

OLHARES SOBRE OS GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA / MG

PERSPECTIVES ON THE MANAGERS OF THE STATE SCHOOLS OF UBERLÂNDIA/MG

MIRADAS ACERCA DE LOS GESTORES DE LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE UBERLÂNDIA / MG

Wender Faleiro*

Roberto Valdes Puentes**

Resumo: O presente estudo objetiva conhecer os gestores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG, e compreender como gerem as atividades pedagógicas do ambiente escolar. A pesquisa é quanti-qualitativa, e utilizou questionários para entrevistar os gestores das sete escolas selecionadas para o presente estudo. Ao menos um gestor (diretor, vice e/ou supervisor pedagógico) respondeu ao questionário, totalizando 20 gestores, desses a grande maioria foi do sexo feminino, brancos(as), casados(as) e com idade entre 30 a 50 anos. Quando ao grau de instrução todos possuem nível superior de ensino, e 75% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, 73,7% fizeram pós-graduação lato-sensu, e nenhum realizou pós-graduação stricto-sensu. Todos os gestores das escolas pesquisadas disseram sentir-se preparados para exercerem o cargo que ocupam, e a maioria (55%) disse que obteve essa preparação na Escola, 25% na Superintendência Estadual de Educação e apenas 20% na Universidade. A gestão necessita ser de fato democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais. Aos gestores falta a liderança das equipes, e criar condições adequadas e estimular a efetivação do Projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. Observou-se em todas as escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do PPP e controvérsias existentes ao longo dos documentos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Perfil. Ensino médio.

Abstract: This study aims to know the managers of high school of the public schools in Uberlândia/MG, and understand how they manage the pedagogical activities of the school environment. The research is quanti- qualitative, and it was used questionnaires to interview the managers of seven schools selected for this study. At least one manager (director, deputy and / or educational supervisor) replied to the questionnaire, totaling 20 managers, whose the vast majority of them was female, white (s), married (as) and aged 30-50 years. Regarding the level of education, all of them have higher level education who 75% concluded their studies at a public Higher Education Institution (HEI), 73.7% did lato sensu graduation, and none held stricto sensu graduation . All managers of the surveyed schools said they feel prepared to carry out their positions, and the majority (55%) said they obtained this preparation at

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás. E-mail: wender.faleiro@ufg.br

** Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

school, 25% in the State Supervision of Education and only 20% in the University. The management needs to be truly democratic, investing in the practice of collective and collaborative activities related to research and training of all educational actors. To the managers, it is needed leadership of the teams as well as creating proper conditions and stimulate the establishment of the political-pedagogical project and its curriculum. It was observed in all schools the lack of zeal and dedication in preparing the PPP and controversies over the documents.

Keywords: School management. Profile. High school.

Resumen: Este estudio objetiva conocer los gestores de la enseñanza secundaria en escuelas públicas en Uberlândia / MG, y comprender cómo gestionan las actividades pedagógicas del entorno escolar. La investigación es cuantitativa y cualitativa, y utilizó cuestionarios para entrevistar a los gestores de siete escuelas seleccionadas para el presente estudio. Al menos un gestor (director, subdirector y/o supervisor pedagógico) respondieron al cuestionario, por un total de 20 gestores, la gran mayoría de éstos era el sexo femenino, blancos(as), casados(as) y con edad entre 30 a 50 años. Cuanto al nivel de instrucción todos poseen nivel superior de enseñanza, y el 75% concluyeron sus estudios en una institución de educación superior (IES) pública, el 73,7% hicieron pos graduación lato sensu, y ninguno realizó pos graduación stricto sensu. Todos los gestores de las escuelas pesquisadas dijeron que se sentían preparados para ocupar el cargo que ocupan, y la mayoría (55%) dijo que obtuvo esa preparación en la escuela, el 25% en la Superintendencia Estadual de Educación y sólo el 20% en la Universidad. La gestión tiene que ser democrática, la inversión en la práctica de actividades colectivas, colaborativas, la pesquisa y de formación de todos los actores educacionales. A los gestores les carece liderazgo en los equipos, y crear las condiciones adecuadas y estimular la realización del proyecto político-pedagógico y del respectivo currículo. Se observó en todas las escuelas, falta de celo y dedicación en la elaboración del PPP y controversias existentes a lo largo de los documentos.

Palabras claves: Gestión de la escuela. Perfil. Escuela secundaria.

Introdução

Estudar o Ensino Médio sempre foi um desafio haja vista envolver várias conjunturas, concepções, preconceitos, sonhos, perspectivas de futuro, políticas públicas, além de sua falta de identidade, que coloca sua realidade, nem sempre positiva, retratada em pesquisas educacionais como um nível de ensino pouco atrativo, com altos índices de evasão e reprovação, falta de professores em áreas específicas do conhecimento, infraestrutura física e pedagógica deficitárias. Fatores, dentre outros, que distanciam e negam o direito a educação a nossos jovens, pois conforme dados do INEP (2014), mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não o concluíram.

De acordo com o documento Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2014), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos jovens de 15 a 17 anos é de 85,2%, já a taxa de escolarização líquida desses jovens é de 50,9%. Em regiões mais pobres do país, como o Nordeste, por exemplo, a taxa de escolaridade líquida é de apenas 39,1%. Enquanto que a taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 75,2%, de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 14,1% e de 13,2%. (INEP, 2014).

As matrículas nesse nível de ensino mantiveram-se estáveis no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% nesse período, em 2007 eram 8.369.369 matriculados contra 8.312.815 em 2013. (UNICEF, 2014). A rede estadual é a que oferece o maior

número de vagas, concentrando 85% das matrículas, a rede privada responde por 12,7%, e as redes federal e municipal somam pouco mais que 2% das matrículas. (INEP, 2014).

São 27.164 estabelecimentos de Ensino Médio brasileiros, no entanto sua distribuição é desigual entre as regiões, e desses apenas 2.516 estão na zona rural. (INEP, 2012). Quanto à formação docente, 95,4% dos professores que atuam nesse nível de ensino possuem curso superior, desses 85,5% são licenciados, contudo persiste a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, segundo a UNICEF (2014) apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam.

Os recursos pedagógicos e de pessoal, e a infraestrutura física presentes nas escolas são fatores importantes para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. O INEP (2014, p. 33) recomenda que a escola “[...] mantenha padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola.”

Em relação à infraestrutura física dos estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública, a nível nacional, a maioria deles possui de acordo com o INEP (2014): biblioteca ou sala de leitura (92,2%); laboratório de informática (95,3%); acesso à internet (96,4%); e quadra de esporte (82,2%). Já para a rede privada, esses percentuais são de 94,3% (biblioteca ou sala de leitura), 83,5% (laboratório de informática), 98,8% (acesso à internet), 84,1% (quadra de esporte). De acordo com os dados analisados pelo INEP (2014) as escolas de Ensino Médio públicas possuem melhor infraestrutura que as de Ensino Fundamental.

Trazendo o foco de observação para a realidade de Uberlândia-MG, o município

possuía 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 eram de caráter estadual. O Ensino Médio público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e contava com 19.446 alunos matriculados em 2010. (INEP, 2014).

A qualidade do Ensino Médio na rede estadual de Uberlândia está acima da média nacional e da média do estado de Minas Gerais, segundo apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar dos dados apresentados, a realidade do Ensino Médio Mineiro, e em particular uberlandense, merece ser tratada com cautela, pois os números do ENEM são inferiores quando a média é determinada levando em consideração a participação das escolas da rede privada do município, e ainda são muito altos os índices de abandono/evasão (em 2010 foi de 15,4%) e de reprovação (de 19,7% em 2010).

Diante dos apontamentos apresentados, mesmo que se observem alguns limites, assinalam que o Ensino Médio público enfrenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, mesmo em municípios acima da média como Uberlândia/MG. Neste contexto, o presente estudo objetivou conhecer os gestores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG, e compreender como gerem as atividades pedagógicas do ambiente escolar.

Metodologia

Utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, pois essa tende a atender plenamente aos objetivos a serem alcançados nesse estudo. Conforme Romanelli e Biasoli-Alves (1998), a relação entre o quantitativo e o qualitativo pode ser considerada complementar e não se sobrepõem, dado que enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de

interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável.

Sendo assim, a abordagem quanti-qualitativa atende aos objetivos almejados nesse estudo ao permitir procedimentos e tratamentos metodológicos previamente traçados, haja vista fazer-se o uso de questionários, o que permitiu trabalhar com uma grande amostra. Quanto aos objetos do método qualitativo - observações e análise de documentos - possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente as condições do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG.

O estudo foi realizado no município de Uberlândia, sede da Superintendência de Ensino Regional de Uberlândia (SRE), que dispõe de 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 são de caráter estadual. Dos 26 estabelecimentos estaduais de ensino do município de Uberlândia-MG, que oferecem Ensino Médio, foram escolhidas sete escolas. A seleção das escolas que compõe o objeto do estudo seguiu o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2009), sendo três com notas superiores à média do município (intituladas de Grupo I); e quatro com notas inferiores à média (Grupo II). O anonimato foi mantido às Escolas.

A população/sujeitos do estudo foi composta pelos gestores (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos) das sete escolas estaduais. A amostra foi integrada pela totalidade de gestores, presentes no dia da aplicação dos questionários e, que aceitaram esclarecidos e livres em participar da pesquisa.

A análise dos dados consistiu na organização sistemática dos dados coletados em planilha utilizando o programa Excel da Microsoft (2007), por categorias e indicadores, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre os fenômenos em estudo e facilitar a

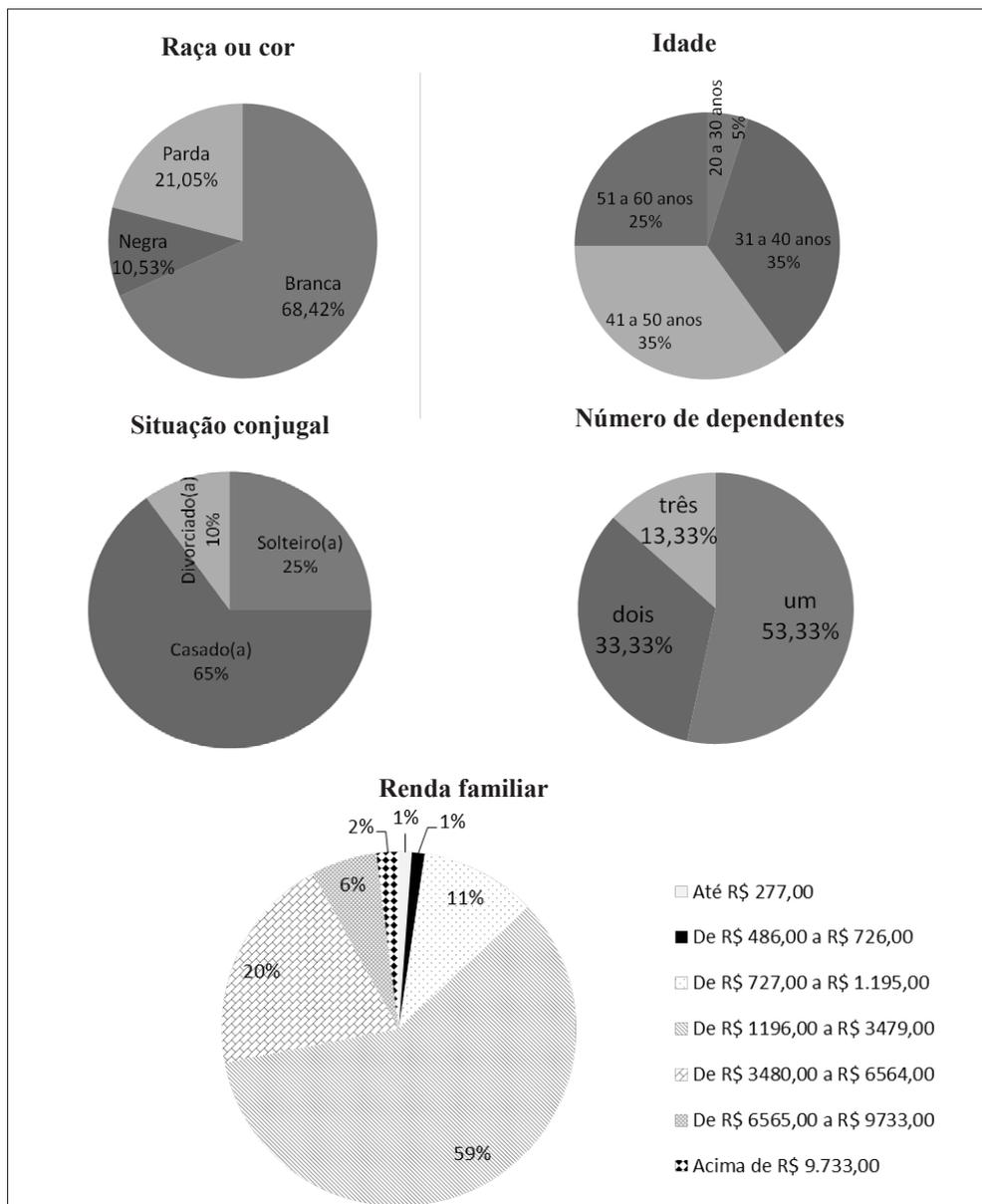
sua manipulação, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes.

Resultados e discussão

De acordo com o estudo sobre o perfil dos gestores de escola da rede pública, realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC, 2009), com 400 gestores de escolas públicas de 14 capitais brasileiras, há predomínio do sexo feminino, com 80% dos entrevistados. Embora a presença feminina tenha sido majoritária em todas as regiões brasileiras, é interessante notar que nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior do que nas demais regiões, enquanto na Região Nordeste gestores do sexo masculino chegaram a representar 25% do total dos entrevistados. Observou-se, no entanto, um crescimento da presença masculina à medida que se avança em direção ao fim do ciclo básico. Quanto à idade, 83% situam-se na faixa entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos. A concentração nessa faixa de idade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste, que apresenta menor proporção de profissionais acima dos 55 anos. Já na Região Sul, é significativamente baixa a porcentagem de profissionais entre 25 e 35 anos em relação às demais regiões brasileiras.

Quanto ao presente estudo, realizado nas sete escolas estaduais de Ensino Médio, ao menos um gestor (diretor, vice e/ou supervisor pedagógico) respondeu ao questionário, totalizando 20 gestores, desses a grande maioria foi do sexo feminino (70%). E, se auto reconheceram como brancos(as) (68,42%), casados(as) (65%), com idade entre 30 a 50 anos (70%), renda familiar superior a R\$1.196,00 (85%), e com apenas um dependente (53,33%) conforme mostrado a Figura 1.

Figura 1: Dados gerais dos Gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.



Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Quando ao grau de instrução, 18 dos 20 gestores responderam a esse item, e todos eles possuem nível superior de ensino, sendo que nove gestores (50%) possuem graduação em Pedagogia, três em História, três em Ciências Biológicas, um em Química e um

em Geografia, sendo similares aos dados da FVC (2009), onde há recorrência de Gestores graduados em Pedagogia (43%) no Brasil.

Dos 18 gestores, 75% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. 73,68% deles fizeram

pós-graduação *lato-sensu*, a maioria na modalidade presencial (83,33%) e nenhum realizou pós-graduação *stricto-sensu*. Não houve correlação direta entre o tempo de experiência frente à gestão da escola ou mesmo o tempo de docência com os resultados do ENEM 2009.

Ao analisar os dados da FGV (2009) verifica-se que a grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública. Já na graduação no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se inverte, a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas, com maior prevalência nas regiões Sudeste e Sul (66% e 58% respectivamente), esta proporção cai para 43% no Nordeste e para 28% nas regiões Norte e Centro-Oeste. Também é alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação (72%), sendo a grande maioria composta por cursos *lato-sensu*, apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado.

A busca por melhorias na qualidade da educação traz aumento de exigências para a gestão escolar, logo surge a necessidade de formação de gestores escolares. Em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, segundo Lück (2000) ela tende a ser livresca e conceitual uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar (atualmente denominada de Gestão Escolar). O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década

de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No estado de Minas Gerais a partir de 2010 para concorrer ao cargo de dirigente escolar de escola estadual, os candidatos devem fazer uma prova com 60 questões e obter nota mínima de 70%, além de ser detentor de cargo efetivo ou efetivado das carreiras de Professor de Educação Básica (PEB), ou Especialista em Educação Básica (EEB), Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional; possuir formação para o magistério obtida em Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena ou Graduação acrescida de formação pedagógica docente; ter obtido pontuação igual ou superior a 70 (setenta) pontos no último período da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), ou na última etapa em que foi submetido à Avaliação Especial de Desempenho (AED). A Certificação é requisito indispensável para participação do candidato no Processo de Indicação de Diretor de Escola.

As IES são insuficientes na formação inicial de Gestores Educacionais, mesmo os que oferecem os cursos de Pedagogia, além dos cursos de Licenciatura que não visam a gestão escolar. Recaindo, portanto, sobre os sistemas de ensino, muitas vezes, a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição para acentuar o processo de

profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

De pouco adiantam a melhoria do currículo, a introdução de métodos e técnicas inovadores, informatização das escolas, se esses não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes escolares. Essa capacitação, segundo Lück (2000) constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo. O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. (LÜCK, 2000, p. 29).

Todos os gestores das escolas pesquisadas disseram sentir-se preparados para exercerem o cargo que ocupam, e a maioria (55%) disse que obteve essa preparação na Escola, 25% na Superintendência Regional de Ensino e apenas 20% na Universidade. Ao serem indagados sobre os documentos que utilizam para desempenhar o cargo, 32%

disseram utilizar o Conteúdo Básico Comum (CBC); 22,97% o Projeto Pedagógico da Escola; 20,27% as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 12,16% o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio; 10,81% as Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares e 9,46% disseram outros documentos.

No perfil traçado pela FCV (2009) 93% dos gestores escolares consideraram a graduação como “excelente” ou “boa”, porém apenas 36% acham que esta graduação inicial os preparou para a gestão da escola. Para 40%, a graduação inicial não foi satisfatória o suficiente para o exercício do cargo. Desses 80% deles fizeram cursos de formação continuada em gestão escolar, e o tempo de exercício no cargo foi um fator determinante para a realização do mesmo, enquanto 95% daqueles que tem mais de dez anos de experiência tiveram acesso a este tipo de formação, esta proporção caiu para 66% dentre os que estão no cargo há menos de dois anos.

No presente estudo, os gestores ao se auto avaliarem (zero a dez) no apoio didático que eles a escola oferecem aos seus docentes foi obtido uma média de 7,5 pontos. Apenas duas escolas uma de cada Grupo se auto avaliaram com nota dez, e ao serem indagadas sobre quais tipos de atividades ou formação didática era oferecida aos professores, seja pela escola ou pela gestão, o estabelecimento de ensino do Grupo I, disse oferecer recursos audiovisual (data-show), apoiar projetos extraclasse, e uma vez por semestre uma palestra aos docentes. O gestor da escola do Grupo II, disse desconhecer as atividades didáticas oferecidas aos seus docentes, mas mesmo assim se avaliou em dez.

A maioria das demais escolas disse oferecer recurso audiovisual (data-show), e orientações técnicas, ou reuniões administrativas no horário de módulo II (resolução n.

3119/79 da SEE/MG). Ressalta-se que uma escola do Grupo I (resposta de dois gestores dessa escola) disse não oferecer nenhum apoio didático aos seus docentes. Apenas duas escolas uma de cada Grupo, parecem realmente oferecer um maior apoio pedagógico aos seus docentes, oferecendo: Orientação e apoio no planejamento e replanejamento; Apoio na preparação de materiais didático; Planejamento e orientações de intervenções pedagógicas; Curso de informática; Grupos de Discussão; Organização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; Diagnóstico de aprendizagem das disciplinas; Incentiva e libera seus docentes para participarem de cursos e eventos científicos. Porém, um desses gestores relata o quanto é difícil investir na formação continuada dos docentes:

A formação continuada de docentes é extremamente precária e sem regularidade. A escola não tem autonomia financeira para investimentos em capacitação. Considero o modelo de gestão das escolas estaduais de MG, totalmente concentrador e ultrapassado, e pouca produção intelectual. (Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo).

A grande maioria, dos gestores disse que as reuniões na escola são frequentes, ao menos uma por semestre, porém a metade disse se tratar de reuniões administrativas, 25% reuniões de núcleos interdisciplinares na elaboração de projetos, e os outros 25% reuniões de núcleo de disciplina. As reuniões pedagógicas deveriam acontecer com uma maior periodicidade e não serem apenas condensadas no início dos semestres letivos e que fossem de fato pedagógicas e não administrativas, pois esse seria um momento rico de formação continuada e construção da identidade docente com seu *lócus* de trabalho.

Quando a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que

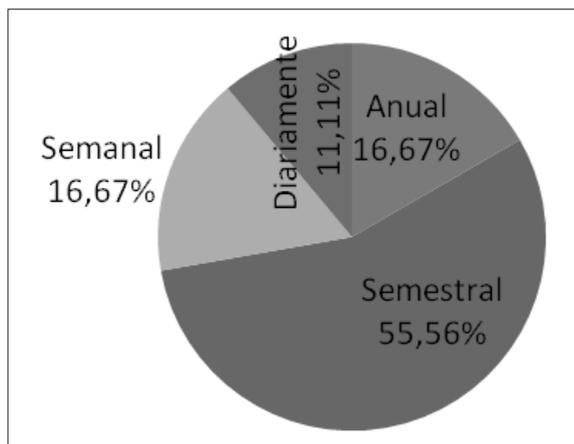
aparecem no cotidiano escolar e, em cima disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, contribuirá com o grupo na busca da qualidade do ensinar e aprender, pois conforme Placco e Silva (2006) docentes convencidos e dispostos a crescer com seus pares a fim de promover uma educação de qualidade, abre espaço para efetivação do processo formativo em serviço trazendo resultados positivos.

Leite (2010) corrobora com esse pensamento ao afirmar que em decorrência de ações coletivas formadoras há inclusão de novas práticas pedagógicas em sala de aula, pois esse espaço motiva e desperta o interesse dos colegas de trabalho, trazendo mudanças organizacionais e materiais do espaço escolar. Almeida (2006) também reconhece que a formação continuada deve centrar-se na escola, pois é nesse espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento, sendo também o espaço onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e/ou rejeitadas.

Todos os gestores consideram o corpo docente que trabalha na sua escola capaz de ajudar seus alunos a desenvolver competências, realizam trabalhos interdisciplinares e contextualizam os conteúdos de sua disciplina.

Os processos de ensino e de aprendizagem realizados pelos professores é avaliado por 100% dos gestores, sendo que 55,56% deles disseram avaliar o trabalho semestralmente, e pouco mais de 10% avalia diariamente o trabalho docente (Figura 2).

Figura 2: Frequência de acompanhamento do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia – MG.



Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Contudo o planejamento teórico, didático e pedagógico das aulas, não é acompanhado e valorizado pelos gestores, pois 96,6% dos professores das escolas estudadas (total de 85 docentes) disseram preparar a disciplina do ponto de vista didático, mas a periodicidade dos planejamentos e a forma demonstra que a grande maioria realiza os seus planejamentos de forma individual (60%) e, mesmo a maioria dizer fazê-lo semanalmente (39,5%) é grande e preocupante a porcentagem de professores que o fazem apenas anualmente (32,9%). Apenas 1,54% deles disseram planejar diariamente suas aulas. Os docentes pesquisados dão pouca valia à preparação de suas aulas, haja vista que 61,7% deles disseram ser satisfatório o seu planejamento conferindo a ele nota de nove a 10 pontos; 36,7% julgaram-no aceitável (nota de sete a oito pontos); e, apenas 1,7% disseram ser deficiente (zero a seis pontos).

Vale ressaltar que 58,6% dos professores disseram receber orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático, sendo que mais da metade (52,1%) recebem orientação da supervisão pedagógica da escola. Desses 51,6% julgaram satisfatórias

as orientações/formação que recebem para realizarem seus planejamentos didáticos, seguidos de 25,8% que o considera aceitável, e um número expressivo (22,6%) o consideraram deficiente.

Perante esses resultados como conceber que esses docentes estão preparados e motivados? Que eles conseguem assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos, se a preparação, de fato, das aulas não está presente no cotidiano dos professores? Contudo os gestores utilizam as seguintes modalidades de avaliação de seus docentes (12% entrevista com os professores; 9% entrevista aos alunos; 8% questionários aos alunos; 6% questionários aos professores; 3% outros), sendo as provas de conhecimento interna e externas) aplicadas aos alunos a modalidade mais usada com 48%; apenas 14% dos gestores fazem observação das aulas de seus professores.

Fato relevante é 58,3% desses docentes disseram não haver nenhuma avaliação sistemática de seu desempenho didático por

parte da gestão escolar, dos que são avaliados a maioria (46,3%) disse ser avaliado pela Avaliação de Desempenho Docente, que é uma avaliação estruturada e obrigatória a todos os docentes efetivos e/ou efetivados do Estado que, na maioria das vezes, não cumpre o seu papel e nem é realizada efetivamente segundo as orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEE), acontece como fim de simples preenchimento de documentos a cumprir com as normas da SEE. 22,2% deles disseram serem avaliados pela Avaliação de Desempenho do Aluno, que na maioria das vezes segue os mesmos passos da Avaliação de Desempenho Docente. Apenas 5,6% dos docentes disseram serem avaliados mediante a observação de suas aulas.

Dos docentes pesquisados, 37,84%, desconhecem os resultados de sua avaliação. Ao serem indagados sobre o que a escola faz com o resultado da avaliação a maioria (40,63%) disseram não saber; 25% disseram que a Escola não faz nada; 21,88% disseram que a escola propõe ações de apoio e orientação (dessas 75% propõem ações coletivas), e 12,5% premia os seus docentes e nenhuma os pune diretamente.

Percebe-se que ao avaliarem o processo de ensino aprendizagem de seus docentes, os gestores conforme a Tabela 1, na maioria dos itens eles os avaliaram como regular e/ou insuficientes, demonstrando a realidade vivenciada nas escolas como professores despreparados para a prática docente, uso de novas tecnologias e metodologias.

Tabela 1: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos docentes por parte de seus Gestores de escolas estaduais de Uberlândia/MG.

ASPECTOS	Bom %	Regular %	Insuficiente %
Uso das novas tecnologias pelos docentes	55,56	22,22	22,22
Estimula o uso das novas tecnologias pelos alunos	50,00	27,78	22,22
Atitudes e comportamento nas aulas	38,89	50,00	11,11
Desenvolve habilidades dos alunos para o estudo Independente	5,56	61,11	33,33
Trabalho educativo por parte do professor	66,67	33,33	0
Desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes	33,33	56,56	11,11
Uso da biblioteca pelos alunos	38,89	38,89	22,22
Aplicação de estratégias docentes educativas individualizadas por parte dos professores	50,00	44,44	5,56
Desenvolvimento de competências por parte dos alunos	33,33	55,56	11,11
Preparação dos docentes para a docência	55,56	33,33	11,11
Preparação dos estudantes	44,44	55,56	0
Estimula hábitos de leitura e de estudo nos estudantes	16,67	50,00	33,33

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Segundo os gestores os professores não estimulam seus alunos no uso de novas tecnologias, mas como percebido essa deficiência não deve recair apenas sobre os docentes,

haja vista, que a maior reclamação dos alunos é o difícil acesso deles aos laboratórios de informática, muitas das escolas o possuem, mas ficam trancados. Logo é um problema

da gestão da escola que não motiva nem os alunos e nem os docentes, haja vista muitos dos docentes possuem muitas dificuldades com as novas tecnologias.

Porém, todos os gestores disseram que é regular e/ou boa a preparação de seus alunos para a continuidade de seus estudos, contudo não é o que se tem demonstrado nas avaliações do ENEM e nem do mercado de trabalho. Entretanto, a maioria disse que o desenvolvimento de habilidades, linguagem, competências e autonomia nos estudos de seus alunos é regular e/ou insatisfatória, ou seja, findam por confessarem que seus estudantes não são preparados como deviam ser. Manifestam ser excessivo o tempo dedicado a questões administrativas e burocráticas, restando pouco tempo à gestão da aprendizagem e acompanhamento da produção dos alunos e docentes, convergindo na delegação desses acompanhamentos apenas aos supervisores pedagógicos.

Considerações finais

Ao voltar à atenção, especificamente, aos resultados das condições didático-pedagógicas do Ensino Médio das sete escolas estudadas, conclui-se que independentemente das notas alcançadas no ENEM, há muito a ser feito para melhorar a qualidade de ensino. A gestão necessita ser de fato democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais. Aos gestores falta a liderança das equipes, e criar condições adequadas e estimular a efetivação do Projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. Observou-se em todas as escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do PPP e contravérsias existentes ao longo dos documentos. Esses fatos podem corroborar com os índices e desafios explicitados no início desse estudo.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 77-87.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais do IBGE**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 214 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

LEITE, Y. F. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV, L. H.

da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-34.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis – Summa, 1998.

FVC. **O perfil dos diretores escolares**. 2009. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-5-gestao-escolar-escolas.shtml?page=10>>. Acesso em: 10 out. 2014.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: UNICEF, 2014.