

São Paulo

2025

IDEB em FOCO

Volume 3


instituto
cultiva


SINESP

**RELATÓRIO DO OBSERVATÓRIO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO**

IDEB em
FOCO

Volume 3

Escutar para compreender:
vozes da direção escolar e
os desafios da qualidade
educacional na Rede
Municipal de São Paulo

São Paulo
• outubro de 2025



DIRIGENTES DO SINESP – MANDATO 2024-2027

PRESIDENTE

- Norma Lúcia Andrade dos Santos

VICE-PRESIDENTE

- Letícia Grisólio Dias

SECRETÁRIA GERAL

- Rosana Capputi Borges

VICE-SECRETÁRIA GERAL

- Denise Regina da Costa Aguiar

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA

- João Alberto Rodrigues de Souza

VICE-DIRETORA DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA

- Sonia Maria Ferrarez Rodrigues

DIRETOR PARA ASSUNTOS DE LEGISLAÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DOS FILIADOS

- Douglas Eduardo Rosa

VICE-DIRETORA PARA ASSUNTOS DE LEGISLAÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DOS FILIADOS

- Valéria Leão Ramos

DIRETORA DE EVENTOS EDUCACIONAIS

- Rosa Maria Pereira de Araújo Correa

VICE-DIRETOR DE EVENTOS EDUCACIONAIS

- Emilio Celso de Oliveira

DIRETORA CULTURAL

- Alcina Carvalho Hatzlhoffer

VICE-DIRETORA CULTURAL

- Egle Prescher Iaconelli

DIRETOR DE IMPRENSA

- Rui Ferreira da Silva Junior

VICE-DIRETORA DE IMPRENSA

- Marcia Fonseca Simões

DIRETORA DE POLÍTICAS SOCIAIS

- Maura Maria da Silva

VICE-DIRETORA DE POLÍTICAS SOCIAIS

- Regina Cleia Almeida

DIRETOR DE ORGANIZAÇÃO SINDICAL

- André Luiz Bafume

VICE-DIRETORA DE ORGANIZAÇÃO SINDICAL

- Flordelice Magna Ferreira

CONSELHO FISCAL | TITULAR

- Getúlio Marcio Soares ; Marcia Gargiulo Krause; Thellma Figueiredo De Souza

CONSELHO FISCAL | SUPLENTE

- Edilene De Fátima Clemente; Janete Silva de Oliveira; Patricia Andreotti Giroldo

PRESIDENTE - Rudá Ricci

VICE-PRESIDENTE - Ademir Catellari

DIRETORA ADMINISTRATIVO | FINANCEIRA - Fernanda Ricci

AUTORES

- Carol Pereira Santos; Mariana Martins; Micaela Passerino Gluz; Juliana Meato; Rudá Ricci

SECRETÁRIA - Carmen Lúcia de Freitas Adam

www.institutocultiva.com.br

REVISÃO - Gabriela Moch

DIAGRAMAÇÃO - Jacqueline Arimura



Sumário

06

INTRODUÇÃO

09

VOZES DA GESTÃO DAS
ESCOLAS DE ALTO IDEB

42

CAPÍTULO 02

46

CULTURA DA
FRAGMENTAÇÃO

50

OS GESTORES E
PROJETO DE VIDA

56

RECOMENDAÇÕES
TÉCNICAS PARA O SINESP

08

CAPÍTULO 01

20

VOZES DA GESTÃO DAS
ESCOLAS DE BAIXO IDEB

44

POLÍTICAS DE ESTADO E DE GOVERNO:
DISPUTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
MUNICIPAL

48

A ESCOLA COMO
ESPAÇO DE DISPUTA

52

TIPOLOGIAS DE GESTÃO

58

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

A pesquisa em tela escutou vinte vozes da direção escolar da Rede Municipal de São Paulo a fim de compreender quais são as práticas e os desafios enfrentados no âmbito da gestão e quais são os fatores (ou a ausência dos fatores) que contribuem para uma pontuação alta ou baixa no Ideb na escola que dirigem, de acordo com os parâmetros discriminados pela Secretaria Municipal de Educação.

Com esse objetivo, a metodologia qualitativa adotada para a pesquisa *Escutar para Compreender* do Instituto Cultiva ancorou-se na técnica de entrevistas em profundidade, com a qual foi possível navegar e mergulhar em distintas realidades territoriais e organizacionais, assim como conhecer motivações e contradições intrínsecas, sonhos e frustrações que fazem parte da subjetividade das pessoas gestoras pesquisadas e que incidem nas suas concepções de gestão e práticas educativas.

O caminho metodológico desta pesquisa percorreu dois rumos que são apresentados em dois capítulos diferentes. No primeiro capítulo, adotamos o método indutivo que parte da escuta e análises de cada uma das vinte entrevistas com os diretores. Relacionamos as gestões de escolas com alto e baixo Ideb, de forma a construir paralelos sobre a qualidade da educação e a influência da gestão escolar. No segundo capítulo, foi realizada uma análise histórica geral e ampla dos resultados relacionando-os com certas categorias; apresentamos a forma como a discussão de resultados, aprendizagem, qualidade e gestão é construída no contexto histórico da rede municipal de São Paulo e construímos tipologias a partir dos retratos dos diretores.

Pela quantidade de dados e pela construção coletiva entre os pesquisadores envolvidos nesses projetos, percebemos que perseguir apenas um formato de apresentação de nossos resultados enxugaria a complexidade e a profundidade da própria pesquisa, por esse motivo adotamos esse percurso metodológico de construção de dois textos diferentes, unificados neste documento único.

Além disso, o último capítulo é destinado às Recomendações Técnicas, em que apontamos ao Sinesp estratégias de ações e propostas técnicas a partir da pesquisa.

A partir do uso desta metodologia qualitativa, é possível recolher indícios e levantar informações consistentes para a compreensão da lógica interna do grupo pesquisado, destacando elementos da história pessoal (Weber, 1999; Sartre, 2014; Allouche, 2019). Tais como: infância, vínculos afetivos e experiências profissionais na escola, antes de abordar responsabilidades administrativas ou visões políticas. A opção pela técnica de entrevista em profundidade também ocorre por uma segunda razão; a partir do momento em que as pessoas gestoras estão sendo responsabilizadas pelo suposto insucesso de uma avaliação externa, a escuta emerge como um instrumento de fortalecimento democrático e o sindicato como um espaço de segurança/acolhimento das falas observadas.

Antes de questionarmos o que explica o sucesso ou o insucesso do Ideb de uma escola, importa saber quais são as trajetórias e marcas que trazem as pessoas que conduzem uma escola, o tempo na função e na escola; a relação que estabelecem com seus pares e com a comunidade escolar num todo; as diversas funções que exercem no âmbito administrativo e pedagógico; a vulnerabilidade da comunidade atendida e, finalmente, suas percepções acerca do Ideb.

A partir de um roteiro semiestruturado e mais de vinte e oito horas de entrevistas, a equipe de pesquisa do Instituto Cultiva pôde ouvir e analisar vinte vozes de pessoas na posição de diretoras escolares em sua singularidade e subjetividade. Subjetividade essa que, como exercício ético-científico assumimos estar materializada na condução das entrevistadoras e análise das pesquisadoras, sempre controlada pelos recursos teóricos e metodológicos que balizam a investigação, seja pelas diversas discussões bibliográficas e metodológicas intraequipe, seja pelas versões da pesquisa até o seu formato final da pesquisa.

Ainda sobre as questões metodológicas, há quatro critérios que norteiam a tipologia das escolas selecionadas: escolas com nota alta no Ideb (7 escolas); escolas com nota baixa no Ideb (6 escolas); escolas com nota baixa no Ideb e que sofreram intervenção (2 escolas) e escolas que sofreram com intervenção (5 escolas).

Além disso, a fim de preservar as identidades das pessoas gestoras em suas funções, os nomes das escolas, bairros e outros personagens foram alterados para substantivos fictícios, porém não aleatórios. Os sobrenomes que acompanham os nomes fictícios são de árvores e raízes fortes da flora brasileira, por isso, estão presentes aqui Marcos Angico, Carlos Jequitibá, Elza Jacarandá, Tereza Jatobá, como exemplo. A nomeação das escolas emerge como se a cidade estivesse brotando em flor: EMEF Acácias do Campo, EMEF Flor-de-Lis, CEU Rosa Negra, realinhando no horizonte o solo das sementes que a verticalidade arrancou na corrida pelo ranqueamento.

Realizar o estudo *Escutar para Compreender* requereu paciência diante da tensão entre a singularidade e a repetição, ambas captadas como vozes em movimento, numa análise estendida em mais de duzentas páginas.

Escutamos trajetórias profissionais, mas, sobretudo histórias de vida de pessoas que diariamente se dedicam à gestão escolar para assim compreender suas crenças, estratégias, contradições e práticas educativas.

Oferecemos aqui uma síntese desse canto autêntico, sem a intencionalidade de julgá-lo melhor ou pior, como disse o poeta Victor Jara, não se canta por cantar e nem por ter boa voz. Em outras palavras, quem diz sua palavra quer ser ouvido. Que o público possa escutar para compreender o que se passa na gestão escolar por quem ousou dizer sua palavra. Boa leitura!

capítulo:

01

ESCUTAR

PARA

COMPREENDER

Ao adentrar as escolas de alto Ideb, vemos dois cenários distintos: escolas inseridas em **territórios vulneráveis** e escolas que estão adentrando por **vulnerabilizações decorrentes tanto da pandemia quanto do processo de gentrificação**. Mover-se pela cidade sem escolha define também o movimento dos estudantes pelas escolas. Quem fica na escola de alto Ideb? A EMEF Hibisco Vermelho é uma dessas escolas que têm o desafio de lidar com a alta rotatividade dos alunos e com a vulnerabilidade dos estudantes. Regina Caneleira comenta que há,



Regina
Caneleira

“ **alunos transferidos a todo o tempo, alunos novos, alunos transferidos, alunos novos. Tem uma alta rotatividade.** [...] Isso impacta, porque o trabalho que você realiza, por exemplo, **o meu aluno de hoje, no 9º ano, que vai fazer a prova, não é o meu aluno que estava aqui desde o 5º.** [...] Toda a trajetória dele, sendo que ele está sendo, ele é avaliado no 5º e ele é avaliado no 9º. Porém, eu tenho aluno que chegou no 5º esse ano aqui, então, como que eu vou avaliar o passado, né? O passado, sendo que ele era de outra unidade.

O diretor Henrique Ipê-Roxo lamenta que “o público não quer ficar na EMEF Camélia do Saber porque é longe de casa”, por conta do encarecimento da região atendida. Já Tereza Jatobá da EMEF Magnólia do Saber relembra que a especulação imobiliária alterou o perfil da escola que tem mais de 30 anos de existência.

É interessante destacar que Jatobá simultaneamente vê de forma positiva as mudanças ao passo que reconhece que o movimento especulativo prejudicou parte das famílias do território, ocasionando sua expulsão.



Tereza
Jatobá

“ [...] A gente tem a vulnerabilidade econômica, né? Que em um dado momento melhorou muito, né? Aqui, mas em outros piorou. **Nós tínhamos aqui ao lado uma invasão e tínhamos muitos alunos.** E aí, mais ou menos nos **anos de 2010, por aí, eles acabaram indo embora para outros lugares, foram construindo outros apartamentos e aí vieram assim umas pessoas de um nível socioeconômico um pouco melhor.** [...] **Então, veio o progresso, foi muito bom para quem estava aqui, melhorou a qualidade de vida deles, né? Mas, ao mesmo tempo, expulsou muitos aqui desta região.**

Então o sentido de vulnerabilidade territorial e movimentação pelo território muitas vezes em certas entrevistas é matizado pela percepção do diretor/a, geralmente apontando que a vulnerabilidade é relativa ou fazendo comparações intraurbanas com outros territórios vulneráveis conhecidos, como de acordo com o diretor Estevão Sucupira da EMEF Flor-de-Lis.



Estevão
Sucupira

“ **A Escola tem uma clientela que 40% mais ou menos são bolivianos, imigrantes ou descendentes dos bolivianos.** [...] uma clientela que costuma cobrar bastante [...]. **Nós temos alunos com vulnerabilidade, mas o índice é baixo.** Temos 30% dos alunos no CadÚnico, há pobreza, há famílias de migrantes bolivianos que moram e dormem todos num mesmo quarto. [...] **Mas nós não temos a vulnerabilidade de atender muitas vezes o aluno de favela, de comunidade, que vem, muitas vezes, com o teor de abandono e de agressividade maior.**”

Diante dessa vulnerabilidade relativa percebida por alguns, sobretudo a partir de uma comparação histórica, qual é a relação que é estabelecida com a comunidade escolar? O que dizem sobre a relação com as famílias e com os alunos?

A relação é ora marcada por dificuldades, tais como, a falta de **corresponsabilidade da família na tarefa educativa**, “mas eles não se veem mais como corresponsáveis, porque a obrigação é da escola, [...] a sociedade está mal preparada para educar as crianças”, aponta Caneleira. “Falta de respeito de cima e de baixo”, de acordo com Jatobá, sendo o “de baixo”, a família e o “de cima”, o governo. Ora é justificado como uma dificuldade de convivência decorrente da pandemia na entrevista de Henrique Ipê-Roxo. Para este diretor tem havido uma confusão nos sentidos de participação atuais dentro de uma perspectiva crítica ao que ele chama de “terceirização da responsabilidade” e “cobrança de serviço”.



Henrique
Ipê-Roxo

“ E não é essa participação, não é esse movimento de participação que eu percebo. Eu percebo mais um **movimento de participação no sentido de cobrar. É como se a gente estivesse prestando um serviço.** E eles estão aqui para reclamar sobre o que esse serviço não está adequado ao que eles gostariam que estivesse. [...] Essa é uma dificuldade que a gente tem tido, porque é um movimento social, na verdade, de **terceirizar a culpa, de terceirizar os processos, de terceirizar os serviços.** [...] Eles [famílias] **não entendem, em escola, como um espaço de convivência múltipla.** Então, a gente tem muitos casos de pais que vêm reclamar de alguma situação específica e querem dizer para a gente como é que a gente vai resolver o problema. Porque **as pessoas confundem o trabalho democrático como compartilhamento das decisões, mas não das responsabilidades.** Então, mesmo quando os pais vêm do conselho, eles querem fazer parte da decisão, mas eles não querem se implicar nas responsabilidades que as decisões exigem. [...]

No retorno [da pandemia], a gente sentiu uma atenção muito grande, agressiva, violenta, inclusive. Então, a gente tem que fazer todo esse processo de **reconstrução da relação, de confiança entre a escola e a comunidade,** que eu nem consegui estabelecer porque eu cheguei aqui em janeiro, fevereiro e março, meados de março, vinte e pouco de março, a gente precisou encerrar um atendimento presencial. [...] Então, eu até acho que é um processo compreensível.

Um terceiro motivo é fruto do **acúmulo de funções** de um diretor e da falta de tempo também das próprias famílias, na voz de João Castanheira.



João
Castanheira

“ **A gente acabou de formar um novo Conselho e uma nova APM, mesmo assim é complicado.** Esse compromisso, porque assim, **eu não faço no fim do dia. Eu também não tenho como fazer no fim do dia, porque eu tenho acúmulo de cargo.** E aí, no fim do dia, eu fico amarrado, que só pode ser de terça ou sexta. **Então, faço no meio do dia.**

[...] **muitos que não vêm na reunião de pais, depois querem ser atendidos individualmente. [...] na última reunião foi por volta de uns 40. É um número baixo no universo de 700 alunos.**

A **sobrecarga diante das múltiplas funções** desponta como uma das queixas mais comuns entre os gestores e gestoras de alto Ideb, assim como a pressão latente para manter o resultado. Enquanto Castanheira lista suas funções como diretor, Ipê-Roxo pontua sua rotina em seguida.



João
Castanheira

“ **Eu acompanho todas as obras, desde orçamento, até execução, até acabamento, até pagamento, então compras, obras, manutenção, prestação de contas, comigo, banco, não sei o que, serviço financeiro, e tal, comigo [...].** Eu não posso fazer reuniões no final do dia porque eu tenho acúmulo de cargo [...]. No ano passado nós fizemos 300 atendimentos. E estou citando os que estão registrados.



Henrique
Ipê-Roxo

“ **As demandas administrativas me impedem de acompanhar o pedagógico como eu gostaria de acompanhar.** Então, assim, é aquilo que comecei a falar profissionalmente no começo. É claro que a gente faz, porque é uma preocupação nossa, mas eu não consigo fazer com que todo administrativo esteja em prol das necessidades.



Regina
Caneleira

“ **Vai chegar a minha hora. Vai chegar a hora que eu não tenho como a gente dar conta da demanda, não tem como.** Então, em algum momento, quando aquilo for cobrado e explodir, por exemplo, o muro aí, com certeza vão achar alguma coisa que eu deixei de fazer, que passou batido, mesmo eu tentando fazer tudo certinho [...]. **E aí, se eu não treinar meu psicológico, para eu conseguir ter sanidade, né, ontem mesmo que fui fazer o tempo também da minha aposentadoria, [...].** E não é porque eu não gosto, porque eu gosto, eu gosto, mas está insustentável. A gente se sente, assim, incompetente o tempo inteiro. Tempo inteiro, incompetente.



Estevão
Sucurupira

“ **Porque o nosso salário é muito defasado. A responsabilidade é muito grande. A demanda de serviço é muito grande. Eu estou aqui.** A bagunça, que não é bagunça. É mais ou menos organizado, porque isso aqui é uma prestação de contas que está atrasada. Está com pendência para enviar. Só que, por exemplo, não veio o funcionário. Como é que eu vou fazer lá? Hoje, graças a Deus, um professor tá lá quebrou um lugar para mim. Eu falei, não dá, vocês são quase duas. A secretária está de férias. Quer dizer, falta o funcionário. Eu estou com uma APE contratada e uma APE efetiva.

Diante da **invisibilidade sobre a vulnerabilidade das famílias**, da exaustão cotidiana dos gestores escolares e da relação complexa com a comunidade escolar sobretudo em gestões mais recentes em escolas de alto Ideb, quais são as percepções dos gestores acerca do seu trabalho ser reconhecido interno e externamente como sinônimo de sucesso?

Um primeiro aspecto que desponta em suas falas diz respeito à aprendizagem significativa, que em suas palavras compreendem uma série de significados quanto à importância da convivência para além da sala de aula, isso é, a existência de espaços educativos como brinquedotecas, refeitório e salas equipadas; a consolidação das saídas pedagógicas como vital para expandir a visão de mundo e possibilidade dos estudantes; a aprendizagem baseada em projetos no contraturno e o uso de metodologias não-tradicionais que ampliem também esse repertório — mas há uma perspectiva crítica dentro desse reconhecimento. Do outro lado, há gestores que implementaram rotinas de simulados bimestrais para treino. A seguir, uma sequência de suas falas.



Regina
Caneleiro

“ *Dizer que ele tem sala de recursos multifuncionais, que ele tem laboratórios de informática, que ele tem sala de leitura, que ele está nos projetos mais educação, que ele tem acesso ao uniforme, que ele tem acesso à merenda de qualidade, com nutricionista, que ele tem AVE para ajudar ele no aluno com deficiência. Isso tem, mas não é todo dia que tem, tem quando o funcionário está. Quando o funcionário não está, porque o funcionário está adoecendo.*



Tereza
Jatobá

“ Eu tenho 15. **15 projetos no contraturno.** E mais alguns que funcionam aí também. Eu tenho umas **professoras muito boas que adoram isso, que se dedicam, que não fazem só pelo dinheiro,** porque até pelo dinheiro não vale a pena se for vendo. [...] **Você imagina que são dois alunos que foram lá para outros países [...]** então **tem maker, tem empresa jovem, tem xadrez, tem os projetos de reforço,** né, para as crianças que não conseguem acompanhar tão bem na sala de aula. **Eles têm de artes, eles têm de canto.** [...] Nós lutamos muito pelas saídas pedagógicas. **O ano passado tivemos mais de 200 saídas pedagógicas.** Todas gratuitas, né? **E estas saídas, no sentido de abrir os olhos deles. Que eu falo que o mundo não é só isso aqui.** A gente tem alguém que acha que a nossa escola pertence a [bairro da escola]. É para São Paulo e tudo. Então, nós temos muitas saídas.



Estevão
Sucurupira

“ A professora que pegou o segundo e terceiro ano é muito boa, cobra material, **cobra passeio, cobra que a gente faça coisas diferentes.** Ela é chata, mas é legal”. [...] O provão ajuda a ver as brechas [...] tem **escola privada que não tem quadra,** e nosso Ideb é maior. **Então, por que os pais colocam os filhos lá se aqui temos mais estrutura? [...]** A gente criou um provão, um provão unificado.



Henrique
Ipê-Roxo

“ Eu tentei trabalhar o pedagógico através da reorganização dos espaços, que eu **pinte a escola, reformei o parque, criava umas áreas verdes, a brinquedoteca [...]**.

Um segundo aspecto que chama atenção é o argumento sobre o sucesso estar atrelado à equipe gestora e docente coesa, estável e engajada para o alcance das metas, mas para além dessas, não há consenso entre os gestores acerca das avaliações externas, apenas uma conduta que se revela mais pragmática. Isso significa desde a abdicação do instrumento de greve e a necessidade de presença a qualquer custo tanto da equipe gestora quanto da equipe educadora de funcionários e professores a um trabalho de coesão organizacional conquistado ao longo de determinado tempo.

Atrelado a isso, há também o discurso de qualidade sobre os profissionais divididos no critério de “antigos” ou “novos”; que no caso da Prefeitura Municipal de São Paulo tem o significado tanto de “estáveis” ou “terceirizados”, quanto “interessados” ou “desinteressados”.

No caso da diretora Jurema Cedro da EMEF Flor de Maio, sua Assistente de Direção (AD) está com ela há quatorze anos e a Coordenadora Pedagógica (CP), há seis; e embora tenha enfrentado resistências iniciais na gestão, solidificou sua presença e articulação ao longo do tempo.



Jurema
Cedro

“Então, o coordenador, ele é esse elo. Então, o diretor tem que ter um relacionamento muito saudável com o coordenador, para ele conseguir chegar no professor e o professor chegar no estudante, sabe? [...] Então, **quando a equipe gestora está quebrada, ela quebra a escola inteira e, conseqüentemente, vai para a aprendizagem, porque aí ela quebra o professor, acaba sendo atingido por esse ambiente ruim, ele não consegue desenvolver um bom trabalho e aí compromete a aprendizagem, o aluno não aprende.** Então, assim, eu acho que essa coisa de você motivar o aluno, o professor, o tempo todo, o professor é um ser humano, ele tem que estar motivado, ele tem que estar valorizado, ele tem que se sentir valorizado.

No caso do diretor Henrique Ipê-Roxo, ele demarca a questão da assiduidade na EMEF Camélia do Saber:



Henrique
Ipê-Roxo

“ [...] vou dizer para você que **eu não concordo com as concepções pedagógicas de muita gente aqui**. Mas é uma equipe compromissada, é uma equipe que não falta, **é uma equipe que é compromissada com o trabalho** [...]”

O diretor João Castanheira aposta na centralização da gestão de modo a dirimir o que considera um trabalho de baixa qualidade exercido pelos terceirizados, que podem sempre correr o risco de serem substituídos – *ao contrário do desejo dos gestores por uma equipe estável*.



João
Castanheira

“ Mas aqui eu tenho duas assistentes de extrema confiança, de experiência de qualidade, uma secretária muito boa, uma secretária que atende muito bem e que entende quando a gente, porque eu trabalho sempre com a ideia de que assim, a gente tem que resolver tudo que der para resolver aqui. **Trago assistentes de direção comigo, são cargos de confiança: trago a secretária**. [...] Nós conversamos, eu indico as coisas que não podem faltar, elas fazem a pauta e eu leio e combinamos o andamento. [...] Então assim, você trabalhar com eles [terceirizados] a ideia de que todo mundo faz parte da mesma equipe, **até para garantir que eles prestem o serviço do jeito que a gente quer**. [...] A gente vai trocar alguém na cozinha, ok? Mas assim, **nada garante que o que vem vai ser melhor. E aí você vai ficar num looping eterno, trocando gente o tempo todo. Então, assim, é preferível conversar, né? Tentar chegar num bom termo**.

Ainda sobre a **questão dos terceirizados**, o diretor Estevão Sucupira da EMEF Flor-de-Lis reclama e argumenta o seguinte:



Estevão
Sucurupira

“ Mas o jeito que é hoje, **a gente não tem autonomia, né? [...] É lógico que é mais vantajoso de privatizar. A gente já perdeu o pessoal...** O que acontece antigamente? A gente tinha o pessoal da limpeza, eram os agentes escolares. Essa coisa de querer levar vantagem. O pessoal não aguenta. **Aí a gente trabalha com o mínimo.** Aqui na cozinha são três. **Aí o agente escolar pega e tira licença. Dois dá conta? Um dia dá, uma semana não vai aguentar, vai ficar doente. Nisso, né? E aí acaba o que acabou acontecendo? Terceirizou cozinha. Terceirizou limpeza. Segurança. Depois terceirizou cozinha. Segurança pífia, não tem. [...]** E o dia que ia ter lá, a merenda que eles gostam da semana, ia ter iogurte e tal, teve que jogar fora. Estragou tudo, porque tava abastecido. E a gente liga, tava preocupado com o freezer, e no fim tinha coisa na geladeira que estragou. Mesmo avisando, a empresa não teve aquela celeridade para resolver o problema. Então a gente fica numa situação muito delicada, né?

[...] **Aí com muito custo consegui uma [professora] substituta, contratada, só que assim não é a mesma pegada, sabe, assim de pegar firme com as crianças, trabalhar conteúdo significativo,** então nesse ponto a gente perde muito, só que você não tem perna para acompanhar, você tem o coordenador pedagógico, você pede a questão do currículo para o professor seguir o currículo, **você dá material, bom, porque a gente tem bastante material, e infelizmente às vezes o professor não contribui nessa parte de preparar uma boa aula,** e quando você tem, aí acontece esse negócio aí que aconteceu, então a pessoal fala “porque o ideb dessa escola foi tão bom?”

[...] **Então, essa é uma coisa que me incomoda bastante, né? Eu sou um cara muito frequente, né? Eu evito de faltar.** Este ano, até mesmo, **até agradei os professores por aí também que ninguém fez greve aqui,** porque eu acho que nós temos que ter um outro instrumento. **A greve, eu acho que já é uma coisa que como é que se diz, sindicalismo da década de 80. A gente tem que ser mais inteligente do que fazer greve, porque só quem ganha é o governo.**

Numa visão repleta por ambiguidades e incertezas, Tereza Jatobá se cobra de estar deixando a educação “pior do que quando começou”. Ela vê que o caminho de terceirização e privatização da escola pública tende a piorar a situação atual. Atribui também a nota do Ideb sobretudo aos profissionais que trabalham com ela



Tereza
Jatobá

“ **Talvez no ano que vem eu não consiga entregar o Ideb que eu entreguei este ano, porque eu perdi muito dos meus profissionais para aposentadoria, até para outras escolas. A formação, eu digo que inicial, a formação, as faculdades, essas faculdades [é] péssima. E a falta de atratividade na carreira, as boas cabeças não vêm para o magistério. Se um filho meu hoje falar que vai para o magistério, vou dar uma surra nele, porque é algo que o que nós tivemos e o que eu tenho hoje, o que eu construir essas novas gerações não vão conseguir.**

[...] **Eu estou deixando a educação pior do que a gente tinha. Com todas as nossas dificuldades lá, agora nós estamos passando um momento de desmonte mesmo, da educação, com essas vindas de uma dita privatização, que eles acham que vai dar certo, e assim ao nosso ver, nós precisamos de políticas públicas, o que é público não é para dar lucro, é para prestar serviço e de qualidade. A gente tem que cobrar a qualidade, mas como público.**

[...] **Acho que a gente precisa de qualidade, de qualificar e exigir de quem está do concurso, porque é uma continuidade. Se a gente já tem essa ruptura no partidário, imagina uma ruptura nas contratações. E aí a gente vê o que aconteceu com a terceirização da limpeza, da cozinha. Você nunca sabe quem está trabalhando aqui, então você não tem continuidade, qualidade nesse trabalho [...]. A gente está sentindo a sobrecarga e a perda de qualidade dos profissionais [que trabalham na escola]. O magistério está sendo desrespeitado pela sociedade, não é só salário. Não é uma carreira atrativa. Os mais antigos, por incrível que possa parecer, aguentam as dificuldades, mas os mais novos não aguentam. E a gente está passando de um sentido, uma perda muito grande na qualidade dos profissionais. A formação dos profissionais está muito ruim. Porque a gente não é só o salário. O salário está muito ruim. Mas pela sociedade, pelos nossos governantes, não é uma carreira atrativa. Então, quem vem para o magistério, aquele que não deu certo em lugar nenhum? Coisa que era muito diferente no tempo atrás. Então, hoje, quem a gente está recebendo para o magistério é alguém que vem aqui só para ga-**

nhar aquele dinheirinho dele. Foi o que deu para ele fazer. Refletindo já na má qualidade. [...].

*Nós temos Ideb alto, mas no pós-pandemia, caiu o nosso Ideb. Eu tinha Ideb mais alto do que eu tenho hoje. **A qualidade dos professores que eu tenho hoje não é a que eu tinha em 2023, 2024.** Também conta o aumento da vulnerabilidade das famílias.*

Para a diretora Regina Caneleira da EMEF Hibisco Vermelho, essa mudança de perfil dos docentes irá afetar a nota do Ideb



Regina Caneleiro

“ 50 melhores no Ideb, alguma coisa tem, não é? Então, isso tudo é resultado do trabalho, mas não é o meu. Sim, é um trabalho conjunto. **A escola sempre teve esse trabalho. Os professores são muito bons. Eu arrisco a falar. Eu te falei dos novos. Os antigos estão se aposentando. Não vai demorar muito para cair. Porque os novos eles não têm uma escola que eles sempre ficaram. Eles [os antigos] não saem. Então, o número de servidores removidos é pequeno, eles têm amor pela [escola]... Eles moram aqui, os professores, né? **E os novos eu não vejo esse mesmo engajamento [...].** A gente teve duas entrevistas de dois projetos, nossos. **Isso para os mais antigos é algo assim, [para] os novos isso não interfere nada na minha vida, para eles. Não traz orgulho, sabe? [...]. Acho que o orgulho dele é ele, recebeu o pagamento dele. Que aqui é só um trabalho, né? É só um trabalho. Não existe uma realização, sabe? [...]** Que os nossos índices vão cair sim, porque o trabalho dos antigos, é infinitamente melhor [...]. Mas os que são **mais tradicionais** e conseguem adaptar esse novo momento histórico, **a sala deles vai melhor. [...]** E eles também têm ainda aquela questão da disciplina e eles conseguem de alguma forma tirar isso da criança. **Os professores novos, é uma bagunça na sala.****

A pergunta que se faz diante dessas vozes é como manter a equipe escolar coesa, estável e engajada em um cenário de exaustão, quebra das relações comunitárias e terceirizações como modo dominante de contrato de trabalho?

A seguir, apresentamos as vozes dos diretores das escolas com notas baixas no Ideb, procurando paralelos para responder: para quem é gestão, o que faz seu trabalho ser sinônimo de sucesso ou insucesso?

O que escutamos a partir das falas dos diretores e diretoras que estão em escolas marcadas pela baixa pontuação no Ideb? O primeiro aspecto que emerge sensivelmente tem relação com **um tipo de vulnerabilidade** distinta daquela destacada pelos gestores das escolas com alta pontuação, com a exceção da percepção da diretora da EMEF Lírios do Vale, por quem começaremos.

Na EMEF Lírios do Vale, há estudantes que estão em medidas protetivas ou expostos à violência. **A escola se transforma em abrigo** – físico e simbólico – para essas crianças. A diretora reconhece o impacto da vulnerabilidade no desempenho escolar, embora sua percepção traga à tona a ambiguidade quanto a esse fator de impacto na aprendizagem.



Andrea Figueira

“Então, quando alguém chega com tantas demandas, você fala como “que eu vou auxiliar esse estudante?” Porque o que **às vezes a gente percebe como produto da educação, mas está atrelado a outras coisas. Então, às vezes os professores querem respostas rápidas, seja por questão de disciplina, enfim, pela não aprendizagem, mas é quando a gente chama essa família, a conversa, com o estudante, a gente percebe que existem outras vulnerabilidades que são gritantes e aí a gente tenta fazer as mediações dos encaminhamentos para as redes protetivas.**

[...] A vulnerabilidade existe? Existe, só que a gente não pode usar ela como muleta. Não podemos tornar esse aluno incapaz por isso, não. Não, ele é capaz. **Todos podem avançar, todos podem aprender. O problema é de que forma que eu acesso esse estudante. [...]** Porque a gente também não pode falar que causa da vulnerabilidade a criança não aprende, não é isso que eu estou querendo dizer. [...] Porque existem outras periferias e as crianças aprendem [...]. **Então, que trabalho que é feito lá, que não é feito aqui? Que olhar que tem lá, que não tem aqui?**

Numa visão repleta por ambiguidades e incertezas, Tereza Jatobá se cobra de estar deixando a educação “pior do que quando começou”. Ela vê que o caminho de terceirização e privatização da escola pública tende a piorar a situação atual. Atribui também a nota do Ideb sobretudo aos profissionais que trabalham com ela



Renato
Copaíba

“ **E aí tem diferenças muito claras e pungentes, é tudo periferia, mas é tudo muito diferente. Por exemplo, por mais que a minha comunidade lá estivesse vizinha, vamos falar assim, de uma favela de uma comunidade, as casas eram de alvenaria. [...] Aqui do meu lado tem uma comunidade que ainda é de barracos de madeira, né? Quando eu cheguei, na verdade, era... A parte era o barraco de lona, então aquilo deu um susto, porque eu imaginava que esse tipo, pelo menos os de lona, não existiam mais, hoje não tem mais, já houve uma mudança, aí de uns dois anos pra cá, mas eles continuam sendo de madeira. [...] então eu digo que até na pobreza ainda há hierarquia, porque os meus estudantes são aqueles que vivem em parte, em casas de madeira ainda, de chão batido.**

[...] A gente tinha, por exemplo, estudantes que a gente tinha absoluta certeza que se prostituía, mas a gente não conseguia provar. Então, eram faltosas por isso. E não era uma nem duas. Nós tínhamos estudantes com questão de uso de drogas, mas eu não estou falando por exemplo da maconha, porque a gente ouvia falar, mas a gente não conseguia provar, mas a gente também começa a dar encaminhamento para essas coisas quando a gente chega. [...] A gente inclusive teve uma desistência em massa, como é que quando a gente pega lá o nosso fluxo naquele ano, é um fluxo que foi resultado de estudantes que sumiram, sabe? A gente não conseguia contar, né? Que, sabe, que entraram mesmo no mundo das drogas, né? A família falava, sei lá, sumiu, falou assim, não, você tem 13 anos, como que ele sumiu, né? Sumiu. Sumiu no mundo mesmo.

Quando Elza Jacarandá da EMEF Cravo Branco fala sobre a relação da gestão com o território, ela comenta sobre a importância de “pegar um funcionário mais antigo” para realizar essa ponte com o território onde atua. A dificuldade de comunicação com as famílias é apontada como um dos principais entraves para uma gestão mais participativa, porém há situações dramáticas relacionadas a **drogadição, encarceramento, situação financeira e o efeito de desmantelamento das relações familiares**.



Elza
Jacarandá

“ *Então a gente sabe que, qualquer pessoa, não pode entrar. Parece que nós temos três ou quatro comunidades aqui, a escola está no meio de quatro comunidades. [...] não é recomendado que eu vá sozinha. Então a gente tem que pegar um funcionário mais antigo [...]. Para você ter uma ideia, uma dificuldade muito grande de contato telefônico, as famílias não permanecem com o mesmo chip por conta, [...] então na maioria das vezes a escola se vê meio que sozinha para tentar avançar com a aprendizagem.* ”

*[...] Recentemente a gente teve uma situação na hora da entrada dos menores, [...] e aí chega alguém gritando, **Elza está tendo tiroteio, as crianças entrando. [...] tem gente que aumenta a história, fala que um lugar é horrível e tal, os professores sofrem ameaça, ao entrar, não. Não é assim, mas como todo lugar que tem comunidade, você tem que tomar cuidado.** [...] Você tem uma ideia, desde o início de fevereiro a gente teve muitas brigas dos alunos que culminaram na rua e até alguns moradores, vocês têm que chamar a GCM¹, a gente cansou de chamar. [...] E aí essa equipe que veio da GCM eu percebia no rosto do agente, [...] **eles também com medo de estar no território, no território. Isso é bastante impactante. Porque tem influência direta na qualidade de vida dos funcionários, na rotina dos estudantes, que são moradores destas comunidades.***

*[...] Relatos de muitos estudantes, também de famílias de estudantes, **nós temos muitos casos em que a criança ou adolescente não convive com a mãe e a mãe é usuária, a mãe perambula pelas ruas ou é moradora de rua, então não convive com a criança, mas a criança vê de vez em quando essa mãe transitando.***

¹Guarda Civil Municipal.

O diretor Caio Aroeira reflete sobre as modificações ocorridas na cidade e os efeitos da vulnerabilização. No caso da EMEF Orquídea Azul, essas dificuldades são potencializadas pela alta vulnerabilidade do território e das famílias, um dos eixos mais recorrentes na fala do gestor. Caio descreve a região como resultante de **processos de remoção e reassentamento**, historicamente desassistida por políticas públicas efetivas, e marcada pela presença de violência, drogadição, e as percepções sobre **vínculos familiares fragilizados**, a ser aprofundado adiante.



Caio
Aroeira

“ [...] **A população que veio para cá foi deslocada** [...] tirou esse pessoal e trouxe para cá junto com algumas famílias que estavam desabrigadas por inundações e tal [...]. Foi o público que veio para cá. Então essa escola tinha essa característica, isso é, **os anos 80, anos 90, as décadas perdidas**, você vai ter aqui nessa região também um incremento da economia do país. Crime, né? Então, **narcotráfico, como condutor maior e depois os outros acessórios para gerar capital para financiar o narcotráfico, né? Então, você vai ter os roubos, quem pode, rouba banco, furto de automóvel, você cria um montão de coisas. E essa área aqui, somente as áreas, elas começam a desenvolver essa dinâmica do crime, até porque as pessoas estão desempregadas, não têm alternativa econômica, o crime passa a ser um alternativo, uma viabilidade.**”

Essas questões complexas que caminham na interface do direito à cidade e o direito à educação também emergem na fala de Clarice Araújo da EMEF Amor Perfeito. Há muitas peculiaridades que envolvem essa escola. Enquanto, a maioria do corpo docente mora próximo a escola, como é o seu caso, os estudantes não moram ali. A alta taxa de “desvio de demanda” é pela **ausência de oferta de vagas perto da residência dos alunos**. O efeito disso é complexo no que toca à relação com o território. Sua preocupação é de que não há muito conhecimento/domínio da vizinhança dos alunos porque fica muito longe, de acordo com a diretora.



Clarice
Araújo

“ **Mas é interessante, né, porque se a gente pega da escola para frente, a gente vê uma região de poder aquisitivo alto. Contudo, se a gente pega o lado de trás, a gente vê a comunidade.** Mas, assim, a gente tem umas crianças daqui, mas a grande maioria vem pelo que eles chamam de **desvio de demanda, né, vem de longe, eu tenho criança que mora a 14 quilômetros. Então, os pais reclamam muito que nas escolas, que são perto das residências, não têm vaga.**”

[...] **Aqui a gente tem crianças com muita vulnerabilidade.** É, essas crianças que moram no morro e tal... É, para você ter uma ideia, tem criança que para entrar aqui meio-dia, sai de casa 15 para as 10 da manhã e fica rodando, entendeu? Então assim, no verão, chegam tudo passando mal, porque ficam rodando na perua, está calor, chega aqui, vomita, passa mal, está com fome, vai comer, aí come, rodou, rodou, rodou, vomita? No calor, é aquela festa na hora da entrada.

Além disso, o transporte escolar gratuito (TEG) atende apenas crianças até 12 anos, e essa limitação reflete diretamente na frequência dos alunos mais velhos. Clarice Araújo observa que muitos pais não se sentem seguros em deixar seus filhos enfrentarem sozinhos o trajeto de ônibus até a escola, enquanto outros simplesmente não dispõem de recursos para acompanhá-los até um local distante. Muitos chegam atrasados. Essa realidade cotidiana traz à tona as barreiras de segurança pública, **mobilidade urbana e renda familiar que influenciam diretamente no direito à educação das crianças e adolescentes atendidos.**

Um efeito disso, no caso da EMEF Amor Perfeito, é o **esvaziamento dos projetos pedagógicos por conta da distância casa-escola e da dinâmica do transporte.** “**Eu tenho três projetos esvaziados,** porque, assim, as peruas deveriam carregar, mas eles não conseguem por conta do horário das outras escolas. **Então, eu não tenho quase crianças.”, comenta.**

Outro efeito disso é a presença das famílias na escola, “porque é totalmente fora de mão” para muitos deles. A diretora comenta que há resistência na participação, com exceção

na celebração do dia da família. A diretora é categórica sobre a presença das famílias na unidade, que só se reportam à escola quando querem brigar, indicando assim como os gestores de alto Ideb percebem as mudanças no sentido de participação e corresponsabilidade. Também comenta que há uma relação ruim entre a gestão e o conselho tutelar, e que a parceria entre gestão e a UBS “que não está funcionando”.

Acerca desse último aspecto sobre as famílias, nesta próxima sequência colocaremos vozes de outras gestoras e gestores sobre **as novas configurações de família**, suas percepções, sobrecargas, expectativas e preconceitos.



Andrea Figueira

“ [...] às vezes **é uma mãe, sozinha**, que dá conta de vários filhos, que trabalha e como o supervisor coloca, muitos desses que não teve um referencial de uma família, de referência de um adulto, então não tem como culpabilizar aquela criança. [...] Então, tudo bem, são reuniões que acontecem no meio do dia, então, muitos trabalhos, a gente não entende, mas essa senhora, **que é a avó**, veio participar e compartilhar conosco. **Um dos grandes problemas que a gente faz, a reunião aqui à noite, é pela vulnerabilidade do território.** [...] Então, você abre a janela da escola, a escola está lá, as casas de madeira, enfim, com falta de saneamento, tudo está exposto, é visível, aqui não. **Então, a gente percebe que os professores, apesar de atender uma comunidade, eles não trabalham nessa comunidade.**



Lorena Araucária

“ **Então, as famílias desorganizadas, desestruturadas, né?** Na maioria das vezes a mãe que tá ali à frente não tem a figura paterna, não tem os acessos aos bens de cultura... Tudo isso impacta principalmente nessa questão da violência.



Carlos
Jequitibá

“ **A escola tá um pouco meio que depósito, né? É o que assim, os pais deixam a criança lá na escola e vão fazer suas coisas.** E aí, às vezes, lógico, é trabalho, porque tem criança que às vezes o pai vai largar de manhã e só volta tarde e fica o dia inteiro trabalhando. A gente tem muitas famílias assim, temos bastante. Às vezes, o pai não pode mesmo por causa dos compromissos, tem os que ficam em casa, mas também está em casa fazendo diversas coisas, né? Então, não quer saber por causa dessa demanda também, desse... **O mundo hoje está muito, assim, circular, muito corrido, então as pessoas, elas não querem perder o seu tempo, acho que não tem importância aquilo ainda, né? Então, essa cultura ainda precisa ser mudada.**



Elza
Jacarandá

“ *Eu tenho muito problema na busca ativa, que a criança não vem e a mãe fica, “é porque a gente foi viajar”, não tem comprometimento com a aprendizagem.*



Dalva
Buriti

“ *Tem muita gente que não vai arrumar a briga de forma alguma, porque tem medo. **E eu cheguei até a aluna dessas famílias difíceis, que a prima esfaqueou a outra, esfaqueou a mãe, elas já se formaram, agora está grávida, tudo, tem uma informação, mas eram famílias sim violentas.** A gente fala que sempre tem um descendente aqui, que a prima esfaqueou a tia e o primo.*



Renato
Copaíba

“ *30% que são como as famílias comercial de margarina.*

Nesse sentido, se nas escolas de alto Ideb, **a vulnerabilidade é caracterizada sempre em comparação superior com outro cenário mais vulnerável, nas de baixo, a vulnerabilidade que emerge seria a vulnerabilidade profunda ou extrema.** “Por que existem outras periferias e as crianças aprendem?” — questionou-se a diretora da EMEF Lírios do Vale, com quem seguiremos aqui com relatos de outros tipos de vulnerabilidades.

Andrea Figueira relata **a invisibilização e insensibilidade do corpo docente a que seus estudantes estão submetidos**, bem como os embates decorrentes disso, compreendendo ser elementos que caracterizam a violência da escola.

Para Andrea, é importante que a escola seja vista como referência para a comunidade e que o aluno tenha acolhimento institucional.



Andrea Figueira

“ [...] e ele mexeu numa bolsa de uma professora, então cometeu um ato infracional aqui dentro da escola e nesse momento, como gestão, nós não fizemos o boletim de ocorrência, mas a professora fez que a mulher do livre pensar dela, do livre arbítrio dela. [...] E **isso foi um momento de rompimento nosso com os docentes**, quando a gente coloca aqui esse aluno que já está em liberdade assistida, ele precisa de uma rede protetiva para que ele não se evada da escola e queriam que a gente expulsasse. E a gente fala, a gente não vai expulsar. Então é esse olhar que eles [docentes] não entendem e aí falam que a gente passa a mão, que esse aluno vai fazer o que quer é aqui dentro e nem não é esse olhar. Enfim, **nós estamos aqui como garantidores de direitos pela constituição dos quatro aos dezessete anos a criança e o adolescente têm que estar dentro da escola.**

[...] Então, o professor vem pela rodovia X e entra na escola, então ele não vê a comunidade. [...] Aqui, acredito que tem muitos professores que possam estar aqui há 20 anos, nunca fizeram essa visita. O que a gente conseguiu agora, já até o meio do ano, foi fazer um vínculo com o CEU, **a gente tem um CEU aqui a poucos quilômetros, aqui da unidade, então a gente tem feito essa parceria que não existia, de levar os estudantes para lá, para ir com cinema, piscina, na quadra, e atividades culturais que eles têm acesso lá, e quando a gente faz esse percurso, a gente faz por dentro da comunidade.**

Sobre a violência da escola, Figueira menciona o preconceito de várias ordens, como o preconceito linguístico “muito das falas do estudante é a linguagem, o habitual natural dele, ele não está falando daquela forma para agredir”, e fala das várias violências que ocorrem na instituição atingindo a todos.



Andrea Figueira

“ Então, **a gente vê grandes falas de violência, não só entre os alunos, mas entre os servidores e os alunos. Se a violência não é explícita, ela é implícita na fala, quando ele coloca que o aluno é sem futuro, eles que citam isso para o aluno, o aluno percebe na forma da tratativa como ele e é tratado, que ele não é acolhido, e aí, então, ele não se engaja na matéria, aí, então, ele é tido com um indisciplinado, e aí, então, o professor já não olha, já coloca um certo distanciamento e assim por diante. [...] [falas] que é marginal, que todas essas falas são faladas aqui dentro, falas racistas, xenofóbicas por parte de professores. Tudo é bem complexo. E triste.**

[...] Eles têm o hábito de pôr os alunos para fora da sala. E aí eu cheguei aqui e falei, o aluno fica dentro de sala. Então, aí, então, é nessa guerra. Então, esse aluno que mais dá trabalho que mais precisa do olhar do professor, porque é ele que não sabe ler, não sabe escrever. Então, é feito toda uma desconstrução do diálogo, da forma como se expressa, também de ser ouvido, porque ele está agredindo, ele conta quanto ele é agredido também, enfim, e como trabalhar isso para que ele não transforme a violência que ele sofre em um outro tipo de violência. [...] Acho que parte da violência que ele [aluno] traz, seja de depredar a escola ou de não cumprir regras, é porque ele não se sente parte disso aqui. Ele é agredido, ele não quer vir, ele não vê sentido tipo, muito do que é posto na lousa. Então, eu tenho muitos alunos não alfabetizados até o novo ano. Muitos. Então, assim, o aluno chega e não entende o que está sendo colocado em lousa.

Fala semelhante à da diretora Elza Jacarandá, que destaca a cultura de baixa expectativa impregnada no corpo docente, a dificuldade e o cansaço dos profissionais em acreditar que podem contribuir para a modificação da realidade dos estudantes em vulnerabilidade, além da insensibilidade que marca os relatos dos gestores no cotidiano escolar.



Elza
Jacarandá

“ E qual é a leitura que eu faço hoje do grupo pedagógico que nós temos, que **esse senso comum já está impregnado nos professores, é como se fosse assim, eles não querem nada com nada, não querem aprender [...] então eu percebo um grupo que cansado, não sei se em um outro momento, era muito engajado com a aprendizagem e hoje falam que eles não querem nada com nada, eles não querem nada com nada.** [...] A coordenadora chegou a reunir o grupo desses estudantes com maior dificuldade, levou para uma sala e quis ouvi-los e **estudantes contaram de professores que os humilham e falaram assim, “você não vai dar para nada mesmo, você não quer nada com nada” e fica comparando a meu filho, minha filha, tem isso, tem aquilo, tem aquilo outro, você não tem. Sabe, triste, muito triste, muito triste mesmo.**

[...] **Aí, a criança está doente, está com o sintoma, peguei a época da pandemia lá. Então, a escola tinha um combinado assim, levou encaminhamento, se não voltar com a resposta médica não entra. E aí, por um bom tempo, os professores mais chatos batiam nisso. E aí, a legislação não me dá respaldo para isso. Se eu estou encaminhando, é porque eu percebi algum sintoma pelo cuidado com a criança, mas é direito dela estar ali, eu não posso impedi-la de entrar. Então, a gente começou a sinalizar isso. Comecei a ter contato com a UBS, porque aí as mães falavam assim para mim, “olha, eu fui, não tinha pediatra”. Aí, eu entrava em contato com a UBS, “a gente está há duas semanas sem pediatra”. Então, eu fui trazendo essa devolutiva para os professores. E aí, de tanto bater na tecla, quando a gente saiu de lá, não tinha mais essa conversa, “levou encaminhamento, não entra”. Isso aí, banuiu. Os professores foram entendendo que o lugar da criança era ali. Ah, chegou atrasado, não pode**

entrar. Quem é que vai deixar de entrar? **Essa criança tem o direito de estar aqui a hora que ela quiser.** Então, “ah, mas a mãe chegou atrasada, perdeu a hora”. O que a gente pode fazer é dar uma bronquinha na mãe, é explicar que não é bacana, que está tendo prejuízo pedagógico, que é perigoso eu ficar abrindo a porta da escola fora de horário, que pode entrar outra pessoa. **Então, a gente pode fazer um convencimento, impedir, não posso.** Então, sabe, de tanto a gestão ir falando, ir explicando, aí parece que vai entendendo, sabe?

[...] Então eu brincava, tinha gente, eu falava assim, **eu acho que tem um heliponto em cima da escola, tem professora que deve chegar de helicóptero e vai embora de helicóptero, porque basta ela pisar aqui em volta, ela vai ver fio exposto, ela vai ver o esgoto a céu aberto, ela vai ter uma noção de olhar o entorno, você percebe que não é qualquer abordagem, pelo contrário, é um povo, assim, carente em todos os sentidos.** [...] Eu vejo que o eixo aqui, **meu maior desafio hoje é o grupo de professores. Não são os estudantes. Porque a mudança não vai partir deles. Porque a mudança não vai partir deles, entendeu? A mudança vai ter que partir do educador, do olhar do educador..**

Os efeitos disso se materializam na própria aprendizagem, uma vez que os estudantes percebem esse relacionamento que se dá entre eles e o corpo docente.



Elza
Jacarandá

“ Tem professor que você gosta aqui? Aí, ela [aluna] acabou citando o nome. Ela falou assim, “eu gosto do Fulano”. Por que você gosta? E “**é um professor assim, que você chega na sala dele, é professor de inglês, professor sério, realmente, leva a sério aprendizagem e tal. Então, não é uma aula de bagunça**”. Eu achei que ela ia falar que ele é um professor que deixa solto, sabe? “Porque ele não grita comigo. E ele falou que ele gosta de mim”. A menina do 8º ano. **É, antes de tudo, é o lado humano. É o vínculo, a emoção. A aprendizagem é isso. A gente quer que, pouco a pouco, eles tenham um olhar humano individualizado.**

Essa é a razão pela qual Caio Aroeira pontua a escolha de conceitos que começa a implementar na escola, reiteradamente na entrevista, ele diz que na escola não chamavam mais os alunos de “indisciplinados”, escolhiam chamar por “divergentes”, aquele que diverge, que tem divergência, uma forma de respeitar a opinião e a voz dos estudantes.



Caio
Aroeira

“ A gente chama até uma **escola de passagem, tinha muito conflito, muito grande dos adultos da escola, com esses jovens**, que muitas vezes resultavam no quê? **Na retenção. Então você tinha o abandono, retenção**, quantidade de adolescentes, principalmente, de crianças que iam sendo retidos, aí ele ficava com uma idade fora do fluxo, o regular, fracasso escolar, levava ele até um comportamento que a gente chama aqui **um divergente**.

[...] **Nós fizemos uma reclassificação**, pegamos todos esses alunos que estavam fora do fluxo escolar, conversamos com eles, conversamos com as famílias e apresentamos a alternativa da reclassificação [...]. **Na hora de você atribuir aula ou o professor pegar, nem sempre você vai contar com o professor do primeiro e do segundo ano que tem um pouco essa experiência ou a vontade de ser um professor alfabetizador**. Às vezes ele está lá porque sobrou aquelas aulas para ele. **Aí você improvisa**. Então, essa coisa da sequência, eu acho que a gente tem dificuldade. **É uma coisa quase estrutural da escola. Depende de você conseguir fazer um arranjo e isso vai impactar, muitas vezes, a aprendizagem dessa criança**.

Diante deste quadro complexo, temos cenários de **alta rotatividade da equipe em escolas de vulnerabilidade extrema**, baixo Ideb e clima escolar degradado. É o que relata a diretora da EMEF Amor Perfeito, Clarice Araçá,



Clarice
Araçá

“ A gente ainda brinca, assim, fala, ah, quem faz as legislações nunca pisou na sala de aula, né? [...] **Em 23 aqui passaram três diretores. Então a diretora se aposentou, aí a AD ficou no lugar, aí assumiu uma diretora que tinha uma liminar, e aí teve o parecer, e assumiu em agosto, aí em dezembro ela sai, em janeiro eu chego**.

Ela ressalta que a **falta de profissionais** impacta diretamente no cotidiano escolar. Comenta que,



Clarice
Araçá

“ **Isso gera também a indisciplina**, porque, por exemplo, **na semana passada, de manhã, tínhamos três turmas sem professor no primeiro horário**. Quando ficam sem professor, a gente não deixa na sala, porque temos medo que aconteça alguma coisa, já que não há quem fique com eles. Então descem, e, se não tem inspetora, a Violeta, que é a AD, ou a Margarida, que é a CP, precisam assumir e olhar todo mundo. Você imagina, a rotina se perde totalmente. [...] Então assim, **era uma falta de compromisso muito grande da maioria, não de todos, mas da maioria dos profissionais. Secretaria, professor, tudo**. Então, eu, assim, **nos primeiros meses, eu tive muito trabalho**, para eles entenderem... **A sensação que eu tinha era assim, que a escola funcionava para eles, não eles para a escola, sabe?** [...] Quer dar o horário e ir embora. Então a gente maneja, tira de uma turma, põe na outra. Enfim, a gente vai ajustando conforme dá, mas **eu não tenho módulo**. E aqui, ó, para você ver o que eu tenho aqui, ó. (Aqui ela mostra uma tabela de aulas semanais com vários desfalques). [...] **É um jogo de xadrez. Todos os dias**. [...] **aí comecei a ir na DRE, comecei a conversar, comecei atrás de um, atrás de outro. Eu preciso de gente pra trabalhar**, gente, eu tenho criança naquela escada que desce sozinho, tinha uma AVE, eu tenho um número grande, eu tenho, acho que, **trinta e sete crianças com laudo**. Então, assim, a gente teve que batalhar, foi um ano de batalhar mesmo, e assim, eu mandava e-mail com cópia pra todo mundo, sabe [...] **essa DRE fez 50 reuniões de diretores no primeiro semestre, que é enlouquecedor**, porque a gente tem muita coisa pra fazer, né? [...] Se a gente tivesse quem botar no lugar, não teria problema, mas a gente não tem, né?

Já Elza Jacarandá fala sobre o desengajamento e resistência docente a partir de outro ponto de vista e por isso sobre a ausência de projetos pedagógicos.



Elza
Jacarandá

“ **A escola praticamente não tem projeto, tá? Não tem projeto. A escola grita por um projeto, um projeto que fala sobre respeito, sobre emoções, então isso não tem, sendo um projeto nenhum, não tem projeto esportivo, nada. [...] porque foi criando-se uma cultura, isso reverbera na família.**

[...] A gente já começou o ano trazendo os índices. Mas o grupo [corpo docente] não acordou. **Esse grupo, eles acham que por eles estarem em uma comunidade como essa, violenta, alunos agressivos, deles sobreviverem, eles acham que eles são muito bons professores por isso, por conseguir permanecer aqui. E não é isso propriamente que é o bom professor. O bom professor tem que reverberar no estudante. [...]** O grupo, **ele não é um grupo de ficar no embate, de nos desrespeitar.** Como eu vim de CEI, todo mundo fala que a educação infantil os professores têm mais mimimi, e de fato tem. [...] eu enxergo que é algo da rede, porque lá também a gente cobrava, eles são bebês, eles são crianças, mas a gente vai fazer um trabalho de qualidade. **E aí eram raras as professoras que tinham uma intencionalidade pedagógica, sabe? Outras eram aquele, sabe? Fazer por fazer. Então você percebe que isso é algo da rede. [...]** A gente vai comendo pelas beiradas. **A gente vai dando uma pincelada aqui, uma pincelada ali, sabe? Cutucando, o que você tem feito, o que tem sido proposto, para ver se vai despertando. [...]** os professores **querem ser intocáveis.**

[...] eu penso que essa escola sempre foi tudo muito difícil, **o professor sempre reclamou muito, sempre reclamou do território, fazia-se sempre um movimento de dar um afago para o professor e para ele permanecer aqui.** Então, por exemplo, chegando esse ano, me perguntaram se você não vai comprar o **kit dos professores**, se você não vai fazer o kit dos professores, o kit é esse. **A escola sem dinheiro nenhum. A antiga gestão deixou até dívida para a escola. [...]** Vinha post-it, vinha a caixa de lápis de cor, vinha canetinha, vinha marca-texto. Agora você pensa, tudo bom e do melhor, tá? [...] deve estar em um 70 ou 80 [professores]. **Quando eu peguei a caixa de lápis de cor, ela era aquela... Sabe aquele kit da bic que vem lápis de cor, vem caneta, vem lápis de escrever... aque-**

*le material bom, material bacana. Aí eu olhei aquilo e falei assim, poxa, o professor já recebe o salário dele. Tem alguns que tem um PPR elevado, um PTRF, o dinheiro que a gente tem, ele tem que chegar para a criança. Então eu pensando comigo, não é justo o professor ter um baita do material fornecido pela escola, e a criança ter o básico, não faz muito sentido. [...] mas eu ainda tenho professora choramingando que ela precisa de canetão. Ela tem dois cargos aqui, tá? Você acha que uma pessoa que tem dois cargos na prefeitura não tem dinheiro pra comprar um canetão, né? [...] **Porque o único problema deles [professores] são os alunos. Você tira os alunos, eles são maravilhosos.***

*[...] **Eles [professores] ficam batendo naquela tecla, os alunos vão quebrar, mas é dos alunos. É pra eles, é deles. Então você vê essa cultura muito forte. Então a mudança é nítida, ela não vai partir dos estudantes [...] eles [professores] têm que entender que tem que estar com o estudante, o estudante é que tem que aprender, não é fazer o que eles querem, mas a figura central é o professor, o nosso papel aqui é fiscalizar, entregar, orientar, mas se o professor dentro da sala não quiser, não tiver afim, continuar nessa preguiça, continuar nessa cultura, não chega no aluno, ele finge que ensina, ele finge, e os alunos não são bobos.***

Andrea Figueira também comenta sobre os embates e **pouca coesão e engajamento do corpo docente**. Em meio a esses relatos também emergiram sugestões de melhoria. Ela sugere espaços de troca entre diretores, a possibilidade de ter mais uma AD na escola, já que atende cerca de 800 estudantes hoje.



Andrea Figueira

*“ Então, quando a gente chega esse ano aqui, os professores não nos acolhem também, pelo contrário, foi muito difícil no início, foi um embate muito grande, eles colocam que a gente passa a mão na cabeça do aluno, mas é porque é uma outra visão que a gente traz com a minha equipe, que eu trago, que é **colocar o aluno como centro**, como deve ser. [...] E aí, como preparar uma mesma aula que abarque a todos. E essa é a dificuldade aqui, então*

*aqui tem uma complexidade que é isso que **o professor é resistente. Eu sei que ele não é um super-herói, mas ao mesmo tempo preparar uma única aula para aquele aluno que é modelo, hoje em dia você exclui boa parte dos alunos que estudam aqui. [...] E o aluno ideal aqui não existe, e ele só dá aula para esse aluno ideal, que é talvez dois ou três ou conseguir acompanhar o modelo e os demais ficam à deriva.***

Para Lorena Araucária da EMEF Jasmins da Serra, sua percepção ecoa um problema estrutural das escolas públicas urbanas: **a alta rotatividade na liderança, que interrompe projetos antes que amadureçam e dificulta a consolidação de uma cultura institucional estável.**



Lorena
Araucária

“ *Eu acho que uma das coisas que eu vejo assim, porque precisaria mesmo, é essa **continuidade... já passaram várias gestões aqui... e a gente não tem continuidade das coisas [...].** No fund 1, as professoras são na grande maioria efetivas. A gente não tem ninguém em licença médica, por exemplo. Então a gente consegue caminhar mais. No fundamental 2, a professora de matemática está gestante, a gravidez dela é de risco. Então ela tem faltado muito. Então isso está trazendo, com certeza, vai ser um impacto. Vai ser um impacto que a gente já sabe, que aí dificilmente a gente vai conseguir avançar. E essas coisas que os índices não mostram, né? Porque aí tem o dado no cru, né? Tem só o número. **O número não conta que eu tive uma professora em licença médica o ano todo. Que não conseguiu dar continuidade.** É tudo aquilo que a gente havia planejado, pensado, plano.*”

Em outra experiência, Renato Copaíba quando perguntado sobre o que faz seu olho brilhar enquanto gestor, a resposta foi categórica sobre o grupo de professores. Diferentemente da maioria dos gestores entrevistados de baixo Ideb, Renato já está há quase 5 anos na gestão e não 1 ano ou menos de 1 ano. Em sua entrevista refletiu sobre tornar-se coordenador pedagógico e mais adiante, diretor. Sobre esse percurso *regência-coordenação-direção*, Copaíba reflete que a passagem pela coordenação foram anos de preparação para a função diretiva.



Renato
Copaíba

“ **Porque muitos diretores, cada um tem seus caminhos, eles saem da regência, só para a direção. Eu sempre quis passar pela coordenação. Eu achava que era importante fazer esse percurso, de entender como funcionava cada cantinho, vamos dizer assim. [...] Então, quando você fala com seu coordenador, você fala com propriedade. Você fala, estive aí, isso é possível. Estive aí e fala, eu sei que nesse momento não dá. E eu estive aí. Então, os anos de coordenação foram maravilhosos no sentido de compreender isso.**

Ele considera que sua equipe docente é muito boa na resolução de demandas e atuação em sala, conseguiu resolver a questão da alta rotatividade, por exemplo, como na passagem abaixo. Renato Copaíba explica que havia uma relação muito conflituosa entre as gestões anteriores e os professores do Fundamental II, de alta rotatividade, algo que não ocorria no Fundamental I, que possuía uma coordenação pedagógica com perfil de liderança e “norte”.



Renato
Copaíba

“ [...] **outra questão é que a gente tinha uma grande rotatividade de professor, altíssima, altíssima, altíssima, o maior nível naqueles que a prefeitura fez estudos, e a gente praticamente não tem mais remoção [...] então acho que a questão da manutenção do grupo, inclusive da equipe gestora, que é praticamente a mesma, e a questão de ter diminuído, não, ter quase zerado a rotatividade do professor, e a relação com a comunidade no nível mais aceitável de conversa já é uma grande, grande mudança... [...] A esmagadora maioria [dos professores e gestores] ouvindo e se prontificando a entender as demandas que a Secretaria tem encaminhado. **Muitas vezes é da noite para o dia.** E mais um documento a ser preenchido. E mais um documento, mais uma apostila, mais um caderno. E fazer tudo isso encaixar, tentar fazer tudo. Então isso motiva no sentido de dar segurança. Porque você fala assim bem. **Por que quem pode respaldar o meu trabalho? Só o trabalho que o professor faz na sala. É o único. Porque se não é feito nenhum trabalho pedagógico, eu estou como se diz, lascado. Por que como é que eu justifico? Uma escola que não trabalha pedagógico não anda. Então vamos pensar nessa escola a longo tempo.****

Além disso, reflete sobre os efeitos da pandemia e o papel da autoridade do professor,



Renato
Copaíba

“ **E aí todos os alunos vêm juntos. Você para de ter 200 alunos por dia, 180 por dia, para ter 700.** Porque fora isso os agrupamentos, você ainda tinha os pais que disseram, meus filhos não vão, né? Então você já tinha 15% ou 20% que falaram, então eu continuo no remoto por decisão própria, porque tinha essa possibilidade. Então a gente começa a entender a escola de fato em 2022, né? [...] Após a pandemia, foi um grande fiasco, acho que, da humanidade, uma aposta mais burra que a gente fez, não sei por que, que sairíamos melhores, né?

[...] a gente tem **uma crise assim muito grande muito grande é da perda da autoridade, não estou falando de autoritarismo mas de entender que o professor está ali única e exclusivamente para tentar fazer algo bom para você né, precisa ser respeitado**, que você aqui não é a continuidade da sala da nossa casa [...] Então, essa perda da autoridade da pessoa e que me parece que vi sendo gestada nos últimos anos, minada, propositalmente, quase como um professor, **como um inimigo do estudante da família**, né, também é uma função ao longo dos anos que eu vejo assim, bem danosa, bem danosa.

E o fator pandêmico também surge em Caio Aroeira da EMEF: “Nós tivemos um problema da pandemia, que deu uma quebrada no ritmo, né? Mas a gente conseguiu avançar no sentido de ter uma escola mais tranquila, uma escola onde as crianças possam aprender”.

Um outro aspecto que emerge é o **pouco tempo de atuação dos diretores escolares nas escolas que atuam**. Carlos Jequitibá que está na EMEF Ipê-amarelo há 1 ano, comenta sobre a confiança em sua equipe gestora, que o acompanhou de sua antiga escola para a atual e sobre o trabalho pedagógico que realiza junto aos professores.



Carlos
Jequitibá

[...] da gestão, **eu trouxe a equipe que já estava comigo na outra escola**, já há um bom tempo comigo, são os meus dois assistentes, as coordenadoras pedagógicas, uma já está aqui há mais de dez anos, que já é da escola, e a outra está há um ano aqui na coordenação pedagógica que veio de um outro local, veio para cá.

Ou Andrea Figueira que comenta que,



Andrea
Figueira

“ **É óbvio que em um ano, para você ver frutos e colher frutos de um trabalho pedagógico, não é em um ano que eu vou conseguir reverter uma situação que é dada, que é posta**, e aí eu não sei, né, de não dar uma decisão ainda tomada comigo, com a minha equipe, que são eu e as duas assistentes e a minha secretária, se a gente vai permanecer ou não, mas a gente sabe que **um ano é pouco tempo**, falando em questões de educação, para rever e reverberar o resultado. Então, não sei como que vai se dar até o final do ano.

As diretoras e diretores entrevistados estão entre seis meses e um ano na gestão, exceto Dalva Buriti e Caio Aroeira, que já estão há mais de uma década na função e apontam a hipótese de pressão pela aposentadoria diante das investidas da SME.



Dalva
Buriti

“ **E como eu já tenho tempo para me aposentar, eu sinto que tão me pressionando, né?** [...] Eu falo uma coisa muito chata pra vocês. Quando o professor começa a dar muito trabalho, já tá perto da aposentadoria e começa a fazer umas grosserias, a gente põe aqui e fala. Não é melhor você aposentar, porque você vê que a pessoa está indo por um caminho ruim. **Quando eles começaram a me perguntar, ia falar que já não estava na hora de me aposentar, eu fiz a mesma leitura e devo estar dando muito trabalho, muito, é muita denúncia, e é difícil você provar que você está fazendo a coisa certa.**

Por fim, ficamos com as vozes dos diretores e diretoras escolares diante de um cenário complexo de múltiplas vulnerabilidades, desagregações comunitárias e intra-equipe, na maioria dos relatos, que merece reflexão. Fica evidente a necessidade de concursos públicos e condições de carreira para que a equipe gestora e o corpo docente sejam estáveis, fortes e coesos. Sem essa estabilidade que requer tempo, dificilmente haverá sucesso em quaisquer avaliações educacionais. Além disso, as vulnerabilidades que tocam o direito à cidade, requer uma atuação intersetorial e como última medida, a necessidade de conexão e interação que superem a criminalização da pobreza e a cultura do fracasso escolar aprofundada por avaliações de larga escala como o Ideb. Nas palavras de Carlos Jequitibá da EMEF Ipê-amarelo,



Carlos
Jequitibá

“ **Porque não tem como a gente trabalhar no meio educacional sem a conexão, sem a interação.** Isso vem de **Vygotsky**, então não tem como, é impossível. **Paulo Freire** já falava muito disso. [...] **Nossa formação com os professores, o nosso estudo com os professores, o nosso diálogo, né, as nossas avaliações, é, todo o estudo em cima é do que realmente o aluno precisa, é toda, é, restabelecer, redimensionar sempre o que o aluno está necessitando ou não, né, formação com os professores [...]** Mas se tiver que chamar, te chamar, chamar, atenção deles [dos alunos], eu converso, eu explico. **Subo lá na sala da aula, acompanho algumas aulas, né? Não só pelo lado mais pedagógico da aprendizagem, mas também acompanho algumas aulas no sentido de falar, olha, eu tô aqui, eu tô observando vocês, eu tô aqui, cuidando de vocês, eu quero saber o que vocês estão fazendo.** ”

O que os relatos nos revelam é a vulnerabilidade dos territórios, de maneiras diferentes, ambas escolas com Ideb alto e baixo vivenciam dificuldades dos territórios vulneráveis. O que é perceptível também, é que nas escolas com Ideb baixo a vulnerabilidade é mais aprofundada, é mais sentida e vivida pela comunidade escolar.

Se o que faz uma escola ter um Ideb alto são uma equipe coesa e uma atenção para uma aprendizagem significativa, o que percebemos nas escolas com Ideb baixo são aspectos opostos,

são equipes frágeis, que vivem em alta rotatividade, e projetos pedagógicos que não se sustentam pela fragilidade do território. Ainda sobre as equipes, nas escolas de baixo Ideb, vemos uma cultura de estigmatização da pobreza e do fracasso escolar muito presente, o que enfraquece ainda mais a construção de uma aprendizagem significativa.

Percebemos que é claro que a atuação exclusiva do gestor escolar/diretor escolar não determina a nota no Ideb, mas o que fica em questão é a necessidade de investigar dois aspectos mais profundamente, **a atuação da equipe gestora e o planejamento de ações pedagógicas.**

No próximo capítulo aprofundaremos nossas análises nos resultados gerais e na construção de tipologias de gestão a partir das vozes escutadas.

capítulo:

02

**A GESTÃO ESCOLAR
EM SÃO PAULO**

Como apontado no início, esta pesquisa busca compreender as influências da gestão escolar em resultados educacionais, neste caso a nota do Ideb. Mas então, por que entrevistar e analisar os diretores escolares? Há um contexto político que atravessa esta pesquisa.

A partir de 2024, o governo de Ricardo Nunes (prefeito de São Paulo – MDB/SP) fomentou nos seus discursos a transferência da gestão de escolas municipais para a iniciativa privada, com a justificativa de aprimoramento da gestão educacional e a elevação dos indicadores de desempenho. O discurso do prefeito sugeriu que a definição dos resultados educacionais em avaliações externas recai exclusivamente na gestão escolar, ou seja, os gestores escolares são exclusivamente responsáveis pela nota positiva ou negativa da escola em avaliações de larga escala.

Essa lógica se confirma em maio de 2025, em que o governo da prefeitura instituiu o afastamento de 25 diretores escolares e sua substituição por novos gestores, sob a justificativa de serem escolas com baixa nota no Ideb. Neste momento nos perguntamos, quais as notas no Ideb dessas escolas? A partir dessa inquietação, o Instituto Cultiva (2025a) realizou um estudo que verificou que apenas 18 dessas 25 escolas de fato não atingiram o desempenho esperado. Ora, se o motivo era aprimorar a gestão dessas escolas que “falharam” nas avaliações do Ideb, não deveriam estar todas elas com notas abaixo do esperado? A contradição da prefeitura nos leva a outra pergunta, *por que estes diretores foram afastados?*

Diante desse cenário nasce esta pesquisa, buscando compreender qual a influência do gestor nos resultados educacionais, mas para além, tentando desvendar os motivos para os afastamentos desses gestores, suas relações com as escolas, o que faz uma escola ter uma nota alta ou baixa no Ideb e outras pistas sobre gestão escolar, resultados educacionais e aprendizagem.

A partir deste preâmbulo, convidamos aos leitores a acompanhar os resultados que esta pesquisa nos trouxe, além também, das novas perguntas que nos deixaram.

POLÍTICAS DE ESTADO E DE GOVERNO: DISPUTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Antes de destrincharmos os conflitos e as disputas entre as políticas educacionais de São Paulo, queremos apresentar ao leitor o que compreendemos como política de Estado e a política de governo.

As políticas de Estado, ou políticas estatais, são aquelas regularizadas por leis, normas e protocolos; como políticas de Estado, são avidamente discutidas pela sociedade civil e política. Como exemplo trazemos o Currículo da Cidade de São Paulo, que é um conjunto de normas e diretrizes sobre a política curricular municipal de São Paulo, para definição desse Currículo houve diálogo, discussão entre pares, ente instituições e disputas claras sobre a características dessa política.

As políticas de governo, ou políticas governamentais, partem dos desejos, interesses e estratégias a partir da plataforma política do governo eleito. Aqui as decisões partem do governo eleito pelo voto popular, que define suas prioridades a partir de sua visão de mundo e concepção política. Como exemplo, o programa do Pé-de-Meia de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Para uma gestão mais articulada, é desejável que haja uma consistência entre as políticas estatais e as políticas governamentais. Em que as políticas de Estado devem prescindir às de governo, para que seja possível garantir estabilidade e previsibilidade na gestão pública. Contudo, **esta pesquisa revelou que as políticas educacionais da cidade de São Paulo operam sob tensões permanentes entre Estado e governo, cuja distinção raramente é clara para os gestores escolares.**

Os governos paulistanos nos últimos 8 anos têm definido políticas educacionais principalmente por instruções normativas e contatos diretos com os gestores, como e-mails e telefonemas, reduzindo o debate público. Essa estratégia dificulta que a população, os conselhos setoriais, órgãos colegiados, a Câmara Municipal e a imprensa acompanhem as decisões em curso, ini-

bindo o amplo conhecimento da população e a discussão pública e com a sociedade civil e até mesmo o acompanhamento das ações pela imprensa. Promovendo liberdade para o governo definir o ritmo das ações, em contrapartida gera instabilidade, desconfiança e impede a consolidação de políticas com garantia de Estado.

As inúmeras instruções normativas passaram a desorientar os órgãos de gestão escolar que ficaram à mercê das mudanças em curso, das metas a serem atingidas e até mesmo das determinações sem fundamento técnico ou linha de coerência entre elas, dificultando o planejamento pedagógico de longo prazo.

Pontuamos uma curiosa relação nas escolas com intervenção, sem motivo aparente direto com o Ideb. Estas apresentaram gestores com concretização de sucesso pedagógico, reconhecidos pela SME, consideradas boas unidades escolares no âmbito pedagógico, premiados e até mesmo convidados a trabalhar junto à própria SME por tempo determinado por conta da contribuição de sua atuação. O questionamento que fortemente ecoa: como esses diretores foram afastados ao mesmo tempo que tem seu trabalho tão reconhecido pelo próprio município? Destaca-se aqui a relação de tensão e contradição do Estado e do Governo, novamente.

A pesquisa evidenciou uma **estrutura fragmentada da cidade de São Paulo e do próprio funcionamento da rede**. Tal situação reforça uma cultura municipal segmentada por bairros e zonas, cultura arraigada por identidades que vão da diferenciação de dinâmicas culturais e sociais entre centro e periferias, de macrorregionais (regiões norte, leste, oeste, sul e central), até bairros e localidades cuja história de ocupação define uma cartografia social que diferencia bairros tradicionais de bairros de ocupação recente, muitas vezes, alimentando preconceitos entre vínculos com processos migratórios internos.

A estrutura e as identidades fragmentadas na cidade de São Paulo – também definida pela lógica de uma megametrópole – alimenta a diferenciação entre unidades escolares e a ausência de um entendimento compartilhado sobre o que constitui “rede” municipal de ensino. Cada unidade escolar atua de maneira isolada, muitas vezes disputando interesses locais que se sobrepõem ao projeto pedagógico da rede.

Percebe-se, assim, que essa **dinâmica da fragmentação dificulta a formação de um sujeito coletivo da área educacional** que unifique Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e escolas. As instruções normativas em cascata, já citadas anteriormente, acabam por se apresentar como laços extremamente frágeis que unem o mosaico educacional através de obrigações definidas momentaneamente, ao sabor dos interesses políticos do governo de plantão.

Assim, **os diretores escolares se percebem como “gerentes comunitários”**, mais voltados para administrar conflitos e demandas imediatas do território do que para articular políticas integradas. As DREs, por seu turno, são concebidas pelos gestores escolares como instâncias de controle com baixo poder de escuta ou apoio.

A ética do trabalho, marca da cultura paulistana, parece permear todas as ações escolares como um pacto moral tácito que regula a dinâmica de trabalho. O trabalho e a busca permanente por resultados pelos gestores e professores oscilam, entretanto, entre a consolidação de carreiras pessoais – a busca por resultados que consolidem o perfil de bom gestor – e a solidariedade comunitária – dada a identidade principal da comunidade escolar no sistema escolar paulistano.

Todos os gestores relataram sobrecarga, porém as escolas situadas em territórios vulneráveis enfrentam sobrecarga estrutural maior. Além da dimensão pedagógica, assumem papéis de assistência social, mediação de conflitos, garantia de segurança alimentar para os alunos e suas famílias e manutenção da ordem. Os gestores escolares relataram rotinas de lideranças territoriais, não raro articulando várias instituições públicas locais, como conselhos tutelares, assistência social, saúde mental, guarda municipal e equipamentos privados de cultura e assistência do território. É comum em sua rotina a visita aos vários escaninhos da estrutura de gestão municipal, envolvendo um périplo à DRE, à Subprefeitura e a instâncias centrais do governo local, além da Câmara Municipal. Essa multifuncionalidade desvia tempo e energia da gestão, reduzindo a capacidade de planejamento de longo prazo.

A pesquisa evidenciou que a manutenção das unidades escolares pela ação dos gestores é tensionada pelos diversos pequenos poderes locais e poderes centrais do município. A relação com tais poderes é, ainda, perpassada pela **cultura da desconfiança institucional** generalizada que acomete e conforma o sistema educacional paulistano.

Os dados coletados sugerem que **a desconfiança se manifesta de maneira mútua e transversal por todos escaninhos e agentes da educação municipal**, afetando tanto as relações internas à escola quanto sua interação com a comunidade e com os órgãos gestores.

Gestores destacaram diferenças no perfil dos professores: professores antigos tendem, segundo os depoimentos coletados, a demonstrar mais compromisso e apego à escola, mas podem adotar práticas mais tradicionais; professores novos, em muitos casos com carreira menos valorizada, oscilam entre menor compromisso (desinteresse) e a busca por inovação, gerando conflitos internos. No que diz respeito aos alunos, comportamentos como disciplina e obediência são frequentemente mais valorizados pelos professores do que o resultado acadêmico, revelando uma prioridade por controle e estabilidade sobre processos formativos mais complexos.

Há famílias, em especial nas periferias, que desconfiam do compromisso da escola, associando-a a um aparelho distante, burocrático e, por vezes, punitivo. Ao mesmo tempo, há gestores e professores que tendem a estigmatizar as famílias (“não participam”, “não cuidam”, “não têm valores”), numa relação assimétrica que aprofunda o estigma da pobreza, muitas vezes tratado como “herança familiar” associada à criminalidade e à desorganização. Percepção que dificulta a construção de projetos educativos compartilhados e reforça a escola como um equipamento comunitário de controle, em vez de um espaço de formação cidadã.

Do outro lado, **os gestores escolares sentem-se vigiados e pouco apoiados**. A SME e as DREs não são percebidas como comunidades de prática e apoio, mas como órgãos de controle que demandam relatórios, cobram resultados e raramente devolvem suporte como denúncias não retornadas, recursos humanos insuficientes e respostas tardias.

A decisão da Prefeitura em afastar 25 diretores de suas funções exacerbou a cultura da desconfiança instalada na rede municipal de ensino. Os gestores se viram perseguidos, ameaçados e controlados sem perceberem coerência técnica ou explicação plausível.

A pesquisa apontou que **a atuação profissional dos gestores está intimamente ligada às suas trajetórias individuais e às suas experiências de vida**. A trajetória de vida do gestor impacta diretamente em sua atuação profissional, definindo seu estilo de gestão e prioridades. Emergem suas motivações que tensionam as práticas de gestão. Ou seja, a forma como cada gestor se relaciona com a escola, com a equipe, com os alunos e com a comunidade é mediada por memórias afetivas, vínculos territoriais e experiências pessoais, que moldam estilos de liderança distintos, prioridades pedagógicas e estratégias de tomada de decisão. É perceptível que **o projeto de vida é alterado pelos vínculos territoriais que os gestores estabelecem** e que são reforçados pela sua própria trajetória de vida, pelos marcos da sua infância – como parte de famílias pobres, ou racismo que sofreram ao longo da infância ou adolescência ou educação competitiva e necessidade de se diferenciar e distanciar da condição de vida precária e marginalizada — que fortalecem ou não sua gestão. Apesar de não ser encontrado um perfil único nos gestores, há uma correspondência de perfil e estilo entre os gestores por perfil escolar adotada nesta pesquisa.

Gestores que possuem memória afetiva ou laços comunitários tendem a permanecer em escolas complexas, assim denominadas por eles como inseridas em comunidades carentes que apresentam múltiplas demandas e muito desgaste emocional. Esses gestores são movidos por uma **ética da lealdade e do cuidado**.

Por outro lado, **gestores que priorizam a carreira operam segundo uma ética do trabalho orientada por metas e resultados, buscando estabilidade funcional, progressão na rede e proteção profissional**. A racionalidade gerencialista² — reforçada pelo uso do Ideb — estimula remoções estratégicas, manipulação de matrículas e priorização de turmas avaliadas, mesmo que isso comprometa a integralidade do projeto pedagógico.

O Ideb, longe de ser apenas um indicador técnico de desempenho, opera como ferramenta política de controle e justificativa para intervenções administrativas, sobretudo em escolas consideradas de “baixo rendimento”. Ao pautar a narrativa pública sobre eficiência escolar, ele **não apenas mede, mas molda as formas de**

²O termo racionalidade gerencialista refere-se a uma lógica de gestão inspirada em modelos empresariais e administrativos, voltada para a busca de eficiência, mensuração de resultados e controle de processos. No campo educacional, traduz-se em práticas como a ênfase em avaliações externas, responsabilização individual de gestores e professores pelos resultados, metas de desempenho e mecanismos de comparação entre escolas. Tal racionalidade desloca o foco da dimensão formativa e social da escola para indicadores quantitativos, reforçando a lógica da competitividade e da padronização (Ball, 2001; Oliveira, 2009).

gestão, criando incentivos que muitas vezes distorcem a finalidade educativa. Essa dinâmica do indicador, cria incentivos que contribuem para a distorção da finalidade educativa, ao valorizar mais os resultados mensuráveis do que o desenvolvimento integral dos alunos. Uma vez que os gestores, ao concentrar esforços em turmas ou disciplinas que impactem diretamente os indicadores, negligenciam práticas pedagógicas mais amplas e formativas. Nesse sentido, o Ideb acaba por contribuir com a racionalidade gerencial na administração escolar, na qual a lógica da competição e do desempenho mensurável se sobrepõe à perspectiva de garantia de direitos.

Entre os efeitos mais visíveis, destacam-se:

- **Blindagem de resultados**, com gestores evitando assumir escolas de alta vulnerabilidade para não comprometer seus indicadores.
- **Mobilidade estratégica de diretores**, que buscam unidades com histórico favorável como forma de autopreservação profissional.
- **Foco estreito no desempenho mensurável**, deslocando o currículo para treinos avaliativos como “provão”, trabalhando com a lógica de TRI³ (Teoria da Resposta ao Item) e enfraquecendo práticas pedagógicas críticas, integrais e contextualizadas.

Ao induzir essa racionalidade gerencial, o Ideb aproxima a gestão escolar de um modelo competitivo e fragmentado, no qual cada unidade passa a atuar como uma entidade isolada, lutando por sua própria sobrevivência e buscando proteger seus resultados a qualquer custo. Intensificando a competição entre escolas, deslocando o foco da colaboração e do desenvolvimento coletivo para a autopreservação e a mensuração de indicadores. Nesse contexto, as escolas em territórios vulneráveis — que enfrentam desafios sociais e econômicos mais complexos e demandam maior investimento, estabilidade e suporte institucional —, acabam sendo as mais penalizadas. Enquanto aquelas unidades com melhores índices acumulam legitimidade política e simbólica, reforçando sua posição privilegiada na rede e criando um ciclo de valorização que privilegia desempenho mensurável em detrimento da equidade. Assim, o indicador que se propõe mensurar uma dita qualidade educacional, acaba por reforçar desigualdades, direcionar práticas de gestão para metas de curto prazo, colaborando para uma educação cada vez mais fragmentada.

³Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo estatístico utilizado em avaliações educacionais para medir o desempenho de estudantes. Diferentemente das correções tradicionais, que consideram apenas o número de acertos, a TRI leva em conta a dificuldade de cada questão, a discriminação do item (sua capacidade de diferenciar entre alunos com maior ou menor domínio do conteúdo) e a probabilidade de acerto ao acaso. Assim, dois alunos que acertam a mesma quantidade de questões podem receber notas diferentes, a depender de quais itens foram resolvidos corretamente. Esse modelo é adotado em exames como o ENEM e o SAEB/IDEB, permitindo maior comparabilidade entre provas aplicadas em diferentes contextos.

TIPOLOGIAS DE GESTÃO

Em Weber (2001), a tipologia refere-se à construção de um tipo ideal, é um conceito abstrato e hipotético que serve como ferramenta para análise e comparação da realidade social, e não como uma descrição exata. O pesquisador seleciona e acentua as características essenciais de um fenômeno para criar um modelo que permita organizá-lo logicamente e entender sua proximidade ou afastamento da realidade concreta.

A seguir, apresentamos como esforço de síntese geral, 6 tipos ideais encontrados nas entrevistas que realizamos. São características mais acentuadas que, não raro, se embaralham na prática concreta dos gestores. Contudo, são ênfases que os diferenciam e sugerem atuações distintas. São elas:

A

GESTOR GERENCIALISTA

Este perfil de gestor adota modelos racionais de administração escolar, centrado em resultados e controle de todas as instâncias escolares. Se diferenciam entre o **gestor empresarial** e o **gestor administrativista**.



**Gestor
Empresarial**

O gestor empresarial assume práticas de recrutamento de talentos que podem contribuir para os resultados almejados. Nesses casos, os gestores são desprovidos de cultura de rede, reforçando aspectos privados de gestão e de obtenção de resultados, mesmo que acabe por atrair profissionais de outras escolas da rede municipal.



**Gestor
Administrativista**

O gestor administrativista, embora alinhado com o perfil empresarial, reforça práticas de controle que chegam à beira da manipulação dos resultados do Ideb ao definir qual professor assumirá turmas que serão submetidas aos testes do Ideb em determinado ano.

B**GESTOR AGREGADOR**

O gestor agregador se subdivide em **queixoso** e **afetivo-emocional**.

**Gestor
Queixoso**

O gestor afetivo-emocional trata a equipe escolar como “família” em que todos podem discordar, mas precisam se apoiar e, ao final, mantém a identidade de clã e laços de lealdade interna. Este gestor, não raro, estabelece compensações e arranjos internos para garantir os laços de gratidão.

**Gestor
Afetivo-emocional**

O gestor queixoso alimenta a identidade coletiva contra os “campos de tensão externos”. Nesse caso, os problemas externos podem envolver famílias agressivas, comunidades perigosas, mas essencialmente suas queixas se dirigem às instâncias superiores da gestão municipal. A queixa os exime da necessidade de se mobilizarem ou reagirem, dado que as condições de trabalho são muito negativas e intransponíveis por sua baixa governabilidade. Em suma: o gestor queixoso não lidera, se subordina às circunstâncias negativas, adota poucos instrumentos de controle e se apresenta como adoecido e tolhido.

Este é o gestor que articula sua equipe interna e a comunidade onde a escola está instalada. Sua agenda é dedicada a reuniões sucessivas com professores, equipe gestora, equipe da merenda e da segurança, equipe de limpeza e dos alunos. Promove assembleias, prestação de contas, grêmios estudantis ou similares, conselhos. Participa de festas e reuniões comunitárias, visita ONGs e associações civis do território, articula instâncias de governo. Este perfil se subdivide em **gestor comunitarista** e **gestor militante social**.



Gestor Comunitarista

O gestor comunitarista preocupa-se com o aluno e famílias e adota uma postura paternal, de proteção do território e da comunidade, o que, ao final, o projeta como líder e centro político do território.



Gestor Militante Social

O gestor militante é um articulador social que procura promover a ação coletiva territorial na defesa de direitos sociais. Assim como o gestor comunitarista, assume o papel central de motivador e mobilizador comunitário e adota como valor os processos coletivos de tomada de decisão.

Pode-se afirmar que esta pesquisa evidencia a complexidade e a pluralidade da gestão escolar na rede municipal de São Paulo, demonstrando como os fatores individuais, sociais, políticos e institucionais se entrelaçam na prática cotidiana dos diretores. Sua trajetória de vida, seus vínculos — afetivos e territoriais —, bem como as pressões institucionais e a lógica de indicadores de avaliações externas como o Ideb, acabam por condicionar diretamente os estilos de gestão, desde a priorização do cuidado até as estratégias de autopreservação profissional. Em síntese, a gestão escolar não pode ser compreendida por um fator isolado, ela é resultado de uma intersecção que revela a tensão permanente entre eficiência mensurável por avaliações externas e educação humanizada.

Esta pesquisa nos levou a nos aprofundar em vinte realidades escolares em busca de semelhanças, diferenças e particularidades dessas gestões. O que nos ficou claro é a individualidade de cada gestor, sua história de vida afeta diretamente sua trajetória profissional e o seu *métier* nas escolas que passa, diferente de outras profissões.

O motivo dessa singularidade reside em algumas pistas discurtidas ao longo do texto: a cultura de fragmentação da cidade de São Paulo e da rede educacional, a falta de uma entidade coletiva, a própria ética do trabalho paulistana e o atravessamento dos territórios.

Em linhas gerais, a gestão educacional em São Paulo enfrenta desafios estruturais e culturais profundos, decorrentes da tensão constante entre Estado e Governo, da ausência de políticas duradouras e da fragmentação da rede escolar. A sobreposição de interesses políticos sobre as práticas pedagógicas, o uso de instruções normativas passageiras e a falta de articulação entre unidades e Diretorias Regionais contribuem para a instabilidade, a desconfiança e a percepção dos diretores como gerentes isolados de seus territórios. Além disso, a cultura municipal fragmentada e a ética do trabalho voltada ao desempenho individual reforçam a dificuldade de consolidar um sujeito coletivo na educação que seja capaz de unir escolas, DREs e comunidade em torno de objetivos comuns. A falta de articulação de uma cultura de sujeito coletivo entre gestores prejudica a luta por direitos sociais e pela consolidação de equipamentos públicos. Esse cenário aponta que, sem mecanismos claros de integração, continuidade e cooperação entre escola, comunidade e governo, a rede de ensino público paulistana tende a operar de forma desarticulada, dificultando tanto a implementação de políticas de Estado quanto a construção de projetos pedagógicos consistentes e duradouros.

Compreendemos que esses aspectos apontados acima compõem o cenário das influências que determinam os resultados educacionais em avaliações de larga escala, reiteramos as questões em aberto que precisam ser aprofundadas, como a escuta de outros profissionais da equipe gestora para relacionar as percepções dos gestores, como o pedagógico atravessa a gestão?

Indicamos a necessidade de continuidade da pesquisa a partir de entrevistas de profundidade com outros integrantes da equipe gestora como coordenadores pedagógicos e assistentes de direção.

Por fim, a última seção deste documento tratará das recomendações técnicas ao Sinesp.

RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS PARA O SINESP

Esta seção sintetiza proposições técnicas elaboradas a partir da análise dos desafios na gestão escolar da rede de educação municipal de São Paulo. Foi identificada a ausência de uma política educacional unitária, resultando em gestões que na maioria das vezes são definidas pela história de vida de cada gestor. Essa política fragmentada impede um entendimento compartilhado da noção de “rede”, o que leva as Unidades Escolares (UEs) a atuarem de forma isolada.

Proposições Técnicas (Ação):

- 1 Acompanhar, implementar e repensar o Plano Municipal de Educação — é preciso fazer um balanço do plano atual e iniciar um amplo debate com a comunidade escolar para o próximo PME (2026).
- 2 Criar gerenciamento de rede, articulando objetivos globais com as necessidades locais, garantindo estabilidade e continuidade das políticas.
- 3 Promover a integração e a troca de boas práticas entre as escolas e DREs, fortalecendo o senso de rede e superando a lógica de isolamento.
- 4 Participar ativamente de todos os fóruns e conselhos da cidade que sejam da educação ou que discutam sobre criança e adolescente.
- 5 Cobrar da Secretaria Municipal de Educação a efetivação da Articulação Intersetorial (Saúde, Assistência Social, Segurança, Conselhos Tutelares) para o compartilhamento de responsabilidades não pedagógicas, liberando os gestores para a liderança educacional.
- 6 Implementar programas de formação e apoio específicos para gestores focados em liderança pedagógica e estratégias para lidar com alta vulnerabilidade socioeconômica e educação inclusiva.

Há uma cultura de desconfiança institucional generalizada no sistema. A relação assimétrica entre escolas e famílias se manifesta pela estigmatização destas (percepção de “não participação”), aprofundando o estigma da pobreza. Gestores sentem-se vigiados e ameaçados, especialmente devido à decisão de afastar diretores sem coerência técnica.

Proposições Técnicas (Ação):

- 1 Cobrar da SME estrutura para a criação de um Programa de Fortalecimento da Confiança Institucional que promova diálogo aberto e colaboração entre todos os níveis (escolas, famílias, DREs e SME). Melhorar a Resposta e Suporte da SME/DREs, assegurando a provisão de recursos humanos adequados e respostas tempestivas a solicitações e denúncias.
- 2 Revogação da lei 18221/24 que aumenta a instabilidade na carreira e conseqüentemente em toda a comunidade escolar.

Campanha de Mobilização contra a Política de Ranqueamento Educacional

Iniciar movimento de resistência contra o desmonte da educação pública. A política de ranqueamento proposta ameaça transformar o sistema educacional em um mero treinamento técnico e utilitário, desvirtuando o direito fundamental à educação plena, conforme garantido pela Constituição Federal. Essa visão reducionista falha em atender às necessidades formativas dos estudantes e da sociedade.

Proposições Técnicas (Ação):

- 1 Organizar um ato simbólico de repúdio aos responsáveis, conferir ao prefeito Ricardo Nunes e ao seu secretário Fernando Padula o Prêmio “Exterminador do Futuro” da Educação, reconhecendo publicamente seu impacto destrutivo. A entrega deverá ser realizada em um ato público de protesto e conscientização.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALLOUCHE, Frédéric. **Ser livre com Sartre**. Petrópolis: Vozes Nobilis, p. 144. 2019.

BALL, S. J. Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2001.

CULTIVA, Instituto. **IDEB em foco**: Volume 1. Belo Horizonte: Instituto Cultiva, p. 12. 2025.

CULTIVA, Instituto. **IDEB em foco**: Volume 2. Belo Horizonte: Instituto Cultiva, p. 92. 2025b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-24.

SARTRE, Jean-Paul. **Existencialismo é um humanismo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 64. 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: UnB, 1999.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2v.

