investigação, abrindo caminhos para continuidade das análises em questão.

Assim sendo, os resultados apresentados merecem maiores desdobramentos de análise. Para estudos futuros, considera-se importante incluir dados do desenvolvimento dos alunos, principalmente linguagem, realizar avaliação neuropsicológica e avaliação do vocabulário de cada aluno, pois tais informações colaboram para a compreensão das dificuldades da criança com TEA nas aprendizagens.

Todavia, as análises desta pesquisa revelam dados significativos quanto à descrição do processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e possibilita as seguintes conclusões:

1. Durante o processo de alfabetização, os alunos com TEA mostraram habilidades de leitura de palavras, sinalizando compreensão das estruturas lexicais e fonológicas nesta fase. Ressalta-se que tais habilidades se mostraram a partir da flexibilização das estratégias e tempo de aplicação dos testes;

2. As dificuldades se acentuam a partir do terceiro ano, conforme o nível de abstração aumenta, exigindo maior elaboração e sistematização da escrita ortográfica e da compreensão de textos;

3. As principais dificuldades de leitura estão relacionadas à:

- Compreensão de textos - os alunos mostraram compreender idéias básicas apresentadas de forma direta e mostraram dificuldades na compreensão de ideias secundárias ou indiretas;

- Organização das estruturas gramaticais das frases apresentadas - compreensão na voz ativa e a dificuldade com a voz passiva;

4. Possíveis variáveis são consideradas no desempenho dos alunos nos testes aplicados e influenciam no resultado desta avaliação, destacando-se como importantes indicadores para o processo de inclusão adequado:

- A presença do professor especialista, que acompanha o aluno no cotidiano escolar, auxiliando na aplicação dos testes. A interação e comunicação entre o aluno e o professor especialista se deu de forma mais eficiente que a interação entre o aluno e a pesquisadora;

- A ampliação do tempo padrão para aplicação dos testes. Os alunos tiveram o tempo necessário para concluir as provas, considerando atenção, dispersão e alternância entre a aplicação dos testes e propostas lúdicas;

- A oferta de explicações adicionais para evitar interpretações equivocadas nos testes. Ao se deparar com a resposta errada, a pesquisadora ou professora especialista retomou com o aluno, fazendo a leitura da tarefa a ser realizada ou oferecendo explicações adicionais, sem o caráter de induzir à resposta correta;

- O adulto escreva para o aluno. Nos testes de reconhecimento numérico, diante da recusa do aluno em escrever o número por extenso, a professora especialista escreveu conforme a resposta do aluno;

5. As condições ofertadas pelas escolas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob a orientação do Programa de

Inclusão, mostraram-se importantes fatores para os resultados de aprendizagem apresentados.

Concluindo, o presente estudo oferece importantes considerações acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças com TEA, matriculadas na rede regular de ensino público, que recebem atendimento especializado correspondente ao programa de inclusão dos alunos com esse diagnóstico. Contudo, o tema em questão carece da continuidade das pesquisas para avançar no reconhecimento e identificação do processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, colaborando para melhor compreensão desse processo na busca do atendimento escolar coerente às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Associação Americana De Psiquiatria. Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. **A Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARON-COHEN S et al. **Brain and behavioral correlates of action semantic deficits in autism**. *Front Hum Neurosci*. Nov 8, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- CAMARGO S. H, BOSA C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicol, Teor Pesqui**, v. 28, n. 3, p. 315-24. 2012..
- GADIA C.A, Tuchman R, rotta N.T. Autism and pervasive developmental disorders. **JPediatr** (RJ) Apr;80 (2 Suppl): S83-94., 2004
- GHASEMIL, A; ZAHEDIAS, S. Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. **International Journal of endocrinology and Metabolism (JEM)**, v.10, n. 2, 2012, p. 486–489.

- GHAZIYUDDIN, M. **Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
- MURDAUGH, D.L et al. The Impact of Reading Intervention on Brain Responses Underlying Language in Children With Autism, **Autism Research**, n. 9, p. 141–154, 2016.
- O'CONNOR, I.M.; KLEIN, P.D. Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 34, p.115-127, 2004.
- SERRET, S et al. **Teaching Literacy Skills to French Minimally Verbal School-Aged Children with Autism Spectrum Disorders with the Serious Game SEMA-TIC: An Exploratory Study** . Front Psychol; n. 2017.
- SZATMARI, P. **A Mind Apart: Understanding Children with Autism and Asperger Syndrome**. N.Y.: Guilford Press, 2004.
- WHALON, K. **Enhancing the reading development of learners with autism spectrum disorder**. Seminars in speech and language, v. 39, n. 2, 2018.

CAPÍTULO 9

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DESAFIO DOS NOVOS TEMPOS¹

Renata Hioni
Leandro Campi Prearo

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que as Secretarias de Educação são responsáveis pelo gerenciamento das políticas públicas educacionais, de forma a estabelecer sua normatização e execução, por meio de dispositivos legais e ações específicas, entende-se que o seu modelo de gestão pode influenciar a gestão das escolas que estão sob sua responsabilidade, consolidando ou não a questão da qualidade.

Pode-se dizer que toda gestão dos recursos, organização dos profissionais envolvidos, estabelecimento de parcerias e programas, além dos resultados alcançados pelos alunos da rede estão ligados, de alguma forma, à gestão das Secretarias de Educação. Assim, é possível compreender que a gestão da escola está intimamente interligada aos modos de organização e de gestão de uma Secretaria de Educação (PARO, 2003), de maneira que seus modos de funcionamento podem interferir, por sua vez, nas formas de funcionamento e na qualidade da escola.

O aspecto qualitativo da educação é, portanto, uma questão central nos estudos que examinam o tema da gestão escolar.

¹ Parte deste artigo já foi publicada: HIONI, Renata; PEARO, Leandro Campi. Planejamento estratégico na gestão escolar pública: um estudo na região metropolitana de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v.36, n 2, p. 706-730, 2020.

Apresentada tanto pela Constituição Federal (CF) de 1988, quanto por especialistas no assunto, a qualidade da educação trata de, segundo Gadotti (2013), de melhorar a vida das pessoas a partir da comunidade escolar. A qualidade da educação não pode ser separada da qualidade como um todo.

Argumentando sobre a qualidade da educação, Sarmiento, Menegat e Ramirez (2016) afirmam que a educação qualitativa persegue o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, respeitando suas características e necessidades, pautando seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum. Para compreender a qualidade educacional é necessário a criação de indicadores para, por exemplo, medir a melhoria da infraestrutura escolar, a formação adequada de professores, a aquisição de material didático e tecnológico necessário ao suporte pedagógico, a interação entre família e escola, o fortalecimento da carreira do magistério e qualificação da gestão dos sistemas de ensino, o estabelecendo parcerias e redes de cooperação, conforme sugere a Confederação Nacional dos Municípios (2012).

No contexto da qualidade, os gestores da Educação têm um grande leque de atribuições e responsabilidades que exigem formação técnica, conhecimentos administrativos, capacidade de formulação e de gestão das políticas públicas educacionais, além da responsabilidade orçamentária, uma vez que a LDB 9.394/1996 obriga a “União aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos” e, conforme salientam Garcia e Prearo (2016, p. 41) “é preciso, sobretudo, saber alocar os recursos, gastar com eficiência e evitar desperdícios.”

São as Secretarias Municipais de Educação que devem mobilizar suas redes ou sistemas de ensino para o alcance da melhoria da qualidade nas escolas públicas de sua jurisdição. Isto porque o universo da Educação Básica passou a ser responsabilidade dos municípios (LDBE 9.394/1996), assim os Secretários Municipais de Educação, denominados Dirigentes

Municipais de Educação (DME), ficam incumbidos da organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Muitas SME têm adotado a utilização de conceitos de Planejamento Estratégico (PE) para realizar suas atividades e seus projetos. De fato, explorando literatura sobre aplicação de PE notou-se a evolução desses conceitos sob a ótica empresarial e a adesão de suas ferramentas pela gestão pública, chegando ao universo da Educação com ações propostas por exemplo, em 2017, a implantação do programa Gestão em Foco para gestores de escola estaduais de São Paulo, e o curso de aprofundamento em Gestão para Educação Municipal (GEM) lançado pelo MEC, em 2018, a todos DMEs do país.

Diante dessas duas ações, uma do governo Estadual e outra do Governo Federal, percebe-se que há preocupações e práticas por parte dos governos em oferecer subsídios em PE aos DMEs. Sendo, assim, nota-se a necessidade da consolidação da cultura de Planejamento Estratégico, com base no uso de indicadores claros que estabeleçam as diretrizes da política educacional do município, por meio de uma visão estratégica que propicie resultados eficientes, envolvendo todas partes interessadas no desenvolvimento das ações propostas e unificando esforços para melhorar a qualidade da educação.

Dessa forma, este estudo verificou o nível de incorporação dos conceitos de Planejamento Estratégico pelas Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de São Paulo, assim como traçou o perfil de seus dirigentes, de modo a produzir informações gerais sobre esses gestores.

Foram analisados dados quantitativos usando para isso recursos estatísticos como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, por meio do programa estatístico IBM SPSS (versão 2019). A escolha da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) se deu em virtude de sua importância, com altos níveis socioeconômico e educacional. Os Secretários Municipais de

Educação e/ou seus adjuntos foram o público-alvo, tendo sido entrevistados 21 gestores, totalizando a participação de 18 SMEs, o que representou uma taxa de resposta de 47% dos municípios da Região Metropolitana de São Paulo.

Foi utilizado um questionário de caráter social e demográfico a fim de traçar o perfil dos respondentes e estabelecidos construtos, descritos a seguir, que representam os pilares básicos do PE: o seu planejamento, a sua execução e o seu acompanhamento.

1. Envolvimento dos stakeholders (partes interessadas na elaboração e implantação do PE).

2. Uso de elementos de PE. O tema abordado por este construto analisa o papel do gestor responsável pelo PE, para implantar o plano, missão, visão, valores e análise ambiental do PE.

3. Práticas estratégicas de gestão: ações desenvolvidas pelo DME frente às questões levantadas no construto 2 “Uso de elementos do PE”.

4. Alocação de recursos: no poder público a excelência na gestão deve ser uma obrigação dos governantes, como forma de otimizar o uso de recursos e obter melhores resultados.

5. Monitoramento de desempenho: Os resultados do PE podem levar tempo, por isso é interessante definir indicadores para cada etapa ao longo de sua implantação, verificando a possibilidade de chegar ao resultado esperado, ou em caso negativo, cancelar a ação antes que mais recursos sejam empregados. É importante também avaliar se os recursos, tanto humanos quanto financeiros, estão proporcionando o resultado esperado. Destarte, é preciso ter periodicidade nos *feedbacks*, que podem variar de ação para ação.

Para efeito de verificação da aderência dos resultados observados aos resultados esperados, operou-se a convenção de valores, obtida por meio da soma dos pontos declarados para as variáveis. Assim, convencionou-se, no conjunto de entrevistas, sua transformação para a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, padronizada para esta escala. Seguiu-se o esquema proposto por

Godeardo (1970) e adaptado por Ozaki (2014) admitindo-se valores maiores de 7 como tendo boa aderência.

A EVOLUÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O PE é uma ação inicialmente desenvolvida pelas empresas, sendo tratado pela literatura como a tarefa mais importante de um administrador, proporcionando o melhor caminho, auxiliando na definição do rumo e alcance que possa ter. Para Stoner e Freeman (1995), o planejamento estratégico oferece ferramentas para escolha dos objetivos, indicando as estratégias que podem ser usadas para alcançá-los, sempre apoiado em métodos, planos e análises, eliminando-se, portanto, a ideia de que possa ser intuitivo.

O processo de PE convencional evoluiu na gestão empresarial com abordagens que visam esclarecer missão e valores, desenvolvendo um panorama futuro, analisando os desafios externos e oportunidades, avaliando forças internas e fraquezas, expandindo metas e objetivos estratégicos, considerando alternativas, estratégias e desenvolvimento de planos de ação, sempre em busca do lucro financeiro e de formas que garantam a sustentabilidade do negócio, conduzidas pela autonomia da vontade e interesse da instituição privada. Entretanto, no caso da Gestão Pública, os órgãos ou entidades são regidos pelo interesse público e pela obrigação da continuidade da prestação do serviço público, tratando a todos igualmente e com qualidade. Sobre o exposto, Andrade *et al* (2005) explicita que o PE na gestão pública é o pilar de eficiência e de eficácia, ditando os rumos da gestão, refletindo na melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Segundo Poister e Streib (2005), os gestores públicos que adotaram PE, somente alcançaram os benefícios previstos quando atuaram nos processos de gerenciamento de desempenho dos objetivos e das metas, atrelando-os ao orçamento. Contudo, há outras questões a serem tratadas no tocante ao alcance do escopo do PE. Em seu estudo sobre gestão cultural e organizacional, Crozatti (1998) afirma que as dificuldades para a implantação do

PE podem ser de origem interna ou externa, principalmente relacionadas à cultura organizacional.

Mintzberg (1994) relata que para a implementação do PE aconteça de forma plena é necessário o envolvimento da equipe gestora, assim como envolver e motivar os demais profissionais relacionados à execução do PE. Isto porque quando não se considera a possível resistência dos funcionários as ações propostas podem não ser implementadas, comprometendo seu sucesso. Pensando no engajamento e no comprometimento dos agentes envolvidos no processo do PE, Fischmann (1987 *apud* TERENCE 2002) propõe que seja feita uma avaliação das necessidades e das possibilidades de se fazer o planejamento estratégico, antes mesmo de sua elaboração.

Com objetivo de alcançar o alinhamento entre o PE da empresa e as atividades operacionais que o PE exige, Kaplan e Norton, na década de 1990, criaram o *Balanced Scorecard* (BSC), que são medidas de controle da gestão estratégica que visam suprir a deficiência de medição do desempenho empresarial. Ele traduz a missão e as estratégias em objetivos e medidas, organizados através de indicadores que irão informar aos funcionários sobre os vetores do sucesso atual e futuro. Ao articularem os resultados desejados pela empresa, os executivos esperam canalizar a energia, a habilidade e o conhecimento de todos seus colaboradores para alcançar os objetivos de longo prazo.

Nota-se que as estratégias por si só não garantem o sucesso na execução do plano, sempre há a possibilidade de ocorrerem problemas em decorrência do surgimento de lacunas entre objetivos e os resultados esperados, dessa forma a gestão de pessoas pode ser uma solução. Assim, os gestores da organização devem se encarregar de colocar as pessoas certas nos lugares certos, garantindo a motivação e o envolvimento de todos. (CHIAVENATO; SAPIRO, 2009)

Os conceitos de PE alcançaram a gestão pública e em 1988 a Constituição Federal integrou ferramentas do PE ao orçamento público, tornando obrigatório à administração pública elaborar o

Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

A consolidação de uma administração pública moderna que possibilita a eficiência, a eficácia, a economicidade e a transparência se dá pela aplicação do PE e, para que este cumpra essas funções, é preciso que esteja integrado ao PPA, à LDO e à LOA, ou seja, que esteja vinculado aos planos e às diretrizes macros de governo.

O movimento de levar os conceitos e ferramentas do PE aos Sistemas de Ensino pode ser percebido por ações dos Governos Estadual e Federal. Conforme descrito no site da Secretaria Estadual da Educação. Em 2017, foi implantado o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. O objetivo é melhorar o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo, passando por etapas de como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas (GESTÃO EM FOCO, 2018).

Em 2018, o MEC lançou um curso de aprofundamento em Gestão para Educação Municipal (GEM) a todos Dirigentes Municipais de Educação (DME) do país e a um técnico indicado por ele. O curso foi dividido em seis eixos da seguinte forma: Liderança e Gestão I e II, Marcos Legais e Práticas Pedagógicas I e II, Administração e Gestão de Recursos Financeiros I e II. De forma a orientar o DME sobre suas atribuições, cercando a gestão pedagógica, gestão administrativa, financeira e de patrimônio e a gestão de pessoas, trazendo os conceitos do Planejamento Estratégico para a rotina dos DMEs.

Diante dessas duas ações, uma do governo Estadual e outra do Governo Federal, percebe-se que há preocupações e práticas por parte dos governos em oferecer subsídios em PE aos DMEs. Todavia, é necessário o envolvimento do DME na construção do PE

da Secretaria, pois o documento contribui para que a Secretaria mantenha o foco na gestão da escola e na aprendizagem dos estudantes, propondo, quando necessário, a reestruturação e a racionalização dos processos, assim como dos objetivos e das estratégias (PRADIME, 2006).

O direcionamento do PE na Educação deve ser orientado pelas diretrizes educacionais nacionais como Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005/2014, além do próprio Plano Municipal de Educação (PME) e regulamentado pela legislação educacional vigente, das quais destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996.

O PNE, assim como o PME, traz diretrizes para a Educação estabelecendo metas que traduzem o PE do município e deixam clara a relação de todo o processo com o suporte legal que ampara as ações refletidas pelo Processo de Gestão das SME.

O alinhamento entre legislação, planejamento e gestão é uma ação pertinente à SME de onde devem sair as normas e demais procedimentos administrativos e pedagógicos a serem observados pelos gestores de cada escola, de forma a efetivar os dispositivos legais nacionais. Também é responsabilidade da SME, a gestão dos recursos percebidos, oriundos do governo federal e do tesouro municipal. Além de tudo isso é a SME quem organiza a distribuição dos profissionais que irão atuar em cada unidade escolar, bem como nas funções formativas e administrativas. Desta forma o uso do PE pode contribuir fortemente auxiliando a Gestão Educacional.

PERFIL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA RMSP

A maioria dos dirigentes informou ser do sexo feminino o que corrobora a ideia cultural de que as mulheres sejam responsáveis pela educação das crianças, em detrimento à afirmação de Stamatto (2002). Os autores em questão relatam o histórico da atuação da mulher na educação, de maneira a "agasalhar" o pensamento do início do século XX, época em que não se acreditava na figura

feminina ocupando cargos de comando que, à ocasião, era função tipicamente masculina. O resultado das entrevistas realizadas se assemelha à pesquisa elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com a Undime e a Unesco no ano de 2010. Nesses estudos, a figura feminina se destaca no comando da educação municipal brasileira (na região sudeste, por exemplo, há 76,7% dirigentes do sexo feminino).

Tabela 1: Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação da RMSP

Perguntas	Respostas	(%)
Sexo:	Masculino	14,3
	Feminino	85,7
Como se considera:	Branco	95,2
	Pardo	4,8
Nível mais elevado de educação:	Educação Superior – Pedagogia	28,6
	Educação Superior – Licenciatura	14,3
	Especialização em Administração Escolar	19
	Especialização em outras áreas	19
	Mestrado (Stricto Sensu)	14,3
	Doutorado (Stricto Sensu)	4,8
Indique o curso de mais alta titulação que possui:	Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 h)	14,3
	Especialização (mínimo de 360 horas)	66,7
	Mestrado	14,3
	Doutorado	4,8
Área do Curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que possui:	Não fiz ou não completei curso de pós	9,5
	Educação, enfatizando alfabetização	4,8
	Educação, enfatizando matemática	4,8

	Educação – outras ênfases	71,4
	Outras áreas que não a Educação	9,5
Indique seu salário Bruto, como Secretário de Educação:	Entre R\$ 3.816,00 e R\$ 5.724,00	19
	Entre R\$ 5.725,00 e R\$ 7.632,00	4,8
	Entre R\$ 7.633,00 e R\$ 9.540,00	19
	Entre R\$ 9.541,00 e R\$ 11.448,00	14,3
	Entre R\$ 11.449,00 e R\$ 15.265,00	42,9
	Indique se exerce outra atividade além da Secretaria de Educação:	Sim, na área de Educação
Sim, fora da área de Educação		9,5
Não		71,4
Indique sua carga horária de trabalho semanal como Secretário de Educação:	Mais de 40 horas	61,9
	40 horas	38,1
É funcionário de carreira no município:	Sim	52,4
	Não	47,6
Participou de atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos:	Sim	100
	Sim, e houve um pequeno impacto	4,8
Se a resposta anterior foi sim, como avalia o impacto dessa participação em sua atividade como Secretário de Educação:	Sim, e houve um impacto moderado	47,6
	Sim, e houve um grande impacto	47,6
	Sim	95,2
Gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional:	Sim	95,2
	Não	4,8

Fonte: Elaborada pelos autores.

A média de idade encontrada é de 51 anos, 7% maior que a apurada na pesquisa INEP, 2010, que foi de 47,5 anos. Pode-se sugerir, portanto, que esses profissionais levaram mais tempo para

alcançar essa função ou mesmo que estejam se mantendo nesse cargo por mais tempo.

A maioria dos DMEs se declarou branco, de acordo com a pesquisa INEP, datada de 2010. Esses índices poderiam indicar algum tipo de desigualdade étnica, de forma que brancos possam ter maiores oportunidades de ascensão na carreira? Essa análise pode ser tema para pesquisas futuras.

Quanto ao nível de escolaridade, nota-se que os conhecimentos sobre Administração Escolar e, conseqüentemente, planejamento estratégico não fizeram parte da formação da maioria dos DMEs, uma vez que tais estudos são relativamente recentes, principalmente na área da educação e a maioria já está formada há mais de 19 anos. Nesse sentido, sugere-se a necessidade de atualização profissional que, de fato, reflete-se na participação da maioria dos entrevistados em cursos de especialização, buscando aprimoramento na área da Educação.

O quesito renda bruta mensal apresentou uma grande variação entre os dirigentes no exercício da função. Essas variações podem sugerir que os tamanhos das redes/municípios refletem na percepção desses valores tão diferentes, talvez ligados à arrecadação dos municípios. Isso poderia justificar haver dirigentes exercendo outras atividades que contribuam para compor sua renda pessoal. Mesmo assim, a maioria se dedica exclusivamente à gestão da Educação em seu município (40h semanais).

VERIFICAÇÃO DA ADERÊNCIA AOS CONSTRUTOS

Envolvimento dos Stakeholders

Nesse conjunto, apresentado na tabela 2, puderam ser construídos três agrupamentos em função das médias obtidas: um com notas médias iguais ou superiores a oito pontos (patamar superior do estrato alta aderência à expectativa teórica); outro com pontuações médias no intervalo abaixo de oito pontos e igual ou superior a sete pontos (patamar inferior do estrato alta aderência à

expectativa teórica); e aquele com pontuações médias abaixo de sete pontos (patamar inferior do estrato com aderência moderada à expectativa teórica).

Assim, os resultados indicaram três itens com pontuações acima de oito pontos, sugerindo os DMEs mais aderentes à prática teórica do envolvimento com o PE. O item com maior pontuação (média 8,86 pontos) referiu-se às variáveis sobre o envolvimento do prefeito e diretores de escolas municipais, seguidas da variável que trata do envolvimento dos chefes de departamento e outros funcionários da SME, com média de 8,71 pontos. Esse resultado favorável pode ser entendido como um aspecto relevante. Considerou-se que, no ambiente da SME, o alto envolvimento do prefeito, diretores e chefes de departamento é importante para o seu sucesso do PE. Visto que o prefeito provavelmente está ligado diretamente às decisões estratégicas, de longo prazo, junto ao secretário de educação, já os diretores e chefes de departamento estariam mais ligados ao planejamento tático, visando às ações de médio prazo (CHIAVENATO; SAPIRO, 2009).

Com médias ligeiramente inferiores ficaram as variáveis conselhos municipais e alunos, com médias de respectivamente 7,95 e 7,48 pontos, sugerindo que esses pontos ainda têm muito a avançar para alcançar o esperado teórico. Conforme apontado por Drivas (2006), a participação dos alunos é fundamental principalmente para definir a missão e visão assim como os objetivos a serem alcançados.

As menores médias ficaram abaixo de sete pontos, indicando aderência moderada e fragilidade no trato com partes interessadas externas à SME, apresentando média de 6,52 pontos. Quanto à câmara municipal, com média de 6,00 pontos, sugere-se um distanciamento destes segmentos no PE. Também é possível observar que o coeficiente de variação desses casos é muito alto, expressando a divergência das respostas ocasionando a interpretação de que o papel deles para o PE não está bem estabelecido entre os DMEs.

Barcellos (2012) esclarece que há funções da Câmara Municipal de suma importância para a qualidade da educação no município. Mesmo que essa relação pareça ocorrer indiretamente, o Legislativo Municipal possui poder de intervenção direta em várias questões relativas aos problemas educacionais, tal como a criação do sistema municipal de educação. Assim, pode-se dizer que se o objeto do sistema de ensino é a prestação do serviço escolar, o poder legislativo será seu órgão complementar, sempre que forem executadas atividades para este sistema.

A partir da lógica descrita e dos dados apurados conclui-se que ainda há um vasto caminho a ser percorrido para que Câmara Municipal e SME estreitem relações, no sentido de buscar a melhoria dos resultados na educação. Como argumenta Barcellos (2012), o legislativo está diretamente relacionado ao sistema de ensino, na medida em que nele é formulado o conjunto de normas educacionais que garante unidade e coerência ao sistema de ensino.

Tabela 2: média, mediana, coeficiente de variação (CV) e aderência das variáveis dos *Stakeholders*

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
	7,77	8	15,39	Alta
Prefeito	8,86	9	17,58	Alta
Diretores de escolas municipais	8,86	9	31,73	Alta
Chefes de departamento e outros funcionários	8,71	9	21,01	Alta
Conselhos Municipais	7,95	8	18,78	Alta
Alunos	7,48	8	18,01	Alta
Partes interessadas externas à SME	6,52	7	31,29	Moderada
Câmara Municipal	6,00	7	42,70	Moderada

Fonte: Dados da pesquisa.

Uso Dos Elementos do PE

Este foi o único construto que teve todas suas variáveis com médias acima de 8 pontos e CV baixo, revelando a homogeneidade das respostas que mostraram alta aderência em relação ao esperado teórico, como mostra a tabela 3. Houve destaque para as variáveis “Desenvolvimento de uma visão de futuro” com média 9,19, “Revisão da missão organizacional”, “Identificação das necessidades e preocupações dos *stakeholders*” e “Desenvolvimento de planos de ação” que tiveram a mesma média (9,10).

Esses dados se contrapõem aos achados de Sarmiento, Menegat e Ramirez (2016), Drivas (2006) e Zimmermann (2018) que iniciaram seus trabalhos apresentando aos atores envolvidos os conceitos teóricos dos elementos de PE. A presente pesquisa investigou o próprio uso de tais conceitos. Sendo assim, mesmo que não haja conhecimento teórico sobre o assunto, fato é que os resultados das entrevistas demonstraram o uso deles. Seriam bem-vindas, portanto, investigações futuras para determinar se esse uso é intencional ou influenciado pelas atuais pressões dos órgãos que regulamentam a educação nacional.

Na realidade do trabalho ora desenvolvido, os dados demonstram que o público entrevistado está engajado com o uso das ferramentas do PE, mas ainda assim é possível desenvolver-se mais, principalmente no que tange à “Identificação e avaliação de fatores externos que possam ser ameaças ou oportunidades”, única variável com mediana 8 e a menor média 8,43, apontando uma provável relação com a variável “Partes interessadas externas à SME”, com média 6,52 e aderência moderada. Há aqui uma relação a ser ponderada. Para Bateman e Snell (1998), as partes interessadas, que podem ser externas, ou seja, as pessoas que afetam ou que são afetadas pela realização da missão, dos objetivos e das estratégias da organização, devem ser consideradas no momento de realizar a análise do ambiente externo, feita após a definição de missão e visão.

Tabela 3: média, mediana, coeficiente de variação (CV), e aderência das variáveis do uso de elementos de PE

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
	8,90	8,82	9,23	Alta
Desenvolvimento de uma visão para o futuro	9,19	9	12,06	Muito alta
Revisão da missão organizacional	9,10	9	9,77	Muito alta
Identificação das necessidades e preocupações dos stakeholders	9,10	9	10,93	Muito alta
Desenvolvimento de planos de ação	9,10	9	12,82	Muito alta
Desenvolvimento de objetivos da SME	8,90	9	12,11	Alta
Avaliação de pontos fortes e fracos internos	8,86	9	14,84	Alta
Desenvolvimento de metas para a SME	8,86	9	11,78	Alta
Esclarecimento das decisões organizacionais	8,81	9	12,75	Alta
Avaliação de viabilidade das estratégias propostas	8,81	9	11,99	Alta
Desenvolvimento de agenda estratégica	8,71	9	10,21	Alta
Identificação e avaliação de fatores externos que possam ser ameaças ou oportunidades	8,43	8	12,19	Alta

Fonte: Dados da pesquisa

Práticas Estratégicas De Gestão

Esse construto traz uma coesão na variação das respostas em torno das médias superiores a 8 pontos, como mostra a Tabela 3, permitindo a suposição de que algumas práticas estejam

consolidadas, mas também sugerindo que podem avançar em seu desenvolvimento, já que nenhuma chegou a 9 pontos ou mais.

No entanto, há duas variáveis que aparecem mais vulneráveis: a que trata dos ajustes salariais pautados nos objetivos e metas do PE e a que traz o CME como principal responsável pelo acompanhamento do PME e conseqüentemente do PE. Com coeficiente de variação alto e muito alto, sugere-se que não há concordância entre os respondentes sobre esses temas.

Quanto à variável que trata dos ajustes salariais pautados no PE, há similaridade com os achados no trabalho de Poister e Streib (2005). A pesquisa desses autores indicou que as prefeituras visam metas e objetivos estratégicos nos planos de desempenho dos gerentes, contudo, não empregam essa mesma base para avaliar o desempenho dos indivíduos e muito menos ajustes de salários na realização de metas e objetivos estratégicos. Nenhum estudo empírico sobre PE na Gestão Educacional, citado neste artigo, tratou da questão meritocrática, talvez por não ser vista como relevante ou talvez por não haver interesse em discutir tal questão, levando-se em conta os entraves gerados pela legislação e a fraca relação com a Câmara dos Municipais, conforme constatado na Tabela 4.

A média de 4,71 para a variável que aponta o Conselho Municipal de Educação (CME) como principal responsável pelo acompanhamento do PME, mostra que este conselho tem envolvimento aquém do que as orientações do MEC (2007) indicam. É possível deduzir, nesse sentido, que essa relação seja repensada e quem sabe estudada com mais profundidade. Relacionando os dados obtidos, por meio das entrevistas, à parte do referencial teórico utilizado nesse trabalho, chega-se a alguns pontos tanto de aproximação, quanto de contraste. Segundo Drivas (2006), há relação entre o CME e a instituição de ensino, algo que promove melhorias no ambiente interno. Sugere-se, portanto, que instituições americanas tenham essa prática ajustada. Já Oliveira (2006) apenas cita o CME como instituição necessária para a criação do sistema de ensino. Esses autores, contudo, não discutem sua relação com a gestão da SME, dando a ideia que o papel do CME

poderia ser melhor trabalhado, a fim de que tal relação se fortalecesse.

Tabela 4: média, mediana, coeficiente de variação (CV), e aderência das variáveis das Práticas estratégicas de gestão

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
	7,81	7,75	15,18	Alta
Realização de atividade de identificação de problemas da SME	8,86	9	13,38	Alta
Participação da equipe gestora da SME para identificação de problemas	8,71	9	11,64	Alta
Realização de atividade de análise de cenários futuros	8,71	9	12,12	Alta
Chefes de departamento da SME e diretores de escolas são responsáveis por implementar iniciativas e projetos específicos que fazem parte do plano estratégico	8,62	8	12,42	Alta
Os objetivos estabelecidos para chefes de departamento da SME e diretores de escolas provêm do plano estratégico geral	8,48	9	16,10	Alta
As avaliações anuais dos chefes de departamento da SME e diretores de escolas são baseadas em grande parte na realização de metas e objetivos estratégicos	8,29	8	15,79	Alta
Os reajustes salariais anuais em sua secretaria são baseados em contribuições para o avanço do seu plano estratégico	7,62	8	27,36	Alta

O CME é o principal responsável pelo acompanhamento do PME e consequentemente do plano estratégico

4,71	5	72,97	Moderada
------	---	-------	----------

Fonte: Dados da pesquisa

Alocação De Recursos

Segundo Gracioso (1996), o próprio planejamento estratégico é definido pela alocação de recursos empregados para atingir os objetivos, criando condições para o crescimento; afirma ainda que o sucesso do PE dependerá da capacidade do gestor em fazer essa condução. A heterogeneidade das respostas coletadas, uma vez que os coeficientes de variação são, em sua maioria altos, indica que há divergências quanto às variáveis envolvidas, significando que a alocação de recursos ainda é um campo que pode gerar muitos avanços na prática gestora.

Aqui as médias podem ser reunidas em quatro grupamentos distintos em relação à média alcançada em cada variável. Assim, as variáveis que tiveram média acima de 8 sugerem terem a maior aderência à prática teórica da alocação de recursos, como mostra a tabela 5.

Tabela 5: média, mediana, coeficiente de variação (CV), e aderência das variáveis da Alocação de recursos

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
	7,25	8,13	25,81	Alta
Elaboração do orçamento anual vinculada às prioridades e objetivos	8,81	10	17,07	Alta
Orçamento de capital desta SME reflete de forma acentuada as metas, objetivos e prioridades estabelecidas	8,48	9	20,29	Alta

Recursos financeiros disponíveis e não previstos no orçamento são direcionados ou realocados no orçamento para alcançar as metas e objetivos estabelecidos a longo prazo	8,29	9	23,24	Alta
Ações estratégicas influenciam as necessidades orçamentárias apresentadas pelos diretores de escola ou chefes de departamento da SME	7,95	8	24,68	Alta
Câmara Municipal considera as metas e os objetivos estratégicos da SME se ocorrer a revisão do orçamento anual	7,62	8	32,53	Alta
A definição da alocação de recursos orçamentários depende dos dados de desempenho relativos a metas e objetivos estratégicos	6,52	7	47,18	Moderada
A avaliação do desempenho do DME ou diretores de escola ou chefes de departamento é baseada no cumprimento das metas e objetivos estratégicos	6,48	8	57,67	Moderada
Reajustes ou bônus salariais anuais nessa SME são baseados no alcance dos objetivos estabelecidos	3,90	4	81,85	Baixa

Fonte: Dados da pesquisa

A variável que tratou da consideração das metas e dos objetivos estratégicos da SME, no caso de revisão do orçamento

anual pela Câmara Municipal, obteve média de 7,62 pontos, resultado próximo ao observado na pesquisa de Poister e Streib (2005) e Ozaki (2014). Aponta-se, dessa maneira, que as metas do PE não são levadas em consideração pelo Poder Legislativo quando há a revisão do orçamento anual referente à LOA, confirmando-se a fraca relação entre SME e Câmara Municipal, descrita no construto “*Stakeholders*”. Também nenhum referencial teórico, que relaciona práticas de PE na Educação, traz indicações sobre essa participação. Deixa-se claro que esse é mais um ponto em que os gestores precisam avançar na busca da melhoria de seus resultados, afinal, está nas mãos da Câmara a aprovação de Políticas Públicas Educacionais, bem como do uso das verbas.

Com aderência moderada, em relação à expectativa teórica e com média abaixo de 7 pontos, estão as variáveis com definição da alocação de recursos dependendo do alcance das metas e objetivos, com média de 6,52 pontos. Na média da avaliação de desempenho do próprio DME, diretores e chefes de departamento baseiam-se no cumprimento das metas e objetivos. Esse item contabilizou 6,48 pontos.

A variável com menor aderência foi “Reajustes ou bônus salariais anuais nessa SME são baseados no alcance dos objetivos estabelecidos”, com média 3,90 (aderência baixa), o que também ocorreu no trabalho de Poister e Streib (2005). Esse, portanto, era um resultado esperado, em virtude da legislação brasileira vigente para o setor público. Contudo, cabe refletir sobre a validade de uma prática que venha a reconhecer a gestão eficiente, eficaz e efetiva do gestor de PE. Sendo assim, remete-se novamente à questão meritocrática, já apontada no construto “Práticas estratégicas de gestão”.

Monitoramento De Desempenho

A análise deste construto mostrou um coeficiente de variação das respostas muito alto, indicando ausência de consenso nas notas dadas a estas variáveis, com médias abaixo de 8, conforme a tabela 6 (exceto para a variável que versa sobre a promoção de mudanças

nos processos de avaliação e controle de projetos para melhorar a execução das ações estabelecidas, com média 8,86 e CV 14,84%). Sobre esse tópico, Poister e Streib (2005) ponderam que vincular medidas de desempenho a planos estratégicos é muito menos comum do que lidar com orçamentos e processos de gerenciamento com planos estratégicos entre cidades envolvidas no planejamento estratégico.

Tabela 6: média, mediana, coeficiente de variação (CV), e aderência das variáveis do Monitoramento de desempenho

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
	7,46	7,75	28,07	Alta
Essa SME promove mudanças nos processos de avaliação e controle de projetos para melhorar a execução das ações estabelecidas	8,86	9	14,84	Alta
Essa SME monitora resultados de desempenho ao longo do tempo para verificar se seus projetos em áreas estratégicas desta gestão melhoraram em relação às gestões anteriores	7,90	9	36,67	Alta
Essa SME usa indicadores de desempenho para monitorar a realização de metas e objetivos estabelecidos pela atual gestão	7,52	8	36,33	Alta
Essa SME presta contas regularmente à Câmara dos Vereadores sobre indicadores de desempenho associadas ao PME	7,38	8	37,47	Alta

Essa SME usa indicadores de desempenho para controlar e acompanhar a implantação de projetos ou outras iniciativas de projetos ou outras iniciativas demandadas	7,24	7	38,05	Alta
Essa SME submete seus programas aos interessados para avaliações mais críticas, com base nas metas e objetivos de seu PME	7,10	8	38,30	Alta
Essa SME divulga indicadores de desempenho associados com o PME para a sociedade regularmente	6,90	7	44,41	Moderada
Essa SME toma como base o desempenho de outras SMÉs para medir a eficácia dos impactos das suas iniciativas estratégicas	6,81	7	42,72	Moderada

Fonte: Dados da pesquisa

De um total de oito variáveis, cinco apresentaram variação das médias entre maior que 7 e menor que 8 pontos, demonstrando que a prática do monitoramento ainda está incipiente. Essas médias também indicam que o uso de indicadores parece ser uma prática ainda não adotada ou, se adotada, não consolidada. As orientações do MEC (2007), já discutem que não basta criar estratégias e ações sem que haja o monitoramento de desempenho constante, verificando se todas as etapas definidas estão sendo realizadas corretamente. Para isso, é necessário ter clareza da diferença que há entre avaliação e monitoramento. A avaliação acontece em determinados períodos e comprova se as metas foram ou não atingidas, se as estratégias foram ou não eficientes; já o monitoramento é processo contínuo que verifica se cada ação está acontecendo de forma adequada.

Peterson (1989) *apud* Drivas (2006), quando se refere aos benefícios do PE para o ambiente escolar, afirma que uma organização simplesmente não pode saber o que está fazendo e o que pretende fazer, a menos que estabeleça periodicamente o monitoramento de seus objetivos. O planejamento estratégico permite tal acompanhamento, fazendo com que as escolas deixem de ser passivas e se tornem protagonistas do próprio sucesso.

Dessa forma, é possível avançar muito no uso de indicadores de desempenho, seja para verificar a execução das metas estabelecidas ou averiguar se houve melhorias em relação às gestões anteriores. Tais questões, nesse sentido, podem ser apresentadas, tanto para a câmara, quanto a toda comunidade envolvida no processo educacional.

Nessa perspectiva, a tabela 6 também revela a fragilidade na divulgação dos indicadores à sociedade, com média 6,90 e à comparação com o desempenho de outras secretarias, com média 6,81. Os resultados sugerem que há baixa prática em termos de monitoramento das ações da SME, que não apresentam foco no acompanhamento e controle do PE. Para Chiavenato e Sapiro (2009), o controle é um elemento cujo objetivo não é punir pessoas, mas resolver os problemas dentro da organização. Assim, a supervisão, que deveria ser realizada pela SME, deve integrar, de fato, as práticas do PE.

O exemplo de outras redes pode sugerir modelos de sucesso, quando as comparações forem feitas a partir de critérios definidos, visto que só é possível fazê-la por meio de parâmetros iguais, como número de alunos atendidos, nível socioeconômico e recursos por aluno. A isto se dá o nome de *benchmarking* que, como afirma Langley *et al* (2009), trata-se do aprendizado adquirido com outras pessoas, referindo-se a buscar adaptar melhorias percebidas em outras organizações.

Elementos que compõem o processo de gestão

Este estudo foi projetado para avaliar o nível de incorporação dos conceitos do PE nas SMEs da RMSP. Os resultados, apresentados na tabela 7, indicam que entre as SMEs estudadas há uso de elementos do planejamento estratégico, principalmente no que tange ao desenvolvimento de visão para o futuro, revisão da missão organizacional, identificação das necessidades das partes interessadas, como professores, alunos, pais e demais *stakeholders*.

Tabela 7: Estatísticas dos elementos que compõem o processo de gestão do PE

	Média	Mediana	CV(%)	Aderência
Uso de elementos de PE	8,90	8,82	9,23	Alta
Práticas estratégicas de gestão	7,81	7,75	15,18	Alta
Stakeholders	7,77	8,00	15,39	Alta
Monitoramento de desempenho	7,46	7,75	28,07	Alta
Alocação de recursos	7,25	8,13	25,81	Alta

Fonte: Dados da pesquisa

A etapa de monitoramento de desempenho do PE apresenta resultado inferior às outras três, remetendo-se, assim, ao que disse Mintzberg (1994), no tocante ao fato de que os gestores do PE focam mais esforços no planejamento e implementação do que no monitoramento e controle.

Ao analisar os resultados é possível notar que os estudos de Drivas (2006), Oliveira (2006), Sarmiento, Menegat e Ramirez (2016) e Zimmermann (2018) partiram da formação de uma equipe que desenvolveria o PE e sua capacitação. Em contrapartida, o presente estudo se iniciou com o levantamento das práticas já realizadas

pelos DMEs, com o cuidado de não influenciar suas respostas com qualquer conceito que pudesse mudar seu ponto de vista.

Observou-se que a contribuição da mensuração do Planejamento Estratégico, aqui obtida, deva ser entendida mais sob as óticas da possibilidade de discussão sobre sua presença ou ausência e da obtenção de uma referência que situe as ações ou práticas específicas dos seus elementos, do que pela ótica da precisão de sua avaliação.

A reflexão que se apresenta, por conseguinte, gira em torno da sistematização desses elementos que apresentaram alta aderência ao conceito teórico. Seriam tais resultados frutos de implementação efetiva do PE ou resultado de ações isoladas, advindas das tentativas e erros da vivência pessoal de seus gestores?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na literatura nacional e internacional, em especial Mintzberg (1994), Kaplan e Norton (1997), Fischmann (1987 *apud* TERENCE 2002), Poister e Streib (2005), Chiavenato e Sapiro (2009) e Ozaki (2014), foi possível instrumentalizar o conceito de Planejamento Estratégico, por meio dos construtos e variáveis que puderam ser usadas no instrumento de coleta de dados para aferição de seu grau de implementação nas SMEs. Dessa forma, o questionário estruturado foi aplicado aos vinte e um gestores respondentes e abarcou questões relativas à prática de PE.

Constatou-se que, na amostra pesquisada, os dados apontam para um perfil de Dirigente tipicamente do sexo feminino, na faixa etária dos 51 anos, com remuneração média maior de R\$ 11.449,00 e com graduação completa em geral na área de Educação. Pouquíssimos DMEs seguiram a níveis mais altos da formação acadêmica. A grande maioria faz parte do quadro do magistério, contudo sem formação em administração estratégica.

As principais conclusões deste estudo são colocadas de forma a obedecer a ordem dos construtos elaborados. No item que trata do envolvimento dos *stakeholders* nas SMEs pesquisadas, o prefeito

aparece na maior pontuação média, indicando que o chefe do Executivo está presente nas decisões estratégicas. Também surgiram, com alta aderência, os diretores de escolas e chefes de departamentos, indicando que o planejamento tático também está bastante estabelecido nas secretarias pesquisadas. O relacionamento com a Câmara Municipal e os *stakeholders* externos sugere certa fragilidade levando à interpretação de que estes atores ainda estão distantes da rotina desses gestores.

O construto com maior aderência em todas as variáveis, ficando com a maior pontuação média foi o Uso dos elementos do PE, mostrando que sua prática está estabelecida, aparentemente de forma adequada. Quando foram analisadas as variáveis do construto “Práticas estratégicas de gestão” nota-se, porém, um afastamento entre as SMEs e o CME, talvez pelo fato de não haver a prática do acompanhamento do PME pelo Conselho, talvez por conta da própria SME ter equipe que faça esse controle.

A “Alocação de recursos” foi o construto que apresentou a menor pontuação média em que também aparece a variável com menor aderência “Reajustes ou bônus salariais anuais baseados no alcance dos objetivos estabelecidos”, o que também foi verificado por Poister e Streib (2005). As variáveis que relacionam as metas e objetivos à alocação de recursos e também à avaliação dos diretores e chefes de departamento também apresentaram aderência moderada, sugerindo que a prática de conduzir os recursos financeiros e humanos aos mesmos objetivos e metas ainda não está estabelecida.

O construto “Monitoramento de desempenho” mostrou que o uso de indicadores não é muito usual, sugerindo que as práticas de monitoramento possam ser desenvolvidas e o *benchmark* melhor aproveitado, sinaliza-se, assim, que essa prática pode ser melhor estruturada em capacitações específicas para esse fim.

Em linhas gerais, a mensuração do grau de incorporação do Planejamento Estratégico pelas SMEs pesquisadas resultou em uma prática de PE consolidada, com médias maiores que 7 pontos

em todos os construtos, contudo conforme já observado, com itens que podem ser desenvolvidos gerando melhorias.

Este artigo traz valiosas contribuições para o entendimento do uso das ferramentas do PE, podendo ser ponto de partida para novas pesquisas, haja vista que este campo de estudos é relativamente novo para a Gestão Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. A. *et al.* **Planejamento governamental para municípios: plano plurianual, lei de diretrizes orçamentárias e lei orçamentária anual.** São Paulo: Atlas, 2005.

BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. **Educação e poder legislativo: a contribuição da Câmara Municipal na formulação de políticas públicas de educação no município de Porto Alegre (2001 – 2008).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70605>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração: Construindo Vantagem Competitiva.** São Paulo, SP: Atlas, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.** Caderno de Textos; v3. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 jul. de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto, SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico.** 2ª edição - Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM
Educação: O planejamento da Educação no Município. – Brasília:
CNM, 2012.

CROZATTI, Jaime. Modelo de gestão cultural organizacional:
conceitos e interações. **Cad. estud.** São Paulo, n.18, p. 01 a 20 de
agosto de 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.
php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511998000200004
&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511998000200004&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 01 de jul. de 2017. [http://dx.
doi.org/10.1590/S1413-92511998000200004](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-92511998000200004).

DRIVAS, Aimee E., **Strategic Planning in Education: A Case Study
of the Chippewa Falls, WI Area Unified School District.**
Dissertação (Mestrado em Ciências de Treinamento e
desenvolvimento) University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI,
2006. Disponível em: [http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/
2006/2006drivasa.pdf](http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2006/2006drivasa.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem
- Congresso De Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem
COEB 2013, Florianópolis – SC.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro. Avaliação de Educação
Escolar no Grande ABC Paulista - Múltiplas análises. 1. ed. São
Paulo: UNI, 2016. v. 2. 164p.

GEM, 2018. MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/
component/tags/tag/46901](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46901)>. Acesso em: 10 set. 2018.

GESTÃO EM FOCO, 2018. **Secretaria da Educação Governo do
Estado de São Paulo.** Disponível em: <[https://www.educacao.sp.
gov.br/gestaoemfoco](https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

GODEARDO, Baqueiro. **Métodos de pesquisa pedagógica.** São
Paulo: Loyola, 1970.

GRACIOSO, Francisco. **Planejamento Estratégico orientado para
o mercado.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). **Perfil
dos dirigentes municipais de educação 2010** / Instituto Nacional
de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de
Estudos Educacionais (Dired). — Brasília: O Instituto, 2011.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: *balanced scorecard***. São Paulo: Campus, 1997.

LANGLEY, Gerald J., MOEN, Ronald D., NOLAN, Kevin M., NOLAN, Thomas W., NORMAN, Clifford L., PROVOST, Lloyd P. **The improvement guide: a practical approach to enhancing organizational performance**. San Francisco: Jossey-Bass Business & Management, 2009.

Ministério da Educação. **O Plano De Desenvolvimento Da Educação Razões, Princípios E Programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MINTZBERG, Henry. The Fall and Rise of Strategic Planning. **Harvard Business Review**, 1994 (January-February): 107-114.

OLIVEIRA, Luciano Pimentel de. **A contribuição do planejamento estratégico para a gestão participativa: uma análise a partir da percepção dos dirigentes das escolas estaduais públicas**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8865>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OZAKI, Marcos Takao, **Elementos do planejamento estratégico na administração pública municipal: um estudo dos municípios da região metropolitana de São Paulo**. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/462>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

POISTER, Theodore; STREIB, Gregory. Elements of strategic planning and management in municipal government: status after two decades. **Public Administration Review**, 2005, v. 65, n. 1, p. 45-56.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; RAMIREZ, Vera Lúcia. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação. **Revista Brasileira**

de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 313 - 333, jan. 2016.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um Olhar Na História: A Mulher Na Escola (Brasil: 1549 – 1910) – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002.

STONER, James A. F. & FREEMAN, R. Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1995.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes. **Planejamento estratégico como ferramenta de competitividade na pequena empresa: desenvolvimento e avaliação de um roteiro prático para o processo de elaboração do planejamento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2002. doi:10.11606/D.18.2002.tde-27052004-110812. Acesso em: 05 ago. 2017.

ZIMMERMANN, Gilberto Costa. **Planejamento Estratégico: processo de construção que envolve muitas mãos, mentes e corações**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) UNISINOS, Porto Alegre, 2018. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5228>. Acesso em: 03 mar. 2019.

AUTORAS E AUTORES

Alex Moura Sobrinho

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1999), Especialização em Treinamento Desportivo Personalizado e em Psicomotricidade e Inclusão Escolar, pela São Luís. Mestre em educação pela USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Atualmente é professor de educação física na cidade de Santo André e São Caetano do Sul. Atua também como pesquisador do Observatório de Educação Básica do Grande ABC. Email: alexsobri@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7736602402581568>.



Alexandra de Jesus Auger

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2021), graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (1998), especialização em Psicopedagogia (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional. Lecionou em grandes redes privadas (1995 a 2007), entre elas Pueri Domus e Rio Branco. Atuou, na rede pública, como Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, Diretora de Escola e Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Participou do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e também da Comissão Técnica para acompanhamento do Plano Municipal de Educação - PME (2018) em São Caetano do Sul. Atualmente é diretora de escola e Pesquisadora do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. Email: ale.auger@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/4290195864259868>.



Elaine Xavier Beccatti Cezario

Mestre em Educação pela Universidade de São Caetano do Sul (2019). Pedagoga, pela Universidade do Grande ABC (2003). Possui Pós em Supervisão Escolar pela Universidade do Grande ABC e em Direito Educacional, pela Faculdade São Luís. Atuou na Prefeitura de SCSul como Professora de Educação Infantil por 20 anos, como Coordenadora Pedagógica por 7 anos, como Assistente de Direção por 2 anos (1986 - 2015). Foi Assessora de Educação, no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra Zilda Arns (2015 - 2019). Atualmente atende ao Ensino Fundamental na cidade de SCSul e também é Pesquisadora do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. Email: elaine.beccatti@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/3416204528185562>.



Erasmo Barbante Casella

Professor Livre-Docente em Neurologia pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é médico do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP). É coordenador do ambulatório de Distúrbios do Aprendizado do Instituto da Criança do HCFMUSP. Professor Colaborador Médico do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Tem experiência em Distúrbios do Aprendizado, Déficit de atenção, Transtornos do Espectro Autista, Erros Inatos do Metabolismo e Emergências em Neurologia Infantil. Desenvolveu em São Caetano do Sul, em 2013 e 2014, um projeto, buscando identificar e auxiliar crianças com vários tipos de dificuldades e necessidade especiais, tais como Transtorno do Espectro Autista. Email: erasmo.casella@hc.fm.usp.br - <http://lattes.cnpq.br/2163843500272377>.



Erica Loureiro Garrido

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Graduação em Pedagogia e Comunicação Social/Jornalismo. No momento, atua no Cecapec – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação - como formadora dos coordenadores pedagógicos dos anos finais da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, já tendo atuado na mesma rede como professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica dos anos iniciais e finais, e diretora.. Tem experiência nas áreas de Ensino da Língua Inglesa, Jornalismo Impresso e Assessoria de Comunicação, Docência do Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica e Direção de Escola. Atualmente é Pesquisadora do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. Email: garrido.eric@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/7358883644074612>.



Fernando Barradas Vessio

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade De Educação Física De Santo André (2003). Possui o curso de especialização em Fisiologia do Exercício pela UNIFESP - Escola Paulista de Medicina - (2004). Membro participante da Rede Educativa de Motricidade Humana e Corporeidade). Membro participante do Núcleo de Motricidade Humana e Corporeidade. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar. Professor e Coordenador na área de Educação Física da EMEF Leandro Klein e Professor de Educação Física da EE Laura Lopes. Atualmente é Pesquisador do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. Email: barradasfernando@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1379494481270498>.



Helida Lucia Paulini Thomazini

Graduada em Pedagogia (1993) e Letras (2000), com especialização em Psicopedagogia (1995) pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Experiência de 32 anos na educação básica. Atuou na gestão escolar, como coordenadora e diretora de escola. Coordenou o programa de inclusão escolar do município de São Caetano do Sul, implementando as salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica. Coordenou o programa de formação continuada e a construção e implementação do currículo da educação infantil de São Caetano do Sul. Atuou como supervisora da rede municipal e professora do curso de psicopedagogia da UMESP. Pesquisadora do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. E-mail: helidapaulini@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/3862555499001807>.



Janice Paulino Cesar

Pedagoga e Assistente Social. Especializada em Psicopedagogia da Educação Especial pelo Instituto Metodista de Ensino Superior, em Surdocegueira pelo Programa de Formação de Professor em Surdocegueira pela HILTON-PERKINS / ULAC-Unión Latinoamericana de Ciegos da Argentina / ONCE-Organización Nacional de Ciegos de España, e, em Gestão para a Educação Municipal (GEM) pelo MEC - Ministério da Educação. Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Profissionalmente, iniciou como professora de educação infantil, na rede Municipal de São Caetano do Sul e na rede municipal de São Paulo, ainda, atuou como professora especializada em surdocegueira, na Fundação Municipal Anne Sullivan. Avançou com seu trabalho participando de equipe gestora multiprofissional, como coordenadora pedagógica e diretora de escola. Posteriormente atuou como Técnica em Educação, Diretora de Educação e Secretária de Educação, na Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Foi Coordenadora de Pólo Regional e Delegada Nacional da UNDIMÉ - União Nacional dos Dirigentes Municipais. Foi membro de Conselhos Municipais e Conselho Estadual



em diversas governanças, nas áreas: educacional, social e saúde. Atualmente é Pesquisadora do Observatório USCS da Educação Básica do Grande ABC. E-mail: janicesar@uol.com.br - <http://lattes.cnpq.br/9009808391607396>.

Leandro Campi Prearo

Possui graduação em Matemática com Ênfase em Informática, Mestrado e Doutorado em Administração - Métodos Quantitativos pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é Reitor e Diretor do Instituto de pesquisas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Professor do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração e Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Tem experiência na área de MÉTODOS QUANTITATIVOS, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise Multivariada de Dados, Bioestatística, Estatística Avançada, aplicados á área da saúde e da educação (envelhecimento, bem-estar, censos educacionais, censos de saúde, pesquisas sobre qualidade de ensino), administração pública e mercadologia. Email: leandro.prearo@online.uscs.edu.br - <http://lattes.cnpq.br/5069741934577746>.



Paulo Sérgio Garcia

Pedagogo, Mestre e Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Possui Pós-Doutorado com a realização de estudos em escolas no Brasil e na Itália. Foi representante da América do Sul no International Board IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2008-2010). Foi professor visitante na Brock University, Canadá, em 2019. É professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Departamento de Educação) e coordenador do Projeto de Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas relacionadas aos gestores, às avaliações e às políticas educacionais. É líder do Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED). É pesquisador do grupo do “Grupo de Estudos e Pesquisas



em Avaliação Educacional” – GEPAVE, FEUSP. mail:
paulo.garcia@online.uscs.edu.br -
<http://lattes.cnpq.br/2439948567884997>.

Renata Hioni

Mestre em Gestão Educacional pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2019), Pedagoga pela Universidade Nove de Julho (2014) e Bióloga pela Universidade de Santo Amaro (1997). Possui especialização em Direito Educacional pelo Centro de Estudos Claretiano (2016). Atuou como professora de Ciências e Biologia na Rede Estadual de São Paulo de 1995 a 2000 e a partir de 2004 na Rede Municipal de São Caetano, tendo atuado também como coordenadora pedagógica na Rede Municipal. Foi Conselheira Municipal de Educação de São Caetano do Sul no período de 2014 a 2019, e também no Conselho Municipal do Meio Ambiente, de 2009 até 2016. Participou da Comissão de autorização e funcionamento de escolas de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada no biênio 2016/2017, e também da Comissão Técnica para elaboração e acompanhamento do Plano Municipal de Educação - PME (2014 a 2019) em São Caetano do Sul. Respondeu pelo setor dos Programas Federais, Estaduais e Municipais de Educação na Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul durante o período de 2017/2019. Atualmente atua como Orientadora de Polo na Univesp e como Pesquisadora do Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC. Email: renata.hioni@online.uscs.edu.br - <http://lattes.cnpq.br/3087454868975428>.



Valdirene Rodrigues Costa

Mestre em Educação (2018) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997). Curso especialização em Orientação Educacional, Administração, Supervisão de Ensino e Psicopedagogia. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar. Atuou como orientadora educacional, coordenadora pedagógica, assistente de direção, diretora de escola e Supervisora de Ensino. Atualmente exerce a função de Diretora na Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, e também é Pesquisadora do



Observatório USCS Da Educação Básica Do Grande ABC.
Email: valdirene.rodrigues. costa@gmail.com -
<http://lattes.cnpq.br/2630160790102236>.

Este livro é fruto de um grupo de profissionais e pesquisadores, que atuam no Observatório de Educação do Grande ABC. Um grupo de pesquisa com atuação regional, nacional e internacional. A atuação do grupo neste livro é, em geral, centrada na cidade de São Caetano do Sul. São funcionários de carreira que, em algum momento, já atuaram ou estão atuando em funções relacionadas à gestão, à supervisão e à coordenação de diferentes iniciativas, ações, projetos, programas e políticas educacionais no município. As histórias de formação deste grupo são distintas e diferentes, todavia o que os uniu neste trabalho foi o desejo de contribuir com a educação da cidade, desta feita por meio de estudos e pesquisas que realizaram, em sua maioria, no município de São Caetano.

O conjunto de textos apresentados neste livro incluem elementos da gestão educacional, com base em estudos sobre a implantação de um sistema municipal de ensino, sobre algumas decorrências dos processos de municipalização, sobre a gestão democrática e as dificuldades para sua efetivação e os desafios do planejamento estratégico na educação pública. Outras discussões focam na gestão escolar, a partir de dados empíricos sobre a importância do clima escolar, das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico e da prática de educação física na pré-escola. Outros dois estudos, ainda, se assentam um na história, nas origens da educação infantil de São Caetano do Sul, e outro na inclusão escolar, com foco na aprendizagem e nas dificuldades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Com este trabalho busca-se problematizar alguns elementos da educação e das escolas e, ao mesmo tempo, possibilitar nas discussões sobre temas que, de uma forma ou de outra, estão atrelados à qualidade educacional.

