



Thelma Lucia Pinto Polon

**Identificação dos Perfis de Liderança e
Características relacionadas à Gestão
Pedagógica Eficaz nas escolas participantes
do Projeto Geres - Estudo Longitudinal
Geração escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação do Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio como parte
dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em
Educação

Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro
Junho de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Thelma Lucia Pinto Polon

Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Orientadora
PUC-Rio

Profa. Fátima Cristina de Mendonça Alves
Presidente
PUC-Rio

Profa. Flávia Obino Corrêa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Donaldo Bello de Souza
UERJ

Profa. Cynthia Paes de Carvalho
PUC-Rio

PROF. PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Thelma Lucia Pinto Polon

Graduou-se em Pedagogia pela PUC-SP em 1986, especializou-se em Psicopedagogia pelo CEPERJ em 2002 e concluiu o Mestrado em Educação pela PUC-Rio em 2004. Além da docência em cursos de formação de professores de nível médio (E.E. Caetano de Campos/SP) e Licenciaturas (PUC-SP e UFRJ), trabalha como coordenadora pedagógica e supervisora de ensino há mais de vinte anos em escolas de educação básica e em secretarias municipais de educação. Durante o doutorado realizado na PUC-Rio (2005-2009), atuou no Grupo de Pesquisa – Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Polon, Thelma Lucia Pinto

Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres : estudo longitudinal geração escolar 2005 – pólo Rio de Janeiro / Thelma Lucia Pinto Polon ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2009.

314 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Gestão escolar. 3. Liderança pedagógica. 4. Coordenação pedagógica. 5. Escolas eficazes. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Aos colegas de equipes de gestão, professores, alunos e funcionários com quem tive e tenho a honra de dividir tantas horas de vida e de trabalho neste “chão de escola”, pela aprendizagem.

Às colegas do doutorado Elisangela Bernado e Fernanda Pedrosa por toda a ajuda no manejo da base de dados e ferramenta estatística, pelo estímulo e amizade.

A toda a equipe de pesquisadores do Projeto Geres, pelas lições de seriedade e competência.

Às Professoras Fátima Alves, Cynthia Paes de Carvalho, Flavia Werle e Donaldo Bello de Souza pela interlocução e contribuições ao texto final.

À Profa. Alicia Bonamino, minha orientadora, por todo apoio e compreensão.

Ao CNPq, à FAPERJ (Programa Pesquisador Nota Dez) e à PUC – Rio, pela concessão de bolsas de estudos e/ou de isenção que viabilizaram a realização deste estudo.

E, por fim,

Às amigas Jana M. C. Vieira, Lucia Beatriz Alves, Valéria V. Lopes, Marisa Mota, Cristina Buarque, Denise Zibemberg e Flávia Salatiel; ao amigo Rogério Seabra; aos meus filhos Rafael e Leonardo, pelo carinho, pela disponibilidade e por toda ajuda.

Resumo

Polon, Thelma Lucia Pinto; Bonamino, Alicia Maria de Catalano. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2009. 314p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo visa a identificar perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. Para tanto, foram utilizados dados obtidos através de questionários aplicados a diretores de 68 escolas que participaram do Projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro, vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, bem como os relatórios de visitas a escolas e transcrição de entrevistas realizadas com mais de vinte profissionais distribuídos nas funções de docência, direção e coordenação pedagógica de uma subamostra composta por quatro escolas públicas municipais. Quanto à metodologia buscou-se, portanto, a complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas, com o intuito de melhor caracterizar a situação estudada. Nos aspectos quantitativos, a pesquisa apoiou-se no emprego da ferramenta estatística (SPSS) para realizar análises bivariadas e de fatores sobre um conjunto de itens relacionados às tarefas realizadas com prioridade no cotidiano escolar pelos membros das equipes de gestão, o que permitiu a identificação de diferentes perfis de liderança praticados nas escolas. Estes perfis de liderança, controlados por tipo de rede de ensino e por proficiência média em leitura, indicam que embora o tema da gestão escolar seja especialmente complexo pelos contextos e qualidade das interações e mediações envolvidas, a liderança do tipo predominantemente pedagógico, ou seja, a que se coloca de forma mais relacionada, no interior da escola, aos aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tendem a produzir efeitos mais benéficos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais ou relacionais. Com isso, oferece-se como contribuição ao debate sobre possibilidades de atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, na construção de uma escola democrática e de qualidade para um maior número de alunos, esta tese que indica a necessidade de superação dos problemas identitários ligados à origem e desenvolvimento histórico

dessas funções pela revalorização e (re) significação da dimensão “técnica e pedagógica”. Tal perspectiva é aqui considerada como capaz de viabilizar a prática dos diferentes atores que, no atual contexto marcado pelas políticas públicas educacionais pautadas por princípios de descentralização-desconcentração e consequente ampliação da autonomia das escolas, são chamados a ocupar uma função estratégica com vistas à obtenção de melhores resultados.

Palavras chaves:

Gestão Escolar, Liderança Pedagógica, Funções técnico-pedagógicas, Coordenação Pedagógica, Escolas Eficazes.

Abstract

Polon, Thelma Lucia Pinto; Bonamino, Alicia Maria de Catalano. **Identification of the leadership profiles and characteristics related to the effective pedagogical managements in the schools which took part in the GERES PROJECT - Geração Escolar 2005, a longitudinal study, Rio de Janeiro branch.** Rio de Janeiro, 2009. 314p. Doctoral Thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study aims to identify the leadership profiles and the characteristics related to pedagogic management in effective schools. Thus, the data used was obtained from a questionnaire applied to principals of 68 schools that took part in the Projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro - which is linked to the PUC-Rio Graduate Program in Education as well as from the reports and transcription of interviews with more than 20 professionals distributed in the functions of teaching, direction and pedagogic coordination of a sub sample composed by 68 schools. Therefore, regarding the methodology, we sought complementarity between the quantitative and qualitative approaches, aiming the best characterization of the issue being studied. In the quantitative aspects, the survey was based on the used of the statistical tool (SPSS) to carry out bivariate analyses and “analyses of factors” about a group of items related to list of the tasks made with priority in the school daily life by the members of the management team. This allowed the identification of different leadership profiles in the schools. These leadership profiles are controlled by public and private educational system and by the average proficiency in reading. They indicate that, although the school management team is especially complex due to the contexts, to the interactions and to the mediations involved the type of leadership predominantly pedagogical, i.e. the one that is more connected to the curriculum main aspects and to the pedagogical practice experienced in the classroom tend to produce more beneficial effects on the school results than the leaderships predominantly organizational or relational. Therefore, we offer this thesis as a contribution to the debate about the acting possibilities of principals, supervisors and coordinators, in the search of a democratic and well-qualified school to the highest number of students. This thesis indicates the need to overcome the identity problems concerning the origin and the historical

development of these functions through the revalorization of the technical and pedagogical dimension. This dimension is considered as capable of making the pedagogical leadership practice possible when they have a strategic position in building a school able to reach the best possible results.

Keywords:

Pedagogic Management, Pedagogic Leadership, Management Team, Pedagogic Coordination, Effectives schools.

Sumário

Capítulo 1- Introdução Geral	18
1.1 - Justificativa	18
1.2 – Premissas, objetivos e questões de investigação	20
1.3 – Administração Escolar e funções técnico-pedagógicas: histórico e perspectivas	23
1.4 – Revisão bibliográfica sobre Gestão em Escolas Eficazes	88
Capítulo 2 – Metodologia e dados da Pesquisa Empírica	107
2.1 – O percurso metodológico	107
2.2 – Apresentação de Dados: Frequencia simples e análises bivariadas	111
2.3 – Análise de Fatores e Identificação dos diferentes tipos de gestão	203
Capítulo 3 – Análise Qualitativa subamostra de Escolas Municipais	228
3.1 – Contextualização Geral das Escolas	233
3.2 – Apresentação dos diferentes Perfis de Gestão Escolar	238
3.3 – Sobre os achados da pesquisa qualitativa	295
Capítulo 4 – Considerações Finais	299
Referências Bibliográficas	309

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AE – Administração Escolar
ANPAE – Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar
BM – Banco Mundial
CAEd - Centro de Avaliação da Educação da UFJF
CEE – Conselho Estadual da Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EAD – Educação à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC – Fundação Carlos Chagas – SP
FHC – Fernando Henrique Cardoso – Presidente da República por duas gestões consecutivas: jan/1996 a jan/1999; jan/1999 a jan/2003
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento Escolar
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAE – Gestão Autônoma das Escolas
GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG
GERES - Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISEIc- International Study of Effectiveness and Improvement Centre – Centro Internacional de Melhoramento e Eficácia da Escola –Universidade da Califórnia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil
LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – UNICAMP
LO – Liderança Organizacional
LP – Liderança Pedagógica
LR – Liderança Relacional
LULA – Codinome de Luis Inácio Lula da Silva – Presidente da República por dois mandatos consecutivos: fev/2003 a fev/2007; fev/2007 a fev/2011
MEC - Ministério da Educação
OEA- Organização dos Estados Americanos
OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos
OFSTED - Office for Standards in Education – Escritório para Padrões em Educação – Reino Unido
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE – Plano Nacional da Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPO – Programa de Pesquisa e Operacionalização das Políticas Públicas Educacionais / MEC
PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRASEM – Programa de Apoio aos Secretários de Educação Municipal
PROGESTÃO – Programa de Pós-Graduação para Gestores Escolares em exercício - Rede Pública Municipal ou Estadual, através da SEB/MEC.
PRONEX – Programa de Financiamento a Núcleos de Excelência Acadêmica do Ministério da Ciência e Tecnologia – Brasil.
PUC- Rio – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica - São Paulo
SEB – Secretaria de Educação Básica do MEC
SEE – Secretaria Estadual de Educação
UDEMO – União dos Diretores de Ensino do Magistério Oficial; atual
Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado
de São Paulo
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora/MG
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madri/Espanha)
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação
e Cultura)
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

Lista de Tabelas

Tabela 1	Salário Bruto dos Diretores	113
Tabela 2	Renda Familiar Bruta	113
Tabela 3	Número de pessoas que moram com o diretor	114
Tabela 4	Outra atividade que contribui para a renda	114
Tabela 5	Número de escolas que o diretor trabalha	115
Tabela 6	Carga horária de trabalho do diretor	115
Tabela 7	Tempo que o diretor trabalha na escola ininterrupto na função	118
Tabela 8	Tempo de exercício no cargo de direção – períodos não consec.	118
Tabela 9	Tempo em que o diretor trabalha em educação	118
Tabela 10	O Processo pelo qual assumiu a direção	121
Tabela 11	Escolaridade do Diretor	124
Tabela 12	Tipo de instituição em que fez curso superior	125
Tabela 13	Natureza da instituição de ensino superior	125
Tabela 14	Modalidade de curso de pós graduação – mais alta titulação	127
Tabela 15	Área temática do curso de pós-graduação	127
Tabela 16	Participação em programas de formação de gestores	129
Tabela 17	Participação de outros membros da equipe progr de form gest	129
Tabela 18	Participação em cursos – temática pedagógica	131
Tabela 19	Participação membros da equipe em curso – temas pedagog.	131
Tabela 20	Frequência com que o diretor lê livros	133
Tabela 21	Frequência com que lê revistas especializadas	133
Tabela 22	Frequência com que lê livros de literatura em geral	133
Tabela 23	Em 2004, a escola enfrentou probl de carência de pessoal adm	136
Tabela 24	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de material didático	137
Tabela 25	Em 2004, a escola enfrentou probl de roubos ou depredações	138
Tabela 26	Em 2004, a escola enfrentou probl de problemas de segurança	139
Tabela 27	Em 2004, a escola enfrentou probl de instalações sanit precárias	141
Tabela 28	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de salas ambiente	142
Tabela 29	Em 2004, a escola enfrentou probl de imóvel em condições prec	143
Tabela 30	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de oportun de conagraçamento entre docentes	144
Tabela 31	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de cursos/treinamento para professores	145
Tabela 32	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de recursos didáticos (computadores, som, TVs)	146
Tabela 33	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de espaço físico para atividades complementares	146
Tabela 34	Em 2004, a escola enfrentou probl de equipamento precisando de conserto	147
Tabela 35	Em 2004, a escola enfrentou probl de mobiliário estragado	147
Tabela 36	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de material limpeza	149
Tabela 37	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de atividades culturais para os alunos	149
Tabela 38	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de professores	150
Tabela 39	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de qualificação dos professores	151
Tabela 40	Em 2004, a escola enfrentou probl de falta de qualificação de pessoal administrativo	151

Tabela 41	Em que medida a rotatividade dos profs impede a melhoria ens	153
Tabela 42	Em que medida a falta de tempo para o trabalho em equipe...	154
Tabela 43	Em que medida a apatia dos profissionais impede...	154
Tabela 44	Em que medida falta de habilidades e conhecimentos profs imp.	155
Tabela 45	Em que medida a falta de avaliação dos profs impede a melhor	155
Tabela 46	Em que medida a dificuldade para demitir profs pouco envolvid	155
Tabela 47	Em que medida estudantes problemáticos impede a melhoria	157
Tabela 48	Em que medida pais apáticos impede a melhoria do ensino	157
Tabela 49	Em que medida a falta de envolvimento da comunidade impede	158
Tabela 50	Em que medida desconfiança entre profs e pais impede melhor	158
Tabela 51	Em que medida a discriminação racial na comunidade impede	159
Tabela 52	Em que medida intimidação a alunos impede a melhoria do ens	159
Tabela 53	Em que medida violência física contra alunos impede a melh	159
Tabela 54	Em que medida intimidação a profs e funcionários impede	160
Tabela 55	Em que medida violência física contra profs e funcns impede	160
Tabela 56	Em que medida depredação de equipamentos da escola impede	160
Tabela 57	Em que medida depredação de banheiros impede a melhoria	161
Tabela 58	Em que medida depredação das dependências físicas da escola	161
Tabela 59	Em que medida furtos e roubos de equipamentos impedem melh	161
Tabela 60	Em que media pichações na escola impedem a melhoria do ens	161
Tabela 61	Em que medida problemas sociais na comunidade impedem	162
Tabela 62	Em que medida o consumo de drogas nas proximidades impede	162
Tabela 63	Em que medida o consumo de drogas dentro da escola impede	162
Tabela 64	Em que medida a interferência do tráfico dentro da escola...	163
Tabela 65	Qual o principal critério para a formação de turmas Geres?	164
Tabela 66	Qual o principal critério de atribuição de turmas geres aos profs	165
Tabela 67	Quais ações foram feitas para diminuir as faltas dos alunos	167
Tabela 68	Os pais foram avisados por escrito?	167
Tabela 69	Os pais foram avisados por telefone ou mensageiro da escola?	168
Tabela 70	Os pais foram chamados á escola?	169
Tabela 71	O assunto foi tratado em reuniões com os pais?	169
Tabela 72	O diretor me anima e me motiva para o trabalho	172
Tabela 73	Tenho plena confiança profissional no diretor	173
Tabela 74	O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola?	173
Tabela 75	O diretor estimula atividades inovadoras?	174
Tabela 76	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados á aprendizagem dos alunos?	174
Tabela 77	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados às normas administrativas?	175
Tabela 78	O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados á manutenção da escola?	175
Tabela 79	Participo de decisões relativas ao meu trabalho?	176
Tabela 80	Sinto-me respeitada(o) pelo diretor?	176
Tabela 81	Respeito o(a) diretor(a)	176
Tabela 82	Como foi desenvolvido o projeto pedagógica desta escola este ano?	178
Tabela 83	A maioria dos professores é receptiva?	178
Tabela 84	A equipe de profs leva em consideração as minhas idéias?	179
Tabela 85	Eu levo em consideração as idéias de outros colegas	179
Tabela 86	O ensino da escola é influenciado pela troca de idéias entre profs	180
Tabela 87	Nesta escola tenho dificuldades em compartilhar preocupações profissionais com os outros professores	180
Tabela 88	Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as séries	181
Tabela 89	Nesta escola tenho poucas oportunidades para discutir idéias relativas ao ensino e a aprendizagem	181
Tabela 90	Nesta escola poucos professores trocam idéias e experiências	182

Tabela 91	A maioria dos profs mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos	183
Tabela 92	Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é bom resultado	184
Tabela 93	Com as famílias que os alunos têm, o aprendizado fica comprometido	184
Tabela 94	Com os atrativos que as crianças têm, fica difícil a escola fazer o seu trabalho	185
Tabela 95	Com todos os atrativos que as crianças tem, fica difícil a escola fazer o seu trabalho	185
Tabela 96	Para que os alunos dessa escola pudessem realmente aprender, seria necessário que a educação fosse levada mais à serio no país	186
Tabela 97	A maioria dos professores sente-se realmente responsável pelos seus alunos	187
Tabela 98	Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola	187
Tabela 99	Poucos professores estão dispostos a assumir novos encargos para que a escola melhore	187
Tabela 100	A maior parte dos professores está empenhada em melhorar suas aulas	188
Tabela 101	O conteúdo programático entre as diferentes séries não planejado em equipe	189
Tabela 102	Nesta escola tenho poucas oportunidades para discutir o conteúdo programático com os colegas	189
Tabela 103	Há muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral de todos eles	190
Tabela 104	Quantas vezes, em média, a aula é interrompida para anúncios da coordenação, direção ou secretaria?	190
Tabela 105	Qual a melhor opção que caracteriza a escolha do livro didático nesta escola?	191
Tabela 106	Em que medida a indicação da obra por especialistas, coordenadores ou técnicos é importante?	191
Tabela 107	Qual frequência a coord ou direção acompanha a entrada e saída dos alunos?	199
Tabela 108	Frequencia com que a coordenação atende aos pedidos dos professores (materiais, consertos de equipamentos, etc)?	200
Tabela 109	Frequencia com que a coordenação/direção assiste às aulas e orienta os professores a partir dessa observações?	200
Tabela 110	Frequencia com que a coordenação/direção se dedica à elaboração de relatórios, atas, mapas de notas?	200
Tabela 111	Frequencia com que a coordenação/direção orienta a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação, etc.	201
Tabela 112	Frequência com que a coordenação/direção promove reuniões pedagógicas ou de estudos com os professores?	201
Tabela 113	Frequencia com que a direção/coordenação atende os pais?	201
Tabela 114	Frequência com que coord/direção organiza festas e eventos?	201
Tabela 115	Frequencia com que coord / direção orienta os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acad.?	202
Tabela 116	Frequência com que coord/ direção orienta os profs na elaboração de projetos didáticos diferenciados?	202
Tabela 117	Análise de Fatores – Seis escolas municipais	224
Tabela 118	Proficiência média em leitura – Seis escolas municipais	224

Lista de Gráficos

Gráfico 01	Relação entre quantidade de escolas que o diretor trabalha e a proficiência média dos alunos em leitura	116
Gráfico 02	Relação entre carga horária semanal do diretor e profic em leitura	117
Gráfico 03	Relação entre tempo ininterrupto na função e profic média em leitura	119
Gráfico 04	Relação entre tempo que o diretor trabalha na função e proficiência	120
Gráfico 05	Relação entre tempo total de experiência em Educação e proficiência em leitura dos alunos	120
Gráfico 06	Relação entre forma de acesso á função de direção e proficiência	121
Gráfico 07	Relação entre escolaridade do diretor e profic média em leitura	124
Gráfico 08	Relação entre natureza da instituição de ensino cursada pelo diretor e profic média em leitura	126
Gráfico 09	Relação entre modalidade de pós-graduação feita pelo diretor e prof média em leitura dos alunos	127
Gráfico 10	Relação entre área temática do curso de pós e profic médias dos alunos	128
Gráfico 11	Relação entre participação da direção em programas de capacitação de gestores e proficiência média em leitura	129
Gráfico 12	Relação entre a participação de outro membro da equipe em programas de gestão e a proficiência media dos alunos.	130
Gráfico 13	Relação entre participação da direção e membros da equipe em cursos de pós-grad- temas pedagógicos e profic dos alunos	132
Gráfico 14	Relação entre frequencia com que a direção lê livros e proficiência dos alunos	134
Gráfico 15	Relação entre freqüência com que direção consulta revistas especializadas em Educação e Profic dos alunos	134
Gráfico 16	Relação entre freqüência com que a direção lê livros de literatura em geral e profic dos alunos em leitura	135
Gráfico 17	Relação entre carência de pessoal administrativo e profic dos alunos	137
Gráfico 18	Relação entre carência de docentes e proficiência dos alunos em leitura	138
Gráfico 19	Relação entre ausência ou atraso na entrega de materiais e proficiência em leitura dos alunos	139
Gráfico 20	Relação entre falta de equipamento/recursos didáticos e profic dos alunos em leitura	140
Gráfico 21	Relação entre instalações sanit e eletr precárias e proficiência em leitura dos alunos	141
Gráfico 22	Relação entre falta de salas ambiente e proficiência em Leitura dos alunos	142
Gráfico 23	Relação entre falta de espaço-físico para atividades complementares e proficiência em leitura dos alunos	143
Gráfico 24	Relação entre imóvel estragado e proficiência média em leitura dos alunos	144
Gráfico 25	Relação entre equipamentos estragados e proficiência média em leitura dos alunos	145
Gráfico 26	Relação entre carteiras escolares quebradas ou outros móveis estragados e proficiência média dos alunos	146
Gráfico 27	Relação entre falta de material de limpeza e proficiência média em leitura dos alunos	147
Gráfico 28	Relação entre violência contra alunos, professores ou funcionários e profic média em leitura	148

Gráfico 29	Relação entre problemas de roubos e depredações e proficiência média dos alunos em leitura	148
Gráfico 30	Relação entre falta de atividades e eventos culturais e proficiência em leitura	149
Gráfico 31	Relação entre a falta de qualificação docente e proficiência média dos alunos em leitura	150
Gráfico 32	Relação entre falta de qualificação de pessoal adm e profic média em leitura	151
Gráfico 33	Relação entre ausência de tempo para treinamento e reuniões pedagógicas para profs e proficiência média em leitura	152
Gráfico 34	Relação entre critério de composição de turma e proficiência em leitura	164
Gráfico 35	Relação entre critérios de atribuição de turmas e proficiência em leitura	166
Gráfico 36	Relação entre “professores orientados a falarem com alunos faltosos” e proficiência média em leitura	167
Gráfico 37	Relação entre “pais informados por escrito sobre ausência do filho” e proficiência média em leitura	168
Gráfico 38	Relação entre pais avisados por telefone e proficiência média em leitura	168
Gráfico 39	Relação entre pais chamados á escola e proficiência média em leitura	169
Gráfico 40	Relação entre “assunto de faltas tratado em reuniões de pais” e proficiência média em leitura	170
Gráfico 41	Relação entre Perfil Liderança Organizacional e profic	210
Gráfico 42	Relação entre Perfil Liderança Pedagógica e profic	211
Gráfico 43	Relação entre Perfil Liderança Relacional e profic	212
Gráfico 44	Relação entre Perfil de Liderança Pedag e Profic em leitura por rede de ensino (Rede Municipal)	213
Gráfico 45	Relação entre Perfil de Liderança Pedag e Profic em leitura por rede de ensino (Rede Privada)	213
Gráfico 46	Relação entre Perfil de Liderança Pedag e Profic em leitura por rede de ensino (Estrato especial)	214
Gráfico 47	Relação entre Perfil de Liderança Organizacional e Profic em leitura por rede de ensino	215
Gráfico 48	Relação entre Perfil de Liderança Organizacional e Profic em leitura por rede de ensino	216
Gráfico 49	Relação entre Perfil de Liderança Organizacional e Profic em leitura por rede de ensino	217
Gráfico 50	Relação entre Perfil de Liderança Relacional e Profic em leitura por rede de ensino	218
Gráfico 51	Relação entre Perfil de Liderança Relacional e Profic em leitura por rede de ensino	219
Gráfico 52	Relação entre Perfil de Liderança Relacional e Profic em leitura por rede de ensino	220

Lista de Quadros

Quadro 01	Características identificadas por Sammons, Hilman e Mortimore (1995) nas escolas eficazes	195
Quadro 02	Relação entre itens incluídos nos questionários para diretores e características encontradas em escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hilman, Mortimore	196
Quadro 03	Apresentação dos construtos e instrumentos utilizados na Análise de Fatores	205
Quadro 04	Variância Explicada para Identificação dos três fatores	206
Quadro 05	Matriz de Correlações – cargas Fatoriais	207
Quadro 06	Construtos de Investigação em seis escolas municipais – Etapa Qualitativa	223

Capítulo 1 – Introdução Geral

1.1 - Justificativa

Desde a realização de minha dissertação de mestrado - produzida com base numa pesquisa de campo que visou analisar os aspectos subjacentes à reforma curricular realizada nas unidades da rede pública federal Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em final dos anos 1990¹, que uma questão despontou junto à banca examinadora como passível de aprofundamento em estudos futuros. Essa questão referia-se ao papel desempenhado pela direção e equipes técnico-pedagógicas na proposição e acompanhamento de projetos educativos implantados com objetivo de aumentar a eficácia e a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

De composição profissional variada - por contar com pedagogos de carreira ou professores especialistas provenientes das diferentes áreas do conhecimento que, em algum momento de sua trajetória profissional passaram a desempenhar funções de liderança nas escolas como diretores adjuntos, coordenadores, chefes de departamento de áreas, técnicos de planejamento e avaliação, entre outras-, estas equipes afirmavam que, não raro, precisavam quebrar resistências e criar espaços de legitimidade para o exercício de suas funções. Isso se devia em parte, ao entendimento de que estes postos seriam a expressão de “uma época ultrapassada”, fruto de uma “tendência tecnicista” que teria predominado em determinados momentos da história da educação brasileira e que, por isso, não mais exerciam grande influência sobre as práticas pedagógicas realizadas na atualidade, conforme revelaram alguns depoimentos coletados naquele contexto. O ingresso no doutorado no ano seguinte ao término do mestrado, no entanto, me colocou em contato com outras visões e posicionamentos sobre o valor dessas funções através do Projeto GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, coordenados, na PUC-Rio, pelos professores Creso Franco e Alícia Bonamino².

¹ Polon, Thelma L. P – Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 1990 – A Experiência do Complexo Escolar Pedro II – RJ – Dissertação de Mestrado defendida junto à PUC-RJ – junho de 2004.

² Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – trata-se de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2009 em cinco grandes centros urbanos brasileiros – Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Salvador/BA, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ com o objetivo acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos no início do Ensino Fundamental. Para tanto, houve a associação entre seis centros universitários com tradição em avaliação da educação, a saber: Laboratório de Avaliação da Educação da

Em outras palavras, o fato é que, como participante efetiva deste grupo de pesquisa no período compreendido entre março de 2005 a julho de 2007, iniciei meus estudos sobre os fatores de eficácia associados ao ensino da leitura e da matemática nas séries iniciais da educação básica, por serem os focos prioritários das pesquisas acima referidas. Mas, à medida que aprofundei meu contato com a literatura especializada sobre Escolas Eficazes, minha atenção se voltou especialmente para o tema da gestão escolar, por ser considerada pelos autores estudados como fator fortemente associado à possibilidade de se obter bons resultados educativos mesmo em escolas marcadas pela pobreza. (FRANCO; BONAMINO, 2005; GONZALO; MUNÓZ, 1999; SLAVIN; CARLSON, 2000).

Isso, sem dúvida, representava uma contraposição ao que havia sido observado em campo ao longo do mestrado. E, em que pese as especificidades próprias à rede de ensino ou segmento anteriormente estudado, estas diferentes visões sobre o valor ou mesmo as possibilidades de atuação de equipes de gestão - influentes e operantes *versus* estigmatizadas como burocratizadas e “dispensáveis” - suscitaram alguns questionamentos iniciais, como: Qual a origem dessas percepções sobre a ineficácia das equipes técnico-pedagógicas em algumas escolas ou redes de ensino? Quais as transformações ocorridas neste cenário político-educacional mais amplo que, de certa forma, contribuíram para que a administração escolar e as funções de apoio técnico-pedagógico fossem redefinidas como “equipes de gestão”, cujo papel passa a ser identificado como central em escolas que atingem melhores resultados?

Estas, no entanto, são perguntas prévias, e que sugerem a pertinência de se proceder, num estudo como este, a um breve resgate histórico a fim de elucidar o contexto em que estas funções surgem, como elas se desenvolvem e quais as perspectivas atuais para estas atuações, num cenário conjuntural marcado pelas reformas educativas empreendidas ao longo dos anos 1990 na América Latina e em outros países do mundo, sustentadas pelos princípios de descentralização/desconcentração que conferiu às escolas a possibilidade de buscarem com maior autonomia, alternativas às suas demandas específicas,

PUC-Rio, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, o Laboratório da Avaliação (LOED) da UNICAMP, a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, o Centro de Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O projeto obteve apoio do PRONEX – o programa de financiamento a núcleos de excelência acadêmica do Ministério da Ciência e Tecnologia – e do Programa de Educação da Fundação Ford. Conf. <http://www.fae.ufmg.br/game/geres.htm> - acesso 12/02/2009.

conforme prevê, no caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.³

As razões que impulsionaram essa redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas, partindo do nível federal e passando pelos governos estaduais e municipais, serão abordadas no desenvolvimento da tese, com o intuito de tornar mais claros os conceitos de descentralização, desconcentração e autonomia e seus impactos sobre as unidades escolares.

Por ora, para que se possa anunciar os objetivos centrais deste trabalho, bem como os problemas de investigação, faz-se necessário esclarecer que dentre as várias dimensões que integram a gestão escolar (administrativa, financeira, pedagógica e outras), o foco deste estudo se voltará ao que os documentos institucionais do Ministério da Educação (MEC) definem como “gestão pedagógica” (PORTELA; ATTA, 2001) ou “dimensão pedagógica da gestão escolar” (PORTELA; LUCK; SILVA, 2004), não só pelo fato desta dimensão aparentemente ocupar uma centralidade em relação às preocupações manifestas por pesquisadores e administradores dos sistemas de ensino na atualidade, como também por remeter à minha experiência profissional como membro de equipes técnicas em redes públicas e particulares de ensino há mais de vinte anos.

1.2 – Premissas, Objetivos e Questões de Investigação

Considerando o acima exposto, considera-se válido assumir como **premissas gerais e orientadoras desta tese** que a gestão escolar em sua dimensão pedagógica:

- a) Define-se como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para a organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (LUCK, 1994), bem como incentivar o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos (FULLAN; HARGREAVES, 2000);

³ LDB 9394/96 - Título IV - Da Organização da Educação Nacional, em especial Art.15, onde se lê: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

- b) Realiza-se na conjunção de fatores políticos, humano-relacionais e técnicos (PLACCO; 1994) e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a constitui (FELDMAN; 2001);
- c) Deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (PORTELA; ATTA, 2001)

Por tudo isso, considera-se que a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curricular que, tal como definido por Sacristán , constitui-se numa “realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores.” (SACRISTÁN, 1998)

Estes comportamentos, em última instância, revelam as disputas político-ideológicas em torno do quê e como ensinar, sobre o quê e como avaliar, sobre qual decisão tomar em relação aos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de socialização e/ou aprendizagem entre outras, e, não obstante, sobre a legitimidade de seus integrantes para opinar e decidir sobre estes aspectos.

Assumidas estas definições prévias, define-se que o **objetivo geral da pesquisa** será o de desvelar como a articulação de todos esses fatores – políticos, humano-relacionais e técnicos - que constituem a dimensão pedagógica da gestão escolar, pode contribuir para que os alunos individualmente e a escola em seu conjunto possam conseguir melhores resultados, pela combinação de dados mensuráveis e outros coletados por ferramentas próprias da pesquisa qualitativa. Assim, a investigação em seus aspectos quantitativos e qualitativos procurou responder às seguintes **questões**:

1. Qual o perfil dos diretores e membros de equipes de gestão existentes nas escolas participantes do Projeto Geres – Pólo Rio de Janeiro?
2. É possível estabelecer tipos/estilos de liderança a partir da cultura institucional ou tarefas prioritárias por eles realizadas?

3. Quais características podem ser identificadas nos diferentes estilos de gestão quando categorizadas por tipo de rede de ensino e proficiência média dos alunos?
4. Qual a influência dos fatores contextuais e infra-estruturais na definição destes estilos de liderança?
5. Dentro de uma mesma rede de ensino – no caso a rede pública municipal -, quais características mostram-se relacionadas à liderança entre escolas eficazes e ineficazes?

Para tanto, define-se como **hipóteses de trabalho**, que dada a complexidade do campo e das condições em que a gestão se realiza, deve haver distintos perfis de liderança e estas distinções se fazem por processos de combinação e recombinação de prioridades em face: a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe; b) as pressões exercida pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativos-organizacionais e humano-relacionais; c) as condições materiais da escola e o nível sócio-econômico do público atendido; d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pela fato dessas redes serem em grande parte determinantes das condições de trabalho e d) pela cultura institucional estabelecida.

Admite-se, ainda, que estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores a afetar a eficácia do ensino, que neste trabalho se expressará pelos resultados médios em leitura, obtidos pelos alunos das escolas participantes do projeto Geres –Pólo Rio de Janeiro.

Visando a atender aos objetivos e desenvolvimento dos temas propostos, optou-se por abordar inicialmente o tema da direção escolar e funções técnico-pedagógicas no Brasil, considerando suas origens, constituição identitária e perspectivas atuais, conforme sub-capítulos a seguir.

1.3 - Administração Escolar e funções técnico-pedagógicas: origens, constituição identitária e perspectivas atuais

“O início da elaboração crítica é a consciência crítica daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário.”
(Gramsci, *Concepção Dialética da História*)

Este sub-capítulo subdivide-se em três seções. Na primeira, serão abordados aspectos históricos que tratam das origens e problemas ligados à constituição da identidade das funções de Administração Escolar e Técnico-Pedagógicas no Brasil; na segunda, procura-se analisar a dinâmica de centralização e descentralização que marcaram as políticas educacionais no Brasil, visando a criar as bases para uma melhor compreensão sobre como a descentralização e a autonomia acabam por se constituir como pilares das políticas públicas contemporâneas; na terceira seção, apresenta-se alguns exemplos de políticas públicas empreendidas pelo governo federal a partir dos anos 1990 e que contribuíram para que essas funções fossem (re) significadas como “gestão”, com destaque para os aspectos relacionados à gestão pedagógica escolar.

1.3.1 Origens e Construção da Identidade

Recorrendo a textos que abordam a história dos profissionais da educação ligados à administração escolar e funções técnico-pedagógicas, identificou-se em Saviani que a “idéia” de alguém que desempenhasse a função de supervisionar o trabalho realizado surgiu pela primeira vez em Educação de forma destacada dos demais profissionais do ensino através do “*Ratio Studiorum*”⁴. Nele, há menção ao “Prefeito de Estudos”, considerado um “assistente do reitor a quem cabia a boa ordenação dos estudos” [...] e “a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer.” Quanto à “extensão e variedade do trabalho escolar”, o *Ratio* previa a possibilidade de desdobramento dessa função - “um prefeito dos estudos inferiores” (quicá os primórdios de uma tentativa de olhar para o interior da escola em função das especificidades de cada segmento) e, conforme as circunstâncias,

⁴ Como bastante divulgado pela historiografia da Educação, o *Ratio Studiorum* era o plano de estudos detalhado dos jesuítas existente desde 1560, que continha todas as regras relativas à organização, estrutura e funcionamento daquele sistema. A título de informação, a estrutura hierárquica jesuítica era composta pelo “Provincial”, “Padre Reitor”, “Prefeito de Estudos”, “Professores” e “Bedéis”.

“um prefeito de disciplina” (possivelmente o início do SOE – Serviço de Orientação Educacional) -, subordinados ao “prefeito geral”. A função dos Prefeitos de Estudos era regulada por trinta regras. Dentre elas, três foram destacadas em função do objetivo desse estudo, a saber: a) a regra número 1, que estabelecia como dever do Prefeito de Estudos “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, [fizessem] o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”; b) a regra número 5, que determinava a incumbência do prefeito em “lembrar aos professores que deveriam explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída; e c) a regra número 17, referente à função de ouvir e observar os professores, estipulando que “de quando em quando, ao menos uma vez por mês”, o prefeito deveria assistir às aulas dos professores e “ler, por vezes, os apontamentos dos alunos” para certificar-se do cumprimento do estabelecido e, quando ouvisse ou observasse algo em desacordo com as regras, previa o *Ratio*, ao prefeito caberia advertir o professor “com delicadeza e afabilidade” e, “em sendo mister, levar tudo ao conhecimento do Padre Reitor.” (SAVIANI, 2006, p. 21)

Com isso, sintetiza Saviani, a idéia de Supervisão se destacava das demais funções educativas, para a qual, em conseqüência, era destinado um agente, distinto do reitor e hierarquicamente superior aos professores, que no Brasil funcionou pelo período de prevalência do modelo jesuíta de ensino.

Este modelo se desfez, assim como toda a estrutura formal prevista no *Ratio*, com a Reforma Pombalina. No alvará de 1759 que formalizava a reforma, cargos de “Diretor Geral dos Estudos” e “Diretores de Estudos” ou “Comissários” foram criados e, com isso, a idéia de supervisão passou a englobar os aspectos político-administrativos, ou seja, de direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, que se davam através de visitas esporádicas desses agentes às salas de aulas régias ou às esparsas escolas existentes. Tal modelo atravessou décadas, tendo sido debatido e de alguma forma revisto ao longo dos vários períodos da história brasileira.

Foi somente na segunda década do século XX, no entanto, no contexto em que o tema da educação estava sendo fortemente colocado como uma questão nacional, que se deu o surgimento dos profissionais da educação, bem como a discussão sobre seu estatuto profissional. Sobre esse contexto, em que se começa

a constituir a estrutura burocrática estatal necessária para suportar uma rede pública de ensino, Saviani afirmará a importância de se criar órgãos para tratar tecnicamente os temas educacionais. Nas palavras do autor: “A importância do referido decreto (16.782-A de 1925 que criou o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino) se deve, pois, ao fato de que, com essas medidas, se começa a reservar aos órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento dos assuntos educacionais.” (ibid.,p.26)

Saviani nos esclarece que, neste contexto, o nome “inspetor” teria mudado para “supervisor” pela convicção de alguns políticos e reformadores quanto à necessidade de redimensionar pressupostos e práticas anteriormente consolidadas e afirma: “E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominante de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor.” (ibid.,p. 27).⁵

E aqui, como na situação anterior, a idéia do saber “técnico” se reveste de um sentido positivo no que se refere ao exercício da função.

Em 1932, os “Pioneiros da Educação Nova” lançam seu manifesto postulando que “se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” e isso significou, na opinião do autor, que a contribuição das ciências seria definitiva para dotar de racionalidade os serviços educacionais, incidindo sobre os meios que elas pudessem proporcionar, tendo em vista “a eficácia e eficiência do processo educativo.”(Cf. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p.409, citado por Saviani, IBID.p,27)

Dos anos 1930 aos anos 1960, reformas foram encaminhadas visando à estruturação e reestruturação do sistema educacional brasileiro em duas direções: de um lado, procedia-se à organização da burocracia estatal e de outro, tratava-se da formação dos agentes “para operar essa cada vez mais extensa e complexa máquina burocrática.” Para isso, o governo aprovou em 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, prevendo a implantação de Faculdades voltadas à formação de professores para as diferentes disciplinas, bem como o Curso de

⁵ Nesta passagem do texto, Saviani nos lembra, ainda, que com o tempo o nome supervisor foi utilizado, em alguns estados brasileiros, para os agentes que antes realizavam o trabalho de inspetor. Com isso, surge a designação “coordenador pedagógico” para profissionais com atuação direta nas unidades escolares.

Pedagogia, destinado a formar professores para as disciplinas específicas do Curso Normal e os “técnicos de educação”, que naquele contexto eram “pedagogos generalistas” (Ibid., p.28).

No período militar dá-se a regulamentação da profissão de Pedagogo (Lei 5564/68), antecipando-se a um Parecer de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia e implantou as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação, além da habilitação complementar voltada ao magistério de disciplinas profissionalizantes do Curso Normal. Com isso, afirma o autor, “estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com ‘status’ de profissão: a necessidade social, isto é, o mercado de trabalho representado por uma burocracia estatal de grande porte que geria uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar os vários especialistas” (IBID., p. 31).

Faltava, entretanto, responder a outro requisito que, na opinião de Saviani, era pressuposto dos dois anteriores, a saber: a questão da “identidade” dessas funções. Controvérsia, afirma o autor, que atravessaria décadas, chegando aos dias atuais.

Especificamente sobre a questão da Administração Escolar (AE), Catani & Gilioli (2004)(2004) nos informam que a expressão teria surgido pela primeira vez no Brasil no documento “Pareceres e Projetos”, escrito por Rui Barbosa, em 1883, sendo que, a partir daí, os informes e estatísticas oficiais teriam feito um uso indiscriminado do termo. A partir de 1933, os cursos especiais para a formação dos administradores escolares foram instituídos oficialmente através do “Código da Educação”, o que levava os legisladores a tentarem atribuir um sentido mais específico ao termo. Além disso, a cadeira de “Administração e Legislação Escolar” foi criada para o curso destinado à formação de diretores e inspetores escolares para o ensino primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no contexto da reforma iniciada no Distrito Federal por Anísio Teixeira. Em 1934, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo criou uma cátedra semelhante que passou a compor o currículo do curso especializado de administradores escolares, sob influência de autores da Administração Científica e Clássica como

Taylor e Fayol⁶. Em 1938 foram publicados os primeiros trabalhos teóricos sobre o tema AE, dentre eles o do Prof. José Querino Ribeiro, na época reitor da USP, e que se tornaria um dos nomes de referência nesta área. Em 1939, deu-se a criação da Universidade do Brasil e a disciplina, oferecida pela faculdade de Pedagogia, foi associada aos estudos de Educação Comparada. Em 1947, com o Decreto 17.698/47 do governo de São Paulo que procedeu à “Consolidação das Leis do Ensino”, implantou-se o Curso de Administradores Escolares destinados à formação de quadros para o curso primário. Até 1951, no entanto, somente o Instituto de Educação Caetano de Campos, em SP, oferecia o curso. Na reforma do Curso Normal (1957) foram incluídos os Cursos de Administração Escolar e, a partir de 1958, os concursos para os cargos de diretores de grupo escolar, inspetores e delegados de ensino passaram a exigir a diplomação em Administração Escolar.(Ibid., p.26 passim)

Tais autores afirmam, ainda, que o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), sob direção de Anísio Teixeira, foi um dos grandes fomentadores da Administração Escolar no Brasil. Dentre as ações do órgão, destacam-se o desenvolvimento de programas de treinamento e formação de quadros docentes, técnicos e administrativos, incluindo cursos com “peritos” da UNESCO. Além disso, estimulou a produção de pesquisas e documentos orientadores para a área e chegou a ter a permissão do governo central para “distribuir aos estados a ajuda financeira que a União lhes devia” (ibid.,p.95). Contudo, afirmam os autores, todos esses incentivos não foram suficientes para fazer com que fossem estruturados cursos de Administração Escolar capazes de formar com qualidade os profissionais da área, conforme revelaram as atas dos Simpósios de Administração

⁶ Taylor e Fayol – foram dois teóricos no final do século XIX e início do século XX, época em que apareceram os primeiros tratados sobre Administração com o objetivo de racionalização do trabalho. A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856 – 1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Para o aumento da produtividade propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário colocando-o sob comando da gerência; a seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas; a fragmentação e hierarquização do trabalho. Investiu nos estudos de tempos e movimentos para melhorar a eficiência do trabalhador e propôs que as atividades complexas fossem divididas em partes mais simples facilitando a racionalização e padronização. Propôs incentivos salariais e prêmios. [...] A Teoria Clássica de Fayol (1841-1925) complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica por uma abordagem mais sintética; ou seja, a preocupação maior de Fayol foi para com a direção da empresa, dando ênfase às funções e operações no interior da mesma. Estabeleceu 14 princípios da boa administração, sendo dele a clássica visão das funções do administrador: organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar. (Matos;Pires, 2006)

Escolar realizado naquela década pela Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar (ANPAE), criada em 1961.

Apresentaremos, a seguir, os aspectos centrais discutidos e produzidos nesses simpósios, com o intuito de melhor descrever este processo de construção da especificidade e legitimidade dos profissionais da AE no Brasil.

O I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar ocorreu em 1961 com o objetivo de “sistematizar as práticas deste campo disciplinar, definir a especificidade da Administração Escolar e fazer com que seus saberes fossem valorizados no meio acadêmico e fora dele”. Com isso, pretendia-se fazer da AE “a grande mola propulsora de um sistema de ensino brasileiro capaz de ofertar um ensino de massa para a população”. A pauta do encontro previa, entre outros itens, o estudo e o debate sobre conceituação e terminologia básicas da área, proposição esta que teria se arrastado ao longo da década e não teria sido finalizada a contento. Os organizadores pretendiam, ainda, discutir a possibilidade de planejarem inquéritos com o objetivo de levantar dados sobre “a situação e técnicas aplicadas em AE nos diversos estados ou nas diferentes áreas culturais do país”, o que revelava o interesse em pensar a área nacionalmente (CATANI;GILIOLI, p. 13 a16).

O encontro conseguiu reunir personalidades do Congresso Nacional e dos mais importantes órgãos governamentais de Educação da União, Estados e Municípios; representantes de estabelecimentos de ensino em que a disciplina figurava no currículo e seis instituições internacionais, a saber: Organização dos Estados Americanos (OEA), UNESCO, Bureau International d'Education (EUA), Unión de Universidades de América Latina, Escritório Regional Pan-Americana do Rio de Janeiro e Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Este 1º Simpósio durou seis dias e teve seu modelo de organização inspirado nos simpósios realizados pelas Faculdades de Filosofia do Brasil, o que levou a formação de grupos de trabalho internos (GT's) e sessões plenas para que todos os documentos produzidos fossem aprovados (ou emendados) de forma unânime em plenária, antes que a coordenação os encaminhasse à publicação. Tais publicações seguiram o formato proposto pela UNESCO na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória (realizada no Peru em 1956) e outras, em que se privilegiava “o caráter conciso, objetivo, pertinente e prático”, destacando-se a dimensão “técnica” dos problemas

discutidos e eliminando-se as possíveis “divergências doutrinárias ou políticas”, principalmente em virtude dos fatos ocorridos em Cuba naquele ano que “aqueciam” as discussões próprias à Guerra Fria (ibid., p.15 passim).

Quanto ao teor das discussões travadas, o evento serviu para caracterizar a situação da AE naquele momento histórico, marcada, na opinião dos participantes do simpósio, pelo “autodidatismo dos que ocupavam a função de professores de AE em exercício”(ibid., p.15).

Além da tendência a mapear e tentar impulsionar o desenvolvimento da disciplina em nível nacional na perspectiva de uma “padronização” e de articulação que proporcionassem prestígio institucional para a área, também foram dados os primeiros passos na tentativa de definição de um campo de saberes específicos. Em que pesasse o esforço de teorização sobre este campo de estudos novo no Brasil, a situação dos estudos em AE foi qualificada por Anísio Teixeira como “precária”, em consequência, segundo ele, da ausência de materiais didáticos e publicações na área e como sinal de que o interesse por uma educação de massas ainda não tinha se concretizado no Brasil. De forma ainda mais enfática, Anísio alertava para o quadro igualmente precário da formação dos administradores escolares naquele momento, ao afirmar:

Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo (ibid.,p.27).

Na opinião de Catani & Gilioli (2004) a fala de Anísio representava uma intervenção favorável à constituição de um campo disciplinar e de regulação da formação dos administradores escolares com habilitação específica e autônoma. Isso porque a ampliação da rede de ensino e a massificação da educação exigiriam maior organização administrativa do estado. Além disso, naquele contexto, Anísio mostrava-se preocupado com um problema considerado antes inexistente: a ampliação das redes que levava à busca de um número maior de professores que possivelmente apresentariam menor capital cultural, social e econômico, o que poderia ter como consequência a fragilização intelectual do corpo docente brasileiro. Nas palavras de Anísio:

[...] se podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, somos forçados a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais precisamos melhorar as condições de administração. [...] Esta administração se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a fazer aquilo que fariam se fossem excepcionalmente competentes (ibid.,p. 29).

Para Anísio, a administração escolar deveria atingir os níveis mais fundamentais do ensino, pois lá estariam os docentes menos preparados. Como em sua opinião não havia tempo hábil para formar bem e em curto prazo bons professores, sobretudo pelo ritmo acelerado pelo qual se dava o processo de urbanização no país, manifestava sua crença na necessidade de proceder a formação de quadros técnicos e de administração, visando a promover eficientemente um sistema educacional que aliasse qualidade de ensino e acesso massivo a esses serviços. Assim, afirmava:

Se antigamente era o professor a figura principal da escola, hoje num grande sistema escolar, com a complexidade moderna, a escola terá que depender do administrador e dos seus *staffs* altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências que antigamente constituía o saber do próprio professor da antiga instituição pequena e reduzida, a que servia com sua longa experiência e sua consumada perícia (ibid., p. 31).

Para Catani & Gilioli (2004), no entanto, o problema apontado por Anísio Teixeira “partia de uma premissa complicada e de um remédio que não combatia a suposta causa”. Isso porque, recaía sobre os docentes primários e secundários “a culpa” pela dificuldade de estruturar um sistema de educação de massas, enquanto que a “solução” passava por uma medida externa a eles. Tal medida consistia na racionalização da Administração Escolar. Nas palavras dos autores:

Essa reconfiguração da educação sob liderança de administradores eficientes, cujos saberes específicos ganhavam *status* novo e pujante, pressupunha também uma perda de parte das funções profissionais antes pertencentes ao docente. Modernizar o ensino requereria segundo Anísio Teixeira, delegar aos três profissionais da AE – o Administrador Escolar no sentido estrito (o burocrata técnico), o Supervisor de Ensino (definido como ‘o professor dos professores’) e o Orientador dos alunos – a estruturação e o estabelecimento de protocolos de atividade técnico-administrativa e da docência, de modo que a qualidade anterior fosse preservada num novo contexto de intenção de universalizar o atendimento (ibid.,p. 30 passim).

Sobre esse tema, Anísio Teixeira afirmava também a influência do modelo norte-americano sobre sua forma de interpretar os fatos, por considerar que aquela sociedade também teria atravessado rápidas fases em seu desenvolvimento econômico com conseqüente pressão sobre a Educação, aspectos considerados espelhos da situação do Brasil daquela época. Por isso, defendia:

Também eles atravessaram fases de desenvolvimento econômico rápido. Também eles sofreram singular mobilidade no magistério. [...] Todas as atividades de administração aumentaram enormemente para permitir que este trabalho fosse sem inevitável prejuízo para a escola. A escola americana ganhou um pouco o jeito, o feitio da fábrica, de organização muito bem planejada no centro e deflagrada para ser executada. [...] temos que aproveitar a experiência norte-americana, que foi a experiência de intensa organização administrativa e certa pobreza do magistério, sem negligenciarmos a experiência européia, caracterizada pela alta qualidade do magistério e certa pobreza administrativa (ibid.,p.31).

A análise dessa afirmação levou os autores Catani & Gilioli (2004) a concluir que, com essa perspectiva de “tecnicização” do ensino e de transformação da educação num sistema inspirado na cultura organizacional da “linha de montagem”, Anísio projetava um novo padrão para o ciclo de desenvolvimento no qual o país estaria entrando, com a ambição de manter a “qualidade” do ensino europeu com a “eficiência” do ensino norte americano (ibid.,p.32).

O II Simpósio foi realizado cerca de dois anos e meio depois do primeiro, em Porto Alegre/RS, mas sem o mesmo impacto que o anterior. Com pouca representatividade institucional – tanto de órgãos públicos locais quanto de instituições de outras nacionalidades ou supra-nacionais -, identificou-se uma mudança no perfil dos participantes: maior número de representantes de instituições de ensino privadas, além de colégios, escolas normais e institutos de educação e ginásios, o que indica, na opinião dos autores, o interesse dos profissionais (orientadores, técnicos educacionais e professores) de nível secundário pela renovação da estrutura administrativa do país (ibid.,p.47).

Além disso, salientam Catani & Gilioli (2004), o II Simpósio foi aberto com um discurso marcado pelo “ufanismo nacional e civismo conservador” proferido por um membro do grupo de organizadores, que “conclamava” os participantes para

a missão educacional de lutar contra a onda avassaladora do materialismo que, sob os mais variados pretextos, procura se infiltrar na escola visando instalar na alma pura de nossa mocidade o germe da indisciplina, subvertendo a ordem para transformá-la em campo de luta de classes e de incompreensão social (ibid.,p. 51).

Claro está que o momento histórico, ou seja, às vésperas do golpe militar de 1964, bem como o tom do discurso acabou contribuindo para o abandono das teses democratizantes do ensino, bem como para a ausência de membros que haviam participado do I Simpósio. Segundo os autores, as discussões que se deram neste II Simpósio sobre o caráter da Administração Escolar, embora associados às mudanças percebidas na sociedade, adquiriram “um tom evolucionista e de contenção social”, sem qualquer menção às idéias de democratização ou universalização do ensino. Além disso, alguns temas propostos aos Grupos de Trabalho (GTs) teriam “entrado em colapso”, ou seja, não foram finalizados ou apresentados e as conclusões finais acabaram versando apenas sobre algumas definições mais gerais.

Além disso, recomendava-se aos poderes públicos que as funções ou cargos de Administrador Escolar fossem ocupados por licenciados em Pedagogia. Outros temas foram discutidos – tais como “Problemas de Administração Escolar criados pela Lei de Diretrizes e Bases” recém aprovada, mas o foco acabou recaindo mais sobre alguns aspectos legais e organizacionais da estruturação do sistema de ensino do que à Administração Escolar propriamente dita.

Por fim, dentre os artigos publicados no relatório do II Simpósio, constou o “Programa de Administração Escolar da Universidade de Chicago”, em inglês, com os tópicos desenvolvidos e a bibliografia utilizada, justificada pela tentativa de trazer “um modelo externo de uma universidade cujas ciências humanas exerceram grande influência sobre a pesquisa acadêmica brasileira”, numa alusão aos pesquisadores da Universidade de São Paulo.

O III Simpósio de AE realizou-se em 1966, na cidade de Salvador, na sede da Universidade Federal da Bahia e representou a retomada da linha de atuação do I Simpósio. Uma representação do governo norte-americano, da Missão da UNESCO no Brasil e da OEA, participaram do encontro em que se debatia a necessidade de realização de um Seminário Interamericano de AE. A presença de políticos de renome e pessoas de cargos importantes do cenário educacional, tais

como do Departamento Nacional de Educação, do INEP, do Conselho Federal de Educação, Secretários locais, Diretores de Centros de Pesquisa, reitores de universidades, editores de revistas especializadas, etc., indicava a recuperação da importância do evento. Da Universidade de Chicago, por exemplo, cujo programa havia sido anexado à publicação do encontro anterior, dois professores compareceram, além de representantes de Fundações como a FORD e a Fullbrighth Comission, ambas com escritórios no Rio de Janeiro.

O temário deste 3º encontro nacional, com documentos básicos associados a cada item, passava por temas como: a) Planejamento aplicado à escola; b) Supervisão Educacional na escola média; c) Profissionalização e carreira do AE entre outros. Os trabalhos apresentados, tais como comunicações de pesquisas e relatos de experiências, foram utilizados para inaugurar uma série chamada “Cadernos de Administração Escolar”, organizado e distribuído pela ANPAE.

Sobre as atividades e documentos produzidos neste terceiro encontro, os autores Catani & Gilioli (2004) informam que, sobre o primeiro tema – Planejamento –, buscou-se tratar do significado do termo à luz da Teoria Geral da Administração, afirmando a necessidade de aplicar os procedimentos descritos para a educação, fossem eles relativos ao planejamento das ações nas redes de ensino ou nas unidades escolares. Sobre o segundo tema – Supervisão – produziu-se documento “extenso e meticuloso” abordando os vários significados possíveis que o termo poderia adquirir em educação, desde o cargo de supervisor na burocracia estatal até o detalhamento das atividades de supervisão nos diversos níveis e situações observadas nos sistemas de ensino e unidades escolares. Destaque-se, porém, a dificuldade manifesta pelos participantes dos grupos de trabalho em delimitar funções ou alçadas de competências “quando estas duas funções estivessem operando num mesmo estabelecimento”. Por fim, o terceiro tema – sobre as particularidades das funções do AE, discutiu aspectos ligados ao reconhecimento legal e a legitimação da profissão, apontando-se para possíveis modelos preparatórios dos estudantes de pedagogia interessados em se especializar neste campo.

Dentre as conferências realizadas neste terceiro encontro, no entanto, outros temas foram abordados. Nesse movimento de pensar e discutir alternativas à organização do sistema educacional do país havia quem, previsivelmente, naquele momento histórico, defendesse posições em favor do “centralismo das

decisões”, uma vez que se considerava que “a maioria dos cidadãos ainda não havia amadurecido para o exercício pleno das franquias democráticas”, como o caso do representante do governo de Estado da Bahia, e que, em complemento, defendia a necessidade de promover a formação dos diretores escolares com o apoio do programa USAID, bem como a “necessidade de combater a politização ideológica das funções burocráticas” (ibid.,p. 80).

Em contrapartida, Samuel Kermoian, um professor convidado do San Francisco State College, EUA, já naquela época defendia a necessidade de se empreender “um planejamento cooperativo e de base multidisciplinar”, salientando que esta seria uma estratégia importante para ampliar os conhecimentos dos administradores acerca do tema da administração. Isso significa, segundo nossos autores de referência, que “não só a multidisciplinaridade já era cânone de renovação administrativa escolar, mas também a formação contínua dos profissionais”, ainda que este termo à época não fosse empregado, justificados pela complexidade crescente da civilização e pelo aumento dos resultados de pesquisas que indicavam esta perspectiva (ibid.,p. 80).

O Simpósio Interamericano ocorreu em 1968, em Brasília – DF, com o objetivo de conseguir maior legitimação dos saberes e pesquisas próprias à área pela vinculação e articulação efetivas a entidades internacionais. Participaram deste evento, representantes da OEA, de universidades americanas e de quatorze países da América Latina, incluindo o Brasil. Nestas representações, havia desde professores do ensino secundários a gestores de sistemas escolares, passando por professores universitários, pesquisadores, etc., que debateram basicamente dois grandes temas, a saber: a) a administração como instrumento fundamental para a elaboração, realização e avaliação dos planos de desenvolvimento educacional e b) prioridades em relação à formação de administradores escolares. Constam dos registros do encontro que foram apresentados documentos informativos sobre a situação da AE nos vários países participantes, tais como: “Estudos comparativos da Administração Escolar na Argentina”, “Formação de quadros para a Administração Escolar no Chile”, entre outros, e que a discussão de tais temas teria contribuído para proceder à reorientação de programas de formação e especialização de administradores escolares. No entanto, o grande objetivo era o de “caminhar em direção a uma uniformização dos padrões de Administração

Escolar nas Américas”, para o que se buscou uma definição comum quanto ao significado do termo “Administração” que, naquele contexto ficou assim definido:

“Administração é a ação que se realiza para o desenvolvimento de programas e adoção de procedimentos, de acordo com a política existente e as leis vigentes. Complementa-se com a ação de liderança que tende a introduzir mudanças nos programas, estruturas, leis e outras dimensões que afetam a educação” (ibid.,p.88, grifos nossos).

O Administrador Escolar era considerado, ainda, como ator central do sistema escolar uma vez que, como tal, deveria atuar no sentido de contribuir para a superação do subdesenvolvimento da América Latina. De acordo com o registro síntese das discussões promovidas naquele evento:

“O administrador escolar deve assumir o papel de ‘líder’ e determinar as metas de educação em função das metas de desenvolvimento geral do país [...] O administrador tem que apreciar as relações entre as necessidades da sociedade e o plano educativo, para gerar um progresso adequado e alcançar as metas propostas.” E mais à frente, completava: “Em todas as esferas do mando, o administrador escolar deve assumir posição bastante privilegiada e efetivamente ser o grande ator do processo de tomada de decisões, tanto a curto quanto longo prazo” (ibid.,p.89).

Em suma, esta função que chegou a ser considerada como “o sol” em torno do qual gravitariam as outras funções da burocracia escolar, precisaria ter uma formação profissional que lhe assegurasse a capacidade de resolver “eficientemente e tecnicamente” os problemas do sistema de ensino. Com isso, o perfil centralista das funções da AE teria sido bastante salientado nas discussões do primeiro tema proposto ao Simpósio.

A idéia de “liderança” (primeira vez que os documentos de AE apresentavam o uso desta expressão) na condução de “mudanças nas dimensões que afetam a educação”, no entanto, são questionadas pelos autores Catani & Gilioli (2004) que tiveram acesso às fontes primárias e afirmam que a definição indicaria em certa medida que este campo disciplinar pedagógico “se definia por seu caráter eminentemente técnico [e tecnicista] imiscuindo-se de discussões que pudessem adquirir cunho político-ideológico”. Além disso, à característica centralista da AE, os documentos afirmavam que mudanças e correções de rumo deveriam partir dos órgãos centrais de governo e das cúpulas burocráticas do sistema escolar” (ibid.,p.88).

Apesar do caráter técnico da AE ter sido sublinhado, uma das conclusões do encontro internacional apontava para a dificuldade de desvencilhar esta atuação das questões políticas. No entanto, os participantes concluíram que “... a educação como agência do governo é menos independente e está mais sujeita às influências políticas que as empresas comerciais, apesar de que estas podem ter também de sofrer controles por parte do Estado”. Por fim, e a partir dessas discussões, estabeleceu-se um “projeto interamericano para a melhoria da AE”, que visava, entre outros aspectos, o aperfeiçoamento dos quadros para que viessem a exercer o “papel de liderança” em seus contextos; o intercâmbio de idéias e experiências entre os países participantes; a atualização constante dos profissionais da área. (ibid.,p.91-96).

Além desse Simpósio Interamericano, a ANPAE organizou, ainda, um IV Simpósio Brasileiro no ano de 1969, em Manaus. No entanto, não foi produzido um relatório formal dessa reunião nos moldes dos anteriores. Com isso, informam-nos Catani & Gilioli (2004), poucas informações puderam ser recuperadas sobre o mesmo.

Depreende-se das leituras apresentadas até o momento que as discussões quanto ao papel e identidade dos administradores escolares e funções técnico-pedagógicas foram marcadas por controvérsias desde as suas origens. No entanto, informa-nos Saviani, tais controvérsias teriam sido acirradas em virtude dos questionamentos surgidos acerca da “pretensa neutralidade com que se pretendia justificar o caráter eminentemente técnico da educação” (SAVIANI, 2006, p.32).

Por isso, o campo educacional, a partir dos anos 1970, seguiria com este debate sobre identidade e especificidades influenciado pelas várias correntes críticas do pensamento. Estes debates contribuíram para firmar a compreensão social quanto à existência de uma dimensão política inerente à atuação dos profissionais da educação.

Como nos informa Saviani, ainda, concomitante aos questionamentos realizados sobre a suposta neutralidade técnica “própria” à função dos especialistas da educação, desenvolveu-se também a crítica em relação às habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia, pelo fato das mesmas carecerem de especificidade, tanto em termos teóricos como práticos. De acordo com o autor, em termos teóricos “porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos” e, em termos práticos, “pela reversibilidade com que os diferentes profissionais da

educação ocupavam os postos da burocracia educacional, independente das habilitações constantes em seus diplomas”.

Nesse contexto ganharia força a tese de que a Pedagogia deveria oferecer uma fundamentação teórica consistente para viabilizar, aos profissionais da educação, o exercício de diferentes atribuições, que fossem as requeridas pelos sistemas de ensino ou as próprias ao funcionamento das unidades escolares.

Essas preocupações, surgidas em fins dos anos 1970, foram apresentadas durante a Primeira Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980, e continuaram sendo debatidas no âmbito do ensino superior ou nos fóruns específicos de discussão quanto às possibilidades de reformulação dos cursos de Pedagogia, até chegar aos anos 1990 e se inserir na discussão mais ampla acerca das proposições oficiais para a formação de professores e outros profissionais para a educação, pela reestruturação do curso que passou a ser de Licenciatura em Pedagogia.

1.3.2

O debate sobre a Gestão e Democratização da Escola anos 1980

Antes de passarmos à análise desse contexto histórico mais recente, no entanto, cabem algumas considerações, ainda sobre o final dos anos 1970 e toda a década de 80, como período dedicado ao debate sobre a necessidade de se avançar no sentido da “democratização da escola pública” em que se acentuam algumas denúncias, críticas e posicionamentos quanto ao papel da direção e das equipes que desempenhavam as funções especializadas no interior da escola.

Num artigo produzido por Saviani, em 1978, para o Jornal da UDEMO – Entidade representativa dos Diretores do Magistério Oficial do Estado de São Paulo discorreu-se sobre “o papel do diretor numa sociedade em crise”.

Segundo Saviani, o diretor, “responsável máximo no âmbito da instituição escolar e a quem caberia garantir o bom funcionamento da unidade de ensino pela articulação das diferentes funções e harmonização dos diferentes interesses” tinha muita dificuldade em cumprir com sua função precípua – educar -, tendo em vista as exigências burocráticas próprias do sistema de ensino. Nas palavras do autor:

... em termos típico-ideais, ele [o diretor] deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a

responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição. [...] Em ‘termos concretos’, segundo Saviani, diante de focos de pressão do sistema que impõe um conjunto de exigências burocrático-administrativas (‘de fora’ da escola e ‘de cima para baixo’) há uma inversão da lógica, e o que se vê é a função de direção escolar deixando de atuar sobre as “pressões do conteúdo educativo” (que vem ‘de baixo’ e ‘de dentro’ da própria escola), para produzir uma rotina burocratizada e esvaziada dos conteúdos que lhes dariam sentido.

Para o autor, este era o reflexo – dentro da escola - de uma crise de legitimidade política pela qual a sociedade brasileira passava naquele contexto histórico pós-golpe militar de 1964.

Este, era apenas mais um dentre os vários textos que expressam a opinião de pensadores educacionais críticos da época, que ansiavam pela revisão do papel do estado e redefinição das relações e funções no interior da escola, em favor da democratização do ensino.

Em 1982, um texto de Guiomar Namó de Melo trata do problema da fragmentação das tarefas existente no interior das escolas. Segundo a autora: “a escola não fica [...] à margem da divisão social do trabalho, mas muito pelo contrário, foi produzida por esta divisão [...] situada no âmbito do trabalho intelectual da vida teórica, a escola passa, ela também, internamente, por um processo de divisão. E é aí que se situam as especialidades técnicas da educação (MELO, 1982, p.54-55).

Fazendo referência ao contexto histórico já citado, em que estas funções foram criadas, a autora faz uma crítica à atuação dessas equipes que, segundo ela, acabavam por “sobrecarregar” a função docente com demandas próprias ao acompanhamento escolar e, com isso, geravam “pontos de conflito” no interior da escola. Nas palavras da autora: “supostamente destinados a apoiar e assistir a função docente, mas que na prática acabam sendo inócuos ou criando novas exigências aos professores já assoberbados de problemas, [os especialistas] geram com isso novas áreas de conflito” (ibid.,p.56).

Para ela, no entanto, não se tratava de “declarar guerra aos especialistas de ensino”, mas buscar uma forma de contrapor aquele modelo ‘de gerência científica da organização do trabalho escolar’, “à reapropriação desse trabalho pelo coletivo dos educadores” (ibid.,p.58).

Outros foram os teóricos da educação que concordavam com a caracterização desse quadro, bem como com as alternativas para a superação do problema. Dentre eles, Neidson Rodrigues (1984) que, referindo-se às disputas estabelecidas no interior das escolas, afirmava:

... essa competição afeta profundamente e, às vezes, irremediavelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para a demarcação de suas áreas de poder. Lutam entre si orientadores pedagógicos e professores, professores e supervisores, supervisores e orientadores e todos contra diretores e inspetores. Se, ao invés da competição entre proprietários privados de uma parcela do saber, estas especialidades e competências fossem colocadas ao serviço coletivo e cooperativo da atividade educacional, elas se transformariam em frente real de poder (RODRIGUES, 1984., p.86).

Outro texto que tratou do tema foi CARVALHO FRANCO (1988), que citava a divisão técnica do trabalho no interior da escola, entendida como multiplicação de funções e especialidades, como responsável pela fragmentação da tarefa educativa. Isso, para ele, representava um dos graves problemas a serem enfrentados pelas escolas que compunham os antigos 1º e 2º graus. “Lutar” pela melhoria da escola pública fundamental significava, de acordo com o autor, levar os educadores e redirecionarem suas práticas visando à recuperação dos conteúdos do ensino e das finalidades da educação. Para tanto, indicava a necessidade de fazer com que o trabalho pedagógico se desse de forma mais integrada, a partir do “domínio sólido dos conteúdos” pelos educadores e da compreensão dos alunos “concretos” oriundos das camadas populares que, cada vez mais, vinham ocupando os bancos escolares. Refletindo sobre a maneira como a escola vinha se organizando para desenvolver o seu trabalho, afirmava a evidência de um primeiro equívoco por parte dos profissionais em considerar “currículo” como o “conjunto” das atividades desenvolvidas na escola. Respalado em autores da Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, bastante presente em publicações ao longo dos anos 1980, defendia que a escola deveria se voltar ao “conjunto de atividades **nucleares** do currículo” (grifos do autor), entendida por ele como o próprio ‘processo de transmissão-assimilação ativa dos conhecimentos sistematizados’ sob pena de se perder na organização de eventos pautados em “datas comemorativas” e desvinculados das reais necessidades dos estudantes. E

afirmava: “Para a tarefa de reorganização do trabalho escolar, em consonância com as reais necessidades sociais dos alunos, não pode haver lugar para educadores isolados. Esta tarefa cabe ao conjunto dos educadores.” (ibid.,p.65)

Para CARVALHO FRANCO (1988), estas duas demandas principais - construção coletiva do currículo e integração entre os educadores – ficavam prejudicadas pela fragmentação vivida no interior das escolas, que ele atribuía à expansão do capitalismo monopolista que tendia a ‘taylorizar’ o trabalho nos vários domínios da vida social. Procedendo-se à separação entre os que pensavam, planejavam e concebiam o trabalho pedagógico, representados no sistema pela figura dos “especialistas”, em contraposição aos que cabia cumprir com o estabelecido, os professores, afirmava o autor que a conseqüência não era “a conquista de maior racionalidade ou eficiência” como pretendiam os defensores desse modelo, mas “o esvaziamento do fazer pedagógico” (ibid.,p.66).

Este texto, publicado em fins dos anos 1980, ressalta a existência de “certa confusão” no interior das escolas em conseqüência à falta de definição quanto aos seus objetivos, formas de organização do trabalho e, principalmente, de entendimento do que para ele consistia na real dimensão “política” da educação escolar, a saber: a capacidade de garantir o acesso, a permanência e a apropriação consistente pelos alunos das classes populares dos conhecimentos escolares, como ferramentas indispensáveis à inserção dos mesmos no mundo da cultura letrada e do trabalho.

Para além da denúncia ou mera tentativa de caracterização dos problemas gerados pela divisão do trabalho no interior das escolas, algumas publicações ganharam destaque no cenário educacional brasileiro e se tornaram referências à discussão sobre o processo de democratização da escola pública. Dentre elas, “Magistério do 1º. Grau – Da Competência Técnica ao Compromisso Político”, escrita por Guiomar Namó de Melo em 1984; a “Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, de José Carlos Libâneo, em 1985; e “Administração Escolar – Uma Introdução Crítica” de Victor Henrique Paro, em 1986.⁷

⁷ Neste trabalho fez-se a opção por mencionar obras alinhadas a “uma das” tendências críticas em desenvolvimento na época: os teóricos da Teoria Crítico-Social dos Conteúdos. Sobre isso, é o próprio Libâneo que esclarece na introdução à sua obra, quem seriam os “parceiros fundadores” daquela que despontava como nova linha teórica e suas raízes conceituais ao afirmar: “A linha orientadora dessas idéias foi colhida, principalmente, entre os estudos e pesquisas conduzidos por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Melo e Carlos R. Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de

Sobre a primeira obra citada, cabe destacar a seguinte afirmação feita pelo Prof. Jamil Cury no prefácio: “[...] na busca de caminhos para a redefinição da escola brasileira é que se insere este livro. Após o necessário e datado momento da denúncia, a própria prática social vem nos impulsionando a uma síntese que, sem abrir mão da crítica, se inclua a vontade de fazer.” (CURY, 1984)

Já MELLO(1984), no corpo da obra, define “competência técnica” como sendo: a) o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir este saber de modo a garantir que ele fosse apropriado pelo aluno; b) a visão, pelo profissional, relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos da própria prática – referindo-se a aspectos relacionados ao currículo, formas de agrupamento de classe, metodologias de ensino, etc.; c) a compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação; e d) uma compreensão mais ampla das relações escola-sociedade, passando pelas condições de trabalho e remuneração; para afirmar a sua compreensão de que o sentido político da ação pedagógica não se manifesta tão-somente pela via partidária ou dos movimentos sociais mais amplos, mas pela realização competente da função precípua da educação escolar.

Nesta obra, a menção aos especialistas do ensino não é feita diretamente pela autora, mas ganha espaço privilegiado no prefácio escrito por Jamil Cury, acima citado, que levanta como questão o fato da obra propor que os professores assumissem sua tarefa com competência técnica, o que em última instância caracterizaria o sentido político de sua atuação, porém num cenário desfavorável, pelo fato desses mesmos professores estarem “desprovidos” de suas ferramentas básicas relativas ao saber-fazer graças ao processo de divisão de tarefas existentes no interior das escolas. Nas palavras de CURY(1984), “Como ser remador sem os remos? Como ser professor sem o domínio do saber? [...] Ora, entre a ‘perda’ do saber e sua possível recuperação se interpõe a organização social do trabalho no interior da escola. Mercê da forma como se deu tal organização, o professor foi sendo esvaziado dos seus instrumentos de trabalho. Portanto, há que se estar atento tanto para as formas de representar seu fazer pedagógico – momento

pensamento pedagógico diferenciada.[...] Essa tendência busca inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre Educação e nas obras de Snyders, Suchodolski, Manacorda e outros.” - Conf. Obra acima citada, página 15.

importante de sua superação – quanto para as condições objetivas nas quais se dá o trabalho do professor” (ibid.,p.2).

Neste prefácio, ainda, o autor segue descrevendo os aspectos históricos que contribuíram para a instalação da “organização científica do trabalho”, em que se destaca a divisão entre o trabalho de concepção e o de execução. Por isso, o professor teria sido esvaziado do conteúdo (do seu saber) e, depois, dos métodos (saber-fazer), restando-lhe apenas “técnica sem competência”. Para Cury, ainda, a presença maior de uma burocracia média no interior da escola teria dado um novo “ethos” ao professor, pois, “se antes (referindo-se à escola nova) método se sobrepunha a conteúdo, agora a administração - planejamento, supervisão, inspeção, etc. – preponderavam sobre o método” (ibid.,p.3).

Para o autor, fora do controle do professor, tais recursos se tornariam “imposições prefixadas” gerando a “parcelarização e atomização do saber”, simultâneas à perda – por parte do professor – do planejamento do conteúdo. A esse processo de “expropriação” seguia-se o de “exploração”, uma vez que a perda dos meios de trabalho poderia ser considerada como condição para a “indignidade salarial” como mais um aspecto da “gerência científica” que se instalara no interior da escola. Com esta perspectiva de gerência implantada, a disciplina seria feita “de cima para baixo” nas formas variadas de hierarquização. Nas palavras do autor: “Concentra-se e centraliza-se a decisão, segmentando-se a execução e, para cada nível de execução, tem-se um nível mais ou menos hierarquizado de poder. E, sobretudo, o saber se parcelariza. [...] pela especialização formal, pela desqualificação, pela parcelarização o todo se perde e, por fim, pela normatização, se perdem ou se exigem a conformidade e a docilidade” (ibid.,p.4).

Ainda que a partir daqui o tom do discurso seja abrandado e se tente colocar como “ingenuidade” qualquer tentativa de “atribuição de responsabilidade ao especialista por todos os males da escola”, o que se afirma é a necessidade de constituir “ilhas” ou “arquipélagos de trabalho coletivo”, pela mediação de “intelectuais coletivos”, tais como organizações, sindicatos, associações e também de universidades, com o intuito de “recuperar e repor o saber fazer” dos professores. Nas palavras do Jamil Cury: “Esse saber fazer não será, decerto, a reprodução do saber cuja vitalidade se esvai, nem será a idealização do saber por

vir. Por isso o saber fazer deve ser no seu vir-a-ser a incorporação de algo novo, cuja vitalidade, bem ou mal, já está no próprio movimento social” (ibid.,p.4).

Com este tipo de obra e posicionamentos influentes, considera-se lançada a pedra fundamental para a afirmação de uma proposta em favor da democratização das relações no interior do espaço escolar, em que o conceito de **trabalho coletivo** viria a tornar-se central, por oposição à forma como as funções técnicas antes se dividiam para tentar atender as demandas de orientação aos professores, alunos e outras dentro do espaço escolar.

Sobre a segunda obra, de José Carlos Libâneo, publicada no ano seguinte, cabe destacar que a mesma contribuiu para o esclarecimento de que o amplo tema da democratização da escola poderia ser entendido a partir de dois enfoques diferentes, porém complementares: a democratização entendida como “conquista e permanência bem sucedida das crianças das camadas populares na escola” e como mudança nos processos de tomada de decisões no âmbito do sistema escolar, o que incluía a participação de professores e pais, eleição para cargos diretivos, realização de assembleias, eliminação da burocracia considerada excessiva no interior das escolas, no estabelecimento de novas formas de relação professor-aluno etc. Para Libâneo, no entanto, estas duas dimensões não se equivaliam quanto ao grau de importância, por considerar “insuficiente” a democratização do processo de decisão, sem que houvesse a democratização do conhecimento junto aos alunos das classes populares. Nas palavras do autor:

Na verdade, não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógicos-didáticos.(LIBANEO, 1985., p.12)⁸

Defende o autor que democratizar o ensino passa pela ajuda efetiva aos alunos no desenvolvimento de saberes e habilidades relacionadas à capacidade de expressão e de comunicação em diversas formas, o desenvolvimento do gosto pelo estudo, pelo domínio dos saberes escolares com vistas à formação de sua personalidade social e sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de

⁸.

proporcionar-lhes participação, o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria das suas condições de vida. Em relação a este aspecto, conclui Libâneo:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão e reelaboração crítica dos conhecimentos, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às aspirações mais imediatas (melhoria da qualidade de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (ibid.,p.13).

Foi nesta obra, ainda, que Libâneo criticou o que considera serem pseudo-soluções para os graves problemas educacionais daquele momento, a saber: a) a redução do trabalho escolar à ação política, b) o democratismo, marcado pelas experiências nascentes de autogestão, justificadas pela crítica aos modelos autoritários de gestão, mas realizados a partir da negação de qualquer forma de organização ou estruturação hierárquica; c) ao que ele chamou de “crítiques antitécnicas” como negação ao valor de qualquer forma de racionalidade técnica ou meio pedagógico planejado visando determinados fins; d) o “reformismo dos cursos de pedagogia” traduzidos pela “ânsia” manifesta por parte de alguns intelectuais em nome de tentar resolver os problemas educacionais. E em tom jocoso, comentava:

É uma das pseudo-soluções inventadas pelos intelectuais da área educacional. À pressão das críticas, responderam com a ânsia de reforma: ‘As coisas vão mal, a escola é reprodutora da estrutura social, o técnico é instrumento de dominação do professor, os conteúdos estão muito fracos, então vamos reformular o curso de pedagogia (ibid.,p.53).

Para ele, as práticas de organização escolar poderiam ser reavaliadas em função de uma articulação entre os serviços técnicos e as formas de participação do corpo docente, com vistas a desenvolver uma perspectiva integradora. Para Libâneo, “sem essa dimensão explícita da ação pedagógica escolar – a perspectiva integradora do ato educativo -, a escola deixa de ter sentido” (ibid.,p. 56).

Nesse sentido, o autor chega a apresentar uma proposta visando o redirecionamento da prática dos especialistas do ensino, em especial a dos Orientadores Educacionais, cuja ação havia sido influenciada por diversas outras tendências e orientações legais, tais como: a abordagem funcionalista, em que predominava a idéia de buscar o ‘ajustamento social dos indivíduos à sociedade

através da escola'; as abordagens não-diretivas, assentadas nas concepções de Rogers e outros que tiveram projeção no Brasil graças ao movimento escolanovista; a abordagem tecnicista, preconizada através da Lei 5692/71 e que enfatizava a sondagem de aptidões e o aconselhamento vocacional, o que deixava esta função com uma identidade comprometida diante dessas demandas por incorporação de referenciais teóricos nem sempre convergentes.

Sua proposta, à luz dos pressupostos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é que se considerasse a possibilidade de fazer da atuação dos especialistas, uma ação “a favor da emancipação humana através da apropriação dos conteúdos escolares.” Por isso, defendia que todas as funções especializadas existentes no interior da escola poderiam ser “unificadas” de forma que todo profissional especialista poderia se tornar um “coordenador de ensino” cuja tarefa principal seria a de dar suporte teórico e técnico ao professor, considerado o mediador entre o aluno e as matérias de estudo. Para tanto, este especialista, deveria ter domínio da teoria pedagógica elaborada a partir de situações concretas relacionadas ao ensino para “colocá-la nas mãos dos professores”, sendo ao mesmo tempo, “um pesquisador em ação”, dada a necessidade de conhecer “intimamente e permanentemente as condições concretas em que o professor exerce a sua prática” (ibid.,p.79).

A terceira obra, “Administração Escolar: Introdução Crítica”, publicado em 1986 por Victor Henrique Paro, também se tornou uma obra de referência, possivelmente por trazer o ideário marxista – após 21 anos de ditadura militar – de forma clara e didaticamente bem construída, para fundamentar o tratamento do tema da democratização do ensino.

Neste livro, Paro questionava tanto o posicionamento dos defensores da Administração como atividade supostamente neutra, como o posicionamento daqueles que rechaçavam por completo as formas de racionalização do trabalho por considerá-las – todas – ideologicamente condicionadas e opressoras. Declarando-se convencido quanto à insuficiência dessas duas concepções para dar conta objetivamente do problema da Administração Escolar no Brasil, propõe-se, naquela obra, “a examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.” (PARO, 1986., p.12)

Disposto a captar as múltiplas determinações do fenômeno em estudo, Paro parte de uma análise dos condicionantes histórico-econômicos e sociais que

estruturam a sociedade capitalista, com o intuito de levar seus leitores à compreensão do conceito de “divisão pormenorizada do trabalho”, entre outros, a fim de desmistificar rótulos ou visões superficiais “meramente apaixonadas ou moralistas”, impeditivas da compreensão dos aspectos centrais que seu estudo pretendia expor. Para isso, parte de algumas conceituações mais gerais e abstratas em que a administração se coloca como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, para justificá-la como atividade “exclusivamente humana [...] e necessária à vida do homem” (ibid.,p.18-19).

Reconstruindo brevemente a lógica empregada pelo autor em defesa de seu posicionamento, vimos em Paro (1986) que a palavra “racional”, do latim *ratio*, razão, e indica o uso dos recursos (materiais ou conceituais) mais adequados à consecução do fim, bem como a forma mais “econômica” (seja de tempo ou recursos) para atingi-lo. Por definição, portanto, não se pode conceber o emprego da racionalidade, senão em função de objetivos. Dizia ele: “...o homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz avançar e os aperfeiçoa, na utilização de seus meios de produção” (ibid.,p.21).

Alertava, com isso, que a expressão “racionalização do trabalho” precisava ser historicamente situada para que fosse mais bem definida, ou seja, se a racionalização do trabalho se desse nos moldes capitalistas, ela geraria tipos e formas específicas de administração. Isso não significava, no entanto, poder afirmar, que realizada sob outras condições ou pressupostos, a administração não pudesse gerar outras formas de racionalização.

Paro nos esclarece, também, que a administração não se ocupava dos “esforços individualmente despendidos”, mas daquilo que pudesse ser considerado como “esforço realizado por muitos”, o que fazia dela uma forma de “coordenação de esforços coletivos.”

Com isso, afirma o autor, a administração poderia ser compreendida, tanto do ponto de vista teórico como prático, “como dois campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho [que se define basicamente por um tipo específico de relação homem/natureza] e a coordenação dos esforços coletivos, o que remete para a relação dos homens entre si” (ibid.,p.23).

Sobre esta questão da relação entre os homens, Paro afirmará que uma propriedade fundamental que a distingue de forma destacada da necessidade

natural, ou seja, aquela em que o homem necessariamente “domina” a natureza, é que a mesma seja de “colaboração” e não de “dominação”.

Neste interessante esforço de teorização, em que o autor vai fundando passo a passo os pressupostos para uma administração crítica, Paro discorrerá também sobre a questão da “consciência”, presente em toda atividade humana, seja ela em maior ou menor grau. Apoiando-se no filósofo marxista Sanchez Vázquez, o autor definirá esta capacidade de reflexão do homem sobre a própria prática como “práxis”. E, ainda que se distingam conceitualmente dois tipos de práxis - “criadora” ou “imitativa” (também chamada “reiterativa”), ambas seriam igualmente necessárias e importantes ao ser humano. Isso porque, na práxis criadora, em que se concebe a unidade indissolúvel entre atividade da consciência e a realização do projeto, não se prevê, conceitualmente falando, uma separação entre “concepção do projeto ideal e a produção do objeto real; material”. Já a práxis reiterativa, como o próprio nome diz, caracteriza-se “pela repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criativa anterior, sem, contudo, garantir a unicidade desta. Segundo o autor, os aspectos negativos dessa práxis reiterativa apareceriam “quando sua ocorrência se [daria] de maneira a barrar as possibilidades de novas criações” (ibid.,p.27).

Essas diferentes formas de práxis que caracterizam toda a atividade humana também poderiam ser usadas, na opinião de Paro, para interpretar e propor alternativas à administração escolar. Segundo ele: “... a administração criadora precisa ser pensada como caminho para a proposição de soluções e descoberta de novas alternativas às reais necessidades humanas. Já a administração reiterativa, praticada como um fim em si mesmo, corre o risco da degeneração em “práxis burocratizada que impede o desenvolvimento da própria administração criadora” (ibid.,p.28).

Além dessas diferenciações básicas – práxis criadora e práxis reiterativa - , Paro volta a Sanchez para explicar, ainda, os diferentes níveis de consciência inerentes à práxis, introduzindo os conceitos de “práxis reflexiva” e “práxis espontânea”. Nas palavras do autor, isso significava que tanto poderia existir uma “prática administrativa espontânea”, na qual a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, fosse feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que fossem surgindo no processo prático, sem que se tivesse uma visão clara e consciente de como isso se dava, quanto uma “administração reflexiva”, na

qual, “além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se achava consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (ibid.,p.29).

Pensando de maneira ampla, a transformação de práxis espontânea à práxis reflexiva se daria como decorrência de um “longo desenvolvimento histórico da práxis humana”, ou seja, como fruto das condições culturais, econômicas, políticas e sociais que possibilitariam ao homem captar conscientemente a maneira racional com que ele vinha empregando os elementos materiais e conceituais para que, pelo esforço coletivo, se chegasse aos fins propostos. No caso da administração, na opinião do autor, “existia, na verdade, uma visão ainda muito fragmentária [...] demasiadamente incipiente para permitir a realização de uma administração reflexiva.” No entanto, o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis e sua associação aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que foram se acumulando historicamente, o homem foi conseguindo passar do nível de uma administração espontânea para uma administração reflexiva, a ponto de “fundar” entre o final do século XIX e início do século XX uma “Teoria Geral de Administração.” Este fato já seria suficiente para ajudar a compreender o “caráter progressista” próprio do campo, pois foi através da administração que o homem foi conseguindo “superar seu primitivo estado de necessidade natural para produzir sua existência material de forma cada vez mais eficaz”. Isso não significava, no entanto, entender a administração como “imutável” em todos os tipos de sociedade ao longo da história, mas sujeita “às contradições e forças – sociais, políticas, econômicas e culturais – em conflito a cada período histórico e em cada formação social determinada” (ibid.,p.31 e seguintes).

Na medida em que a atividade administrativa participa das contradições ao nível das relações de produção e das forças produtivas, explica-nos o autor, e na medida em que estas, evoluindo, reclamam sucessivamente novos modos de produção, essa evolução e essa passagem trazem em seu bojo novas maneiras de administrar que são negadas (e superadas) num momento subsequente. E, enfatizando que tal questão não comportaria interpretações “deterministas” em que se pressupõe a “passagem mecânica e autônoma” de uma condição a outra, o autor concluirá estes aspectos introdutórios afirmando que a atividade administrativa, embora constituída por um “caráter progressista”, não se constitui

como “força revolucionária autônoma”. Assim, ela seria compatível tanto com um projeto revolucionário voltado à superação da estrutura social vigente, quanto com as forças interessadas em manter tal estrutura. Nas palavras do autor:

Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária (ibid.,p.32-33).

Victor Paro segue em sua obra aprofundando os aspectos teóricos relacionados ao funcionamento da administração na sociedade capitalista; aos princípios da transformação social; ao papel dos intelectuais na concepção de Marx, Gramsci e outros, para fundamentar seu posicionamento quanto ao que seja a Administração Escolar na perspectiva da transformação social.

Partindo de considerações acerca dos problemas existentes no interior das escolas, em especial dos dilemas e dificuldades encontrados pelos diretores, Paro afirma que esta nova perspectiva deveria se pautar por:

1. Considerar a diferença de especificidades existentes entre a administração de uma empresa capitalista e a administração escolar, que deve ter como objetivo maior garantir a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica à classe trabalhadora. Para tanto, propõe que a escola – que se pretenda revolucionária – “deve descartar a possibilidade de uma gestão escolar constituída à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista, pelo fato da mesma ser incompatível com uma proposta de articulação da escola aos interesses dos dominados (ibid.,p.150).
2. Considerar a “racionalidade social da escola”, também nomeada pelo autor como sua “racionalidade externa” traduzida pela consciência de que “aquilo que se realiza na escola tem repercussão na vida do todo social”. De acordo com o autor, a questão se refere ao próprio “caráter de intelectual, no sentido gramsciano do termo, fosse ela exercida individual ou coletivamente [...] conscientemente ou não, uma vez que os responsáveis por esta administração estariam, por suas ações,

vinculados aos interesses da classe dominante ou aos interesses históricos e progressistas das classes dominadas” (ibid.,p.152-153). Isso implicaria, segundo Paro, em criar mecanismos que possibilitassem a expressão e a participação dos pais e alunos na vida e determinações da escola, de forma a melhorar a interpretação e os encaminhamentos que fossem do interesse da classe trabalhadora;

3. Considerar a racionalidade interna da escola, que estaria na dependência direta de sua racionalidade externa. Em outras palavras, esclarece-nos o autor que a administração escolar comprometida com a transformação social deveria caminhar no sentido da superação de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva, o que implicaria no desenvolvimento da competência técnica no interior da escola, em especial do corpo docente, que, de posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades, possibilitassem o oferecimento de um ensino de melhor qualidade a um número maior de alunos. Além disso, salienta o autor, essa instrumentalização técnica do professor deveria se voltar também aos procedimentos administrativos, uma vez que “quanto mais aberta fosse a participação”, mais necessários seriam os conhecimentos, habilidades e técnicas também “administrativas”, já que na perspectiva democrática se aumentava a variedade e o número de pessoas envolvidas no processo de gestão escolar (ibid.,p.159).
4. Considerar que a administração enquanto prática transformadora deveria visar que todos os que estariam direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar deveriam poder participar das decisões relativas ao funcionamento e à organização da escola. Em termos práticos isso significava superar o modelo de concentração de autoridade na figura do diretor para avançar em direção a formas coletivas, com a “distribuição da autoridade” de maneira considerada mais condizente com os objetivos identificados com a transformação social.

Nas palavras do autor:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (ibid.,p.160).

Em relação a este item “participação coletiva” o autor despenderá um esforço extra para se referir a cada um dos grupos que compõe a comunidade escolar, destacando: em relação aos funcionários, que se garantisse uma “representação realmente autêntica”, com os “mecanismos mais eficientes de expressão de idéias e de intercâmbio de informações” (ibid.,p.162); em relação aos professores e pessoal técnico-administrativo (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, etc), curiosamente colocados pelo autor numa mesma “categoria”, sob a justificativa de que eram “acima de tudo, educadores por excelência [bem como] as pessoas encarregadas, em última instância, das atividades-fim da instituição escolar”, deveriam ter, numa administração democrática, “atividade preponderante [por serem] os autênticos ‘produtores diretos’ da educação escolar” (ibid.,p.163); os pais de alunos e a comunidade em geral, principalmente em se tratando das camadas sociais mais pobres, para que pudessem “se beneficiar de um contato mais estreito com a escola, pelo menos em termos de orientação a respeito do desempenho dos filhos no ensino” (ibid.,p.164).

5. Considerar as condições concretas de realização da administração escolar e dela partir para não ficar no “imobilismo”, uma vez que o processo de mudança só se inicia com medidas “no nível da prática”, que levem a romper com as condições presentes. Para tanto, seria preciso ao administrador escolar não “autorizar”, mas “criar em conjunto com esses setores”, as condições concretas capazes de levar a todos à participação e ao desejo de mudança, num clima “amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola”, visando “proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora” (ibid.,p.166).

Com isso, encerra o autor, a luta pela democratização da escola estaria se situando no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, naquele

momento histórico em que estava se processando a abertura política no Brasil, após cerca de vinte anos de ditadura militar.

Neste contexto de questionamento, denúncias, críticas e proposições quanto ao papel dos administradores escolares e funções técnico-pedagógicas, um grupo de especialistas do ensino registra numa publicação as várias impressões de quem estava na lida escolar, em geral “do outro lado da berlinda” (ALVES& GARCIA, 1986). Na realidade, esta coletânea de artigos tinha como intuito “denunciar” a ação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que, através do decreto 4960/85, que definia uma nova estrutura de funcionamento e extinguiu vários cargos especializados e de apoio ao desempenho dos especialistas nas escolas.

Na abertura à obra citada, as organizadoras explicitam que este fato político, realizado sem qualquer consulta prévia a profissionais da secretaria (administração central ou intermediária) ou das unidades escolares acabou por promover o encontro de professores, supervisores e orientadores educacionais que, através de suas entidades representativas, realizaram um amplo movimento de discussão da estrutura imposta e mostraram-se concordantes quanto ao fato de que o momento histórico “exigia a união de todos para a construção coletiva de uma escola pública democrática e de qualidade”. Segundo as autoras, “a mobilização dessas três categorias provocou o aprofundamento da consciência do grupo e a consolidação de seu compromisso político” (ibid.,p.10).

A partir daí, relatam-nos, encontros conjuntos foram organizados (rompendo com a tradição de se fazerem encontros anuais separados), demonstrando maior apropriação dos princípios que propunham aliar ‘competência técnica a um maior compromisso político’ para garantir às camadas populares o seu direito à educação pública de qualidade.

Dentre os artigos que compõem a obra acima referida, encontra-se o de Regina Leite Garcia, Orientadora Educacional, que apesar de manifestar concordância com as premissas defendidas por Libâneo em sua obra “Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos”, fazia uma defesa contrária à unificação das tarefas realizadas pelos especialistas no interior das escolas. Para a autora, que cita Saviani (2006) na introdução à sua argumentação, a especialidade no campo educacional, como toda especialidade, só faz sentido na medida em que a área básica não seja perdida de vista. [...] a orientação educacional (OE) e a supervisão

educacional (SE) são, antes de tudo, educadoras; ou seja, a finalidade de toda ação orientadora ou supervisora é educativa (ibid.,p.14).

Essa finalidade geral, assim como o currículo, entendido como instrumento de trabalho de todos os atores envolvidos no processo educativo, determinaria “o espaço comum” de atuação na escola. Mas haveria também, na opinião de Garcia, um espaço específico a cada um deles. Nas palavras da autora:

...o fato de o orientador, o supervisor, o diretor e o professor terem uma área básica comum não significa que qualquer um dos quatro esteja capacitado a desempenhar qualquer outra função dos demais especialistas que não aquela para o qual foi habilitado. [...] É o professor quem é habilitado para dar aula; o diretor, para administrar a escola, o orientador, para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular; o supervisor, para coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares (ibid.,p.15).

Para ela, o que era questionável, não era a prevalência do caráter específico de cada tarefa, mas a “visão” como as mesmas deveriam ser exercidas. Explicando melhor, Garcia defendia que numa visão funcionalista, as ações dos especialistas acabavam se dando de uma forma isolada e dissociada contribuindo para a fragmentação do processo pedagógico. Numa visão dialética, no entanto, estes desempenhos se dariam de forma integrada, visando “o resgate da totalidade do processo, atuando articuladamente e complementando-se nas diferenças” (ibid.,p.15).

Com isso, cada ato e cada fato – da matrícula à organização das turmas; da definição curricular à escolha dos materiais didáticos; da arrumação das salas ao emprego das metodologias e definição dos critérios de avaliação, “tudo passaria a ser referido na totalidade”. Logo, nada seria, na opinião da autora, “meramente administrativo, meramente racional ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político” (ibid.,p.16).

Considerando que desta perspectiva a função primordial das funções especializadas seria a mobilização dos agentes da escola, da família e da comunidade para a discussão política da prática pedagógica, a autora conclui este aspecto afirmando que a prática pedagógica só pode ser avaliada a partir da definição dos interesses a que serve e de qual aluno que se pretende servir e propõe que os agentes educativos se tornassem “pesquisadores em ação”, o que

em última instância possibilitaria “a adequação curricular ao aluno concreto e o estabelecimento do fio condutor para toda ação pedagógica.”

Refletindo sobre as conseqüências da colocação em prática desta concepção por todos os envolvidos no processo – do diretor ao aluno passando pelos especialistas, professores e funcionários, posiciona-se afirmando que isto contribuiria para a consecução do objetivo final da educação democrática que seria “garantir não só a ampliação de vagas, mas a possibilidade de permanência e garantia de posse do conhecimento aos alunos, capacitando-os ao exercício da cidadania” (ibid.,p.21).

Após firmar sua compreensão e proposição em defesa deste trabalho coletivo no interior da escola de forma a preservar a especificidade de atuação dos envolvidos, conclui que a proposição de acabar com a Orientação e com a Supervisão escolar deveria interessar aos representantes de estruturas burocráticas e autoritárias existentes no poder e que estariam se dando conta do “consenso” existente entre coordenadores e supervisores quanto à sua função primordial de mobilizar a escola e a comunidade em defesa dos interesses das classes populares.

A referida obra trazia, ainda, artigos produzidos por Orientadores Educacionais e Supervisores de Ensino relatando boas experiências de realização de projetos integrados em suas escolas e/ou reflexões conceituais em defesa dessas funções como centrais ao processo de democratização da escola pública.

Interessante notar que a questão da fragmentação do trabalho no interior da escola que muitas vezes aparecia nos discursos dos professores como fator que dificulta o desenvolvimento do fazer pedagógico pelas rotinas impostas, tarefas excessivamente burocráticas ocupando a cena e o espaço da produção entre outros, é tratada “às avessas” num dos artigos que compõem a coletânea por uma orientadora educacional que, imbuída dos preceitos teórico-filosóficos defendidos pelos autores de orientação crítica, percebe nos professores uma tendência mais conservadora a exigir dela o “enquadramento” ao perfil de uma função “técnica” e “de gabinete” quando a mesma tenta “romper os muros da escola” e se apropriar dos valores locais e das condições de vida de seus alunos, a fim de contribuir para a adequação do currículo e definição de projetos mais apropriados à realidade daquela comunidade escolar.(MILET, 1986)

Embora os pressupostos defendidos nas obras citadas estivessem aparentemente bem assimilados ao discurso dos profissionais da educação,

incluindo os especialistas – tão em foco no debate sobre a necessidade de democratização da escola pública – alguns autores questionaram tais proposições, ainda que as mesmas fossem bem articuladas e devidamente fundamentadas em teorias de grande prestígio no campo educacional.⁹

No apagar das luzes dos anos 1980, no entanto, o que mais impactou as discussões sobre os desafios impostos à democratização da escola pública foi a divulgação da pesquisa de base quantitativa realizada por Sergio Costa Ribeiro que contestou os dados informados pelo MEC quanto aos resultados do sistema e evidenciou, de forma contundente, que o problema não estava na evasão, como se afirmava, mas nos índices de reprovação na passagem da primeira à segunda série, que em todo o país era superior a 50%. Nas palavras do pesquisador:

Verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula). [...] Esta situação, não detectada nos dados oficiais, mostra, em toda a sua dramaticidade, qual é o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país: a repetência. (RIBEIRO, 1991., p.9)

Além dos dados sobre reprovação, o estudo apontava para a tendência à universalização do acesso, mas sem resolver o problema da “pedagogia da repetência” que se configurava. De acordo com Ribeiro:

Em 1988, a situação da população de 7 a 14 anos já apresenta uma condição bem mais favorável quanto ao acesso à escola. [...] O número absoluto de crianças, nesta faixa etária, fora da escola, está caindo em valores absolutos, inclusive o crescimento vegetativo da população. [No entanto...] Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste, verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda

⁹ Entende-se como crítica a estas posições os trabalhos de Buffa, Ester; Arroyo, Miguel e Nosella, Paolo. “Educação e Cidadania: quem educa o cidadão” – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, Cortez e Editora Autores Associados, 1988, em que os autores chegam a nomear de “ilusão pedagógica” o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos e das classes sociais, defendendo como “equivocado” a idéia de colocar como pré-condição a elevação da educação para que o homem comum possa ser considerado “cidadão”, pela demonstração das raízes históricas e filosóficas que levam a este entendimento. Ou ainda o livro de Nosella, Paolo – Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura, da Coleção Estudos CEDAPH – Centro de Documentação e apoio à pesquisa em História da Educação, Bragança Paulista – SP, 2000, em que o autor critica a postura de “filósofos militantes” que preferem se deter na análise do que ele considera as “tradicionais dicotomias” e, com isso, acabam por se distanciar da tarefa central que poderia caber aos “intelectuais” no tempo presente, que é assumir uma postura mais propositiva diante da complexidade que caracteriza o campo educacional.

que não-explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional.(ibid.,p.16)

E mais adiante, completa:

[...] análises semelhantes realizadas na década de 40, utilizando dados do início do decênio, já mostram que, apesar do acesso à educação básica ser de apenas 65% de uma geração, a repetência na 1ª série do antigo curso primário era da ordem de 60%. Parece que nos últimos cinquenta anos conseguimos, em termos de eficiência no sistema de ensino básico, aumentar a cobertura sobre a população de 65% para os atuais 93%, mas reduzindo a taxa de repetência na 1ª série em apenas 6%. (ibid.,p.17).

Em seu artigo, o autor segue afirmando que o problema estaria na própria origem da escola brasileira que, ao adotar para as escolas públicas o “modelo de ensino da elite” que antes ocupava os bancos escolares, reservava ao professor o papel de “preceptor da educação orientada pela família” mais do que “responsável pelo processo de ensino-aprendizagem”. Isso justificaria na opinião de Ribeiro, as constatações das pesquisas sociais que apontavam a existência de uma cultura própria ao sistema de ensino que “imputava o fracasso escolar aos alunos, a seus pais, ao sistema sociopolítico e raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar” (ibid.,p.17).

Conclui seu trabalho destacando, por parte do governo e da própria sociedade, a ausência de preocupação com a qualidade do ensino que, em sua opinião, precisaria ser mais bem controlada por sistemas de avaliação da educação básica que se realizassem ao longo do processo de formação dos alunos e não apenas na situação em que uns poucos chegavam ao vestibular. Como conseqüência da baixa qualidade do ensino revelada pela pesquisa, o autor antevia a dificuldade do país em atender às necessidades próprias à sociedade moderna demandatória de ensino de melhor qualidade para toda a população.

Com isso chega-se aos anos 1990, década em que a discussão se desloca para a questão da qualidade e da equidade no ensino oferecido nas escolas brasileiras, conforme se desenvolverá no subitem a seguir.

1.3.3 – “Descentralização” e “Autonomia” nas Políticas Públicas dos anos 1990 e seus efeitos sobre a Gestão Escolar

Para compor uma caracterização geral desse período recorreremos a Lopes (2007) para quem os pilares de sustentação e organização da reforma educacional empreendida pelo governo federal durante os anos 1990 no Brasil foram: a) o financiamento, com opção pela criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, conforme lei 9424 de 24/12/1996; b) a avaliação educacional, com uma série de iniciativas em larga escala organizadas nas três esferas do sistema do ensino municipal, estadual e federal; e c) a descentralização administrativa e política prevista na LDB 9394/96, com a opção pela municipalização e outros desdobramentos que chegaram à escola sob o título de “autonomia escolar”.

De acordo com a autora, no bojo do movimento em favor da descentralização/desconcentração¹⁰ empreendido pelo governo federal, nesse período foram realizadas mudanças segundo os princípios da administração gerencial como condição para a modernização do Estado brasileiro, definido por Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante toda a gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (período: 1995 a 1998), como:

“1) descentralização, do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos e regionais locais; 2) descentralização administrativa, através de delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; 3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de estruturas piramidais; 4) organizações flexíveis ao invés de unitárias ou monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tivessem lugar; 5) pressuposto de confiança limitada e não da desconfiança total; 6) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos e 7) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.” (PEREIRA, 1997)

Para Lopes (apud Krawczyk, 1999), a tradução desses princípios em ações no campo da Educação estaria ocorrendo a partir da identificação de necessidades

¹⁰ Descentralização, entendido como “processos de transferência de competências, de atribuições ou responsabilidades” e Desconcentração, como “delegação de certa parte de autoridade ou de responsabilidade administrativa”, conf.: Abu-Duhou, Ibtisan – Uma Gestão mais autônoma das escolas . Brasília: Unesco, IPE, 2002. Tais conceitos serão aprofundados no desenvolvimento do capítulo.

de melhorias internas aos sistemas escolares, bem como as necessidades impostas pelo conjunto das reformas implementadas. Assim, o processo de descentralização da Educação se deu em várias frentes, entre elas, as diferentes instâncias do governo, com a municipalização estimulada pela lei do FUNDEF e dentro da escola, com a autonomia para criação, gestão, realização e responsabilização por seus projetos pedagógicos.

Completando o arranjo das políticas propostas nos anos 1990 está a avaliação educacional realizada em larga escala dialogando fortemente com os mecanismos anteriores voltados à descentralização. Com isso, a avaliação “estabelece um novo padrão de controle e indução por parte do Ministério da Educação” (Oliveira, 2005), atuação esta considerada legítima em seu papel de estabelecer mecanismos de controle sobre as políticas para avaliação dos impactos causados por programas e ações governamentais, desde que, segundo Martins (2005), estas ações sejam acompanhada das condições para a sua efetiva realização. Nas palavras de Martins, compete ao Estado “[...] prover o sistema de ensino de condições adequadas para que os programas de governo sejam operacionalizados.” (MARTINS, 2005., p.31)

Esses pilares que sustentam a reforma educacional iniciada nos anos 1990, trouxeram para o centro do debate das políticas públicas em Educação a questão da responsabilização. Segundo Lopes, ainda, a tradução do conceito de responsabilização no plano dos discursos que realizaram sua divulgação, trouxe a idéia de que bons diagnósticos e boas avaliações poderiam reverter o drama do fracasso escolar; enfrentar a crise de motivação dos profissionais da educação; melhorar o fluxo escolar, com impactos nos recursos financeiros; aumentar a participação das famílias e comunidades nas escolas; melhorar a gestão dos sistemas e das escolas; organizar a agenda política da Educação; promover políticas de equidade; e, melhorar a qualidade do ensino. (LOPES, 2007, Apud: CANOY & CASTRO, 1997; CASTRO, 1999; AFONSO, 2000; OLIVEIRA, 2000; FRANCO, 2001; BONAMINO, 2002; SOBRINHO, 2003; SOUZA E OLIVEIRA, 2006; SOARES, 2007).

Refletindo especificamente sobre a questão da autonomia da escola quanto às suas possibilidades e limites, Mello, 1992 (Apud Rivas, 1991) afirma a existência de diferentes racionalidades político-ideológicas orientadoras dos processos de descentralização nas escolas de educação básica na América Latina.

No estudo em questão, dos cem casos analisados, poucos foram os que explicitavam como estratégia principal de descentralização o fortalecimento da autonomia das unidades escolares, o que deixava a instituição na condição de “executora da atividade-fim” totalmente ausente dos processos de decisão. Essas diferentes racionalidades levaria, conseqüentemente, a diferentes resultados em termos da melhoria do ensino. A hipótese explicativa de Melo para esses diferentes resultados, no entanto, ia além das diferentes formas de propor a estrutura da descentralização. Para ela, tais resultados estariam condicionados ao grau com que estas políticas se traduziam em ações concretas, evidenciadas através da alocação de recursos, redefinição de responsabilidades e capacidade de gestão para responder pelos resultados do trabalho realizado e proposição de ações cabíveis ao seu aprimoramento. Assim, apontava como “condições efetivas” para a realização dos pressupostos da descentralização voltada à construção da autonomia escolar: o suporte técnico-financeiro, mecanismos de avaliação de resultados pelo poder central para viabilizar “um modelo institucional de escolas com maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa” (ibid.,p.186).

Na construção de sua argumentação, a autora cita estudos de base etnográfica realizados nos anos 1980 no Brasil e em outros países da América latina, que enfatizavam a diversidade de identidades que as escolas poderiam ter, bem como as inúmeras estratégias empregadas para se adaptarem (ou contornarem) os ordenamentos externos, fosse em função da falta de condições mínimas de funcionamento ou das pressões muitas vezes conflitantes exercidas pelo meio social em que se inseriam. Com isso, considerava ela, tratava-se mais de apontar a existência de uma “margem de liberdade construída à revelia das regulamentações formais de escolas que não podiam ser consideradas autônomas, mas abandonadas aos seus próprios interesses e carências” (ibid.,p.189).

Guiomar Namó de Mello citava, também, os trabalhos da pesquisadora Justa Ezpeleta, da OREALC/UNESCO, realizados no México (1986) e na Argentina (1989), como indicativos de que a forma de organização das escolas tendia a se diferenciar de acordo com o nível sócio-econômico dos alunos. Nas palavras de Melo (apud Ezpeleta): “identidades diferentes são constituídas para escolas pobres e escolas de classe média [...] as primeiras tendendo a organizar-se mais para o fracasso previsto para as crianças dos setores populares do que para o êxito da aprendizagem” (ibid.,p.190).

E citando mais uma vez Ezpeleta, afirma: “o que as pesquisas revelam é a tensão e refuncionalização que os ordenamentos homogêneos [geravam] no interior da escola” (ibid.,p.191).

Por isso, Mello afirmava que os parâmetros e marcos conceituais da descentralização deveriam incluir

as condições necessárias para a constituição de identidades escolares com efetiva autonomia, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à democratização do sistema como um todo, flexíveis para interagirem com os meios sociais e alunados bastante heterogêneos e organicamente articuladas às instâncias centralizadas do sistema, cujos papéis deveriam sofrer uma profunda revisão [...] e que as políticas de descentralização deveriam se associar a “mecanismos de compensação visando assegurar a equidade (ibid.,p.190).

Guiomar Namó de Mello concluirá seu texto reconhecendo que é nesse contexto, marcado pelo confronto de interesses e pelo embate de visões que a discussão sobre a gestão e a autonomia da escola pública deveria se constituir.

Saindo do plano das discussões mais amplas quanto ao papel do Estado e macropolíticas e entrando nos limites mais específicos da gestão escolar, vimos no trabalho produzido por Ibtisan Abu-Duhou (2002)¹¹, ou seja, dez anos após a publicação do texto de Melo acima citado, que a noção de descentralização ainda estava no cerne da reflexão sobre novas formas de gestão, mantendo-se a variedade de interpretações e pontos de vista quanto ao sentido dado à expressão, nos aspectos relativos à educação.

Abu-Duhou afirma que este assunto se insere nas discussões sobre os processos de transferência de responsabilidades em matéria de planificação, gestão, financiamento e destinação de recursos do poder central e de suas instâncias, entre outras, as unidades locais de serviços ministeriais (no âmbito do estado) ou para os próprios estabelecimentos (âmbito da escola).

Esta transferência pode ser “desdobrada” ou “limitada” e o grau de responsabilidade e de discernimento das tomadas de decisão que o Estado transfere pode ir do “simples ajuste da carga de trabalho de serviços ministeriais”

¹¹Abu-Duhou é professor da Universidade de Melbourne, na Austrália e coordenou a realização de vários estudos de caso pela UNESCO que enfocaram “as vantagens e desvantagens” do processo de aplicação de ferramenta de gestão “GAE – Gestão Autônoma de Escolas”, utilizada pelos governos dos EUA, Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Canadá, Hong Kong e outros, no início dos anos 1990, com o objetivo de identificar as diferentes estratégias de gestão descentralizada, bem como os sentidos atribuídos a esses processos, a extensão da descentralização e resultados alcançados.

até o que ele considera a “renúncia de todas as responsabilidades governamentais” composta pelo conjunto de funções que são consideradas, antes de tudo, como aquelas do poder público. Isso caracteriza a distinção entre os vários tipos de transferências de atribuições, entre elas, a descentralização e a desconcentração.

De acordo com o referido autor, a descentralização é a criação ou a consolidação financeira ou jurídica dos serviços governamentais que se situam abaixo do nível nacional cujas atividades escapam em grande parte ao controle direto do Estado Central. A descentralização implica as instâncias locais do governo como autônomas e independentes, com um *status* jurídico que as separa ou as distingue do poder central. As autoridades centrais exercem apenas um controle indireto destas unidades (controle *a posteriori* e judiciário). A descentralização é diferente da privatização que é a transferência total do poder político e decisório para as empresas privadas ou comunitárias.

Já a "desconcentração" consiste, segundo ele, em transferir certa parte da autoridade ou de responsabilidade administrativa às autoridades intermediárias na hierarquia interna dos ministérios e serviços governamentais. Consiste também em deslocar a carga de trabalho do centro político, onde se encontram os chefes responsáveis, para as instâncias situadas na ponta dos processos. Em outras palavras, a "desconcentração" é aquela que dá “um certo poder” aos agentes locais para planejar e implementar programas e projetos ou para adaptar diretrizes governamentais às condições locais, dentro dos limites das orientações fixadas pelo ministério ou da direção regional. A "desconcentração" é comumente invocada para melhor gerir o serviço público, inclusive escolas. Desconcentração não se confunde com o conceito de “Delegação” que, por sua vez, consiste em transferir uma responsabilidade de gestão de setores específicos às organizações que operam fora das estruturas burocráticas tradicionais e sob o controle indireto do poder central. Segundo Abu-Duhou a delegação é utilizada há muito tempo no direito administrativo. Seu uso supõe que uma autoridade central delega certo número de funções determinadas e de obrigações específicas a um agente ou uma administração que dispõe de uma grande liberdade de ação, embora a autoridade soberana seja a responsável, em última instância, pela organização geral. Isso significa, ainda, que tudo o que é “delegado”, num outro momento pode ser “retirado”.

Em se tratando da concepção de um projeto de transferência de atribuições, os planejadores – segundo ele, a quem caberia decidir os elementos a serem redistribuídos e em que níveis -, se encontrariam diante de múltiplas possibilidades, “como quem manipula um cubo mágico”. Essas combinações acarretam a distinção entre uma “transferência de atribuição administrativa” e “transferência de atribuição política”. E no setor da educação,

... a transferência de atribuições é considerada como um problema de gestão, de sorte que a decisão de proceder a uma transferência administrativa pode ser tomada sem que haja uma multiplicação de consultas fora do ministério ou no conjunto dos poderes públicos. A transferência de atribuição política implica, contudo, uma variedade de atores, tanto no seio quanto fora do governo, que possuem interesses a serem protegidos ou atingidos (ibid.,p. 35).

Quanto ao tipo de poder que é transferido, Abu-Duhou afirma que a forma de transferência de competência mais atenuada é a "desconcentração", considerada “uma mudança de posição das responsabilidades de gestão do nível central para um nível regional ou outro nível qualquer, de maneira que o ministério mantém junto a si o controle das operações”. (Ibid., p.36)

A descentralização é a forma de transferência mais elaborada: a transferência de poder de decisão referente às questões financeiras, administrativas ou pedagógicas tem um caráter permanente e não pode ser anulada pela administração central, como ocorre, por exemplo, com a “delegação”.

De acordo com estas definições, a descentralização implicaria uma forma de "autogoverno".

O “movimento de descentralização” registrado nos vários países por ele estudados “põe a ênfase do sucesso na própria escola” e admite que a autoridade central não está mais em condições de responder, de forma rápida ou com conhecimento de causa, às necessidades mutantes das comunidades.” Este movimento admite, ainda, que somente as escolas eficazes podem conduzir ao desenvolvimento de um sistema eficaz”. O autor, no entanto, faz a ressalva de que talvez fosse preferível utilizar o termo "desconcentração" ao termo descentralização, pelo fato de, no geral, os estudos se referirem aos estabelecimentos dos sistemas públicos, e que, portanto, não são instituições totalmente auto-governadas.

Citando Caldwell e Spinks (1992, p. 4), Abu-Duhou afirma que, ainda que a gestão não seja totalmente descentralizada, a gestão será “autônoma” desde que haja “uma transferência de competência notória e coerente do poder de decisão para o âmbito da escola por meio da destinação de recursos”. São considerados recursos, segundo ele: o saber, a tecnologia, o poder, o material, o corpo docente, o tempo e as finanças. Considera-se, ainda, que no caso educacional, esta transferência de competências é mais administrativa que política, na medida em que as decisões relativas à escola são tomadas “nos limites políticos governamentais ou nacionais, e que a escola continua a prestar conta do uso de seus recursos junto à autoridade central.” (ibid., p.35)

Definidas estas concepções básicas, o autor apresenta comparações entre os vários países analisados destacando a variedade e até mesmo os distanciamentos quanto ao entendimento (e as práticas decorrentes) do que seja a gestão autônoma das escolas. Segundo ele:

...alguns países não hesitaram em estender o direito das escolas tomarem decisões, enquanto outros restringiram a flexibilidade da “descentralização” às decisões relativas ao programa escolar e aos métodos de ensino e de aprendizagem, ao invés de solicitar a cada escola um esforço global de um plano estratégico (ibid.,p.36).

As considerações voltadas à delegação financeira, à liderança dos agentes, ao impacto sobre a equidade, enfim, a todos os imperativos e técnicas da aplicação da Gestão Autônoma da Escola (GAE)¹² são analisadas para conhecer melhor os efeitos da transição de uma estrutura centralizada para a autonomia a ser conquistada em uma estrutura descentralizada. Nas palavras do autor:

A GAE representa antes de tudo uma transformação da organização do sistema escolar. O poder e a influência passam do escalão superior da organização à inferior. Reformas estruturais acompanham, comumente, esta descentralização de autoridade. Esta forma de GAE favorece a redução da enorme burocracia central, ficando para a escola parte do peso da planificação e do ensino. Já que se solicita dos educadores e do sistema serem responsáveis pelo rendimento escolar, a GAE coloca a escola no centro desta avaliação e a obriga a se responsabilizar por iniciativas que respondam às necessidades dos alunos. A comunidade local, os

¹² GAE – Gestão Autônoma da Escola: Consiste numa “ferramenta de gestão” disponibilizada pelos governantes centrais de países anglófonos, no início dos anos 1990, a gestores locais, com o objetivo de apoiar reformas educativas que tinham como princípio básico a redistribuição do poder e responsabilidades para as “coletividades locais”. O texto de Abu-Duhou faz referência a várias experiências ocorridas nos EUA, Reino Unido, Nova Zelândia, Canadá e, principalmente, Austrália, que foram transformadas em Estudos de Caso pela Unesco.

professores e os dirigentes de estabelecimento são aqueles que conhecem melhor seus alunos e são eles os melhores atores para planejar programas específicos de que os alunos necessitam.[...] e isso implica, geralmente, uma redistribuição interna do poder de decisão que é descentralizado do ministério (ibid.,p.29-34).

Conclui afirmando a necessidade de se proporem mudanças de cultura, no nível dos sistemas e das escolas, para garantir a efetividade das propostas, já que a adequação do financiamento focalizado e a qualidade da liderança teriam um efeito notável sobre a equidade. Partindo da hipótese de que a equidade é um objetivo autêntico em um sistema descentralizado, o autor destaca se tratar do mais fundamental elemento de um sistema de ensino público eficaz, exigindo pesquisas voltadas para o interior desta estrutura. Alguns raros textos que tratam deste assunto, segundo ele, mostram que este é um tema de reflexão e que carece de mais pesquisas (ibid.,p.131).

Por último, o autor enumera as diversas tendências que vêm moldando a sociedade contemporânea e extrai lições das experiências relatadas, sugerindo medidas que os ministérios de educação deveriam tomar para incentivar a aplicação da gestão autônoma das escolas a serem realizadas através de programas e treinamentos visando o aprimoramento da gestão educacional, como na passagem a seguir:

[...] a realização dos objetivos estratégicos nacionais influencia diretamente a escolha dos programas. Daí vem a necessidade de elaborar um plano de desenvolvimento escolar próprio baseado em um plano estratégico do sistema. Ao cabo das negociações com a administração central, adota-se um plano e se estabelece um calendário de aplicação. Este plano é o documento que mostra a avaliação da escola no(s) ano(s) seguinte(s). [...] Os sistemas educativos dos países estudados testaram a aplicação de noções de desempenho e de responsabilidade no meio escolar. Estas novas disposições requerem sólidos conhecimentos nos diversos domínios da parte dos administradores (conselho), dos diretores de estabelecimento e da comunidade, conhecimentos que o sistema deve inculcar, de uma forma ou de outra, por meio da formação profissional e da formação específica em serviço (ibid.,p.37-39).

Ainda sobre as demandas de formação, nas recomendações finais o texto afirma:

O ministério da educação deve procurar obter a eficácia e a eficiência no processo de aplicação e viabilidade da reforma. Para tanto, é importante oferecer possibilidades de progressão a cada um dos professores ou administradores. O desenvolvimento profissional não deve levar em conta somente os domínios da instrução, mas também os da elaboração de programas de estudo e os relativos à qualificação em matéria de gestão (ibid.,p.154).

Como indicado por Abu-Dohou na conclusão de seus estudos, a implantação dessa perspectiva de descentralização/desconcentração da gestão escolar demandaria esforços por parte dos órgãos governamentais para garantir a adequada instrumentalização dos diferentes atores sociais para o desenvolvimento de novas tarefas e incumbências ligadas à gestão eficaz das escolas.

Sobre o tema da descentralização/autonomia, ainda, Souza e Faria (2003) traçam competente estado da arte sobre o tema no Brasil e afirmam que, mais recentemente, as reflexões acerca da “utopia descentralizadora, comunitária e localista” cede lugar a estudos e pesquisas que tendem a reconhecer o fenômeno político da descentralização “como um movimento das relações entre Estado e sociedade como dependentes do contexto histórico de cada realidade social, que por sua vez determina seu grau e amplitude.” (SOUZA E FARIA, 2003. p, 46).

Além disso, afirmam a existência de um certo consenso de que não é possível estabelecer uma correlação imediata entre as idéias de descentralização e democracia ou algumas formas centralizadas de gestão pelo Estado ao autoritarismo e à ineficiência desses serviços. Isso porque, a eficácia e efetividade dos processos de distribuição de recursos ou poder de atuação passaria, num país como o Brasil, historicamente marcado por práticas clientelistas, muito mais pela possibilidade de acompanhamento da execução dessas políticas pela sociedade do que pela presença desse pressuposto institucional. Nas palavras dos autores:

“Na ótica do ideário democrático, a noção de descentralização aponta para alguns fatores como a criação de instituições que facultariam a participação de cidadãos nas decisões públicas, garantindo transparência e o fortalecimento dos municípios, enquanto condições necessárias para a superação dos antigos vícios, característicos de uma cultura política autoritária e dependente.” (Ibidem., p.47)

Após apresentarem dados sobre a alternância entre os princípios de centralização e descentralização presentes nas constituições brasileiras desde a proclamação da República, concluirão que numa leitura crítica do contexto

brasileiro atual “torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática”, embora façam a ressalva de que, para que isso ocorra de fato, faz-se necessário conjugar financiamento e gestão da educação municipal para que sejam “redesenhadas por políticas que realmente levem em conta, regional e localmente, o atual quadro de desigualdades socioeconômicas, bem como o cenário de heterogeneidade cultural que permeiam o país” (Ibidem., p. 74).

Na seção a seguir, trataremos de alguns exemplos de políticas empreendidas pelo governo brasileiro com o intuito de formar os novos gestores para esta perspectiva de atuação mais autônoma, a partir da análise de alguns programas especialmente a eles dirigido, a saber: o Programa de PPO/PRASEM, o PRADIME e o Programa de Formação Escola de Gestores e, sempre que possível, a reflexão de alguns pesquisadores sobre esses programas.

1.3.4 – Programas para a formação de gestores nas políticas atuais

No contexto atual, que tem como marco as reformas empreendidas nos anos 1990, vale refletir sobre o significado de alguns termos.

Para Rui Canário (1992), o termo **reforma** refere-se a uma mudança em larga escala com “caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema”. Implantar esse tipo de mudança, no caso brasileiro impulsionada pela aprovação da Constituição de 1988 e LDB 9394/96, passa, no nosso entender, pela mobilização e articulação dos diferentes atores envolvidos no processo: profissionais de carreira, especialistas, intelectuais oriundos das universidades ou outras instituições participantes, grupos de consulta que se constituem em função de tarefas específicas, e outros; pela consideração ao tempo – em geral condicionado aos prazos de término das gestões político-partidárias; pela disponibilidade orçamentária face ao grau de urgência e prioridade dos aspectos sobre os quais se pretende atuar; e ganha visibilidade e materialidade através dos projetos, programas e outras ações empreendidas.

O interesse em acrescentar a este estudo alguns exemplos de ações realizadas se justifica pelo anseio de desvelar, pelo resgate de alguns dos programas realizados, as motivações e estratégias que contribuíram para

(re)significar o conceito e (re)orientar as ações dos dirigentes e membros de equipe técnico-pedagógica, contemporaneamente chamados de “gestores escolares”, tendo em vista a capacitação para o enfrentamento das demandas que atualmente chegam às escolas como decorrência dessa perspectiva da descentralização/desconcentração que embasam as políticas atuais. Além disso, acredita-se, como Draibe (1990), que colocar esse tema em pauta contribui para

“conhecer as políticas e compreender o ‘Estado em ação’; melhorar as políticas e a ação do Estado, recomendando, sugerindo modificações na formulação, na implantação e na análise de resultados; em última instância, para dar transparência às ações públicas, pelo acesso à sociedade civil desse tipo de informação, o que contribui para a democratização da sociedade.” (DRAIBE, 1990., p.56)

Antes de passarmos aos exemplos, porém, considerou-se útil proceder a um breve exercício de precisão terminológica, realizado com base em MATTOS (2007), para quem a política, nesse caso, pode ser entendida como “resultado das mediações realizadas entre Estado e sociedade, concretizadas através de programas e ações governamentais em resposta a determinadas demandas e interesses sociais”. Para a autora, sendo a política educacional parte de uma totalidade, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto, e que se realiza por meio da ação do Estado.

De uma forma geral, as políticas não representam apenas a formulação de uma ação específica; elas compreendem os processos de entrada numa “Agenda”, que se completa com a formulação, implementação e avaliação de seus resultados. Essa dinamicidade ganha visibilidade através de projetos, programas e planos. **Projeto**, nesse sentido, é definido como um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo definido. Já um **programa** é definido como um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos; estabelece as prioridades da intervenção; identifica e ordena as ações, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados. O **Plano** é entendido como a soma de programas que procura atender a objetivos comuns, ordena esses objetivos e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas. Pelo fato do Plano dispor de ações programáticas em uma seqüência temporal, ele inclui a **estratégia**, isto é, os meios estruturais e

administrativos, assim como as formas de negociação, coordenação e direção. Isso posto, passemos aos exemplos de projetos e programas institucionais.

A) Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Públicas Educacionais (PPO), Projeto Nordeste e Programa de Apoio aos Secretários de Educação Municipais (PRASEM)

Em 1996, durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (jan/95 a jan/99), o Ministério da Educação e do Desporto criou o “Projeto de Educação Básica para o Nordeste” e, em parceria com o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), financiaram a realização de treze estudos qualitativos e quantitativos com o objetivo de realizar um amplo diagnóstico sobre os problemas relativos ao ensino fundamental na região nordeste brasileira. Os estudos versaram sobre: estrutura e funcionamento do ensino público, financiamento, relação salário-educação, relação secretarias de educação e escolas, relação escola-comunidade, práticas pedagógicas em sala de aula e dados sobre avaliação dos alunos dos vários sistemas. A síntese desses treze estudos ganhou a forma de uma publicação¹³ um ano depois e continha, além dos resultados, recomendações de políticas educacionais e indicações para a operacionalização das ações com base nas recomendações.

Dentre os problemas identificados, destacam-se a “falta de foco” na aprendizagem dos alunos; o distanciamento da comunidade escolar e os problemas relacionados à qualificação dos profissionais da escola, já que um dos estudos indicava que as ações de capacitação - fossem para professores ou para diretores, realizadas em forma de pequenos cursos feitos uma só vez, “guardavam pouca ou nenhuma associação com o desempenho dos alunos” (ibid.,p.44).

As recomendações consensualmente produzidas salientavam as seguintes necessidades: Garantia de padrões mínimos de funcionamento em termos de insumos e condições materiais, a serem garantidos pelo repasse do Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério; Racionalização do sistema público de ensino para garantir agilidade e eficiência no repasse dos investimentos diretamente às escolas numa ação de cooperação entre União, Estados e

¹³MEC - Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste/programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/Unicef, 1997

Municípios; Elaboração de propostas específicas para as áreas rurais, incluindo calendários próprios, material e orientações metodológicas para atender às salas multiseriadas, complementação de formação para professores leigos; Definição da escola como “Foco central da secretaria”, o que implicava, entre outras coisas, em definir sistema de avaliação do rendimento das escolas e dos alunos e promover maior espaço de decisão para a escolha de diretores com base em critérios técnicos e formação de conselhos escolares; Adoção de modelo de gestão escolar com foco no aluno, entendido como processo de produção e implementação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) – pela adoção de métodos e técnicas gerenciais a orientar o trabalho de toda a equipe escolar; Estabelecimento de um clima escolar propício à aprendizagem, incluindo o compromisso com o sucesso escolar por todos os envolvidos, organização, qualidade das relações interpessoais etc.; Construção de parceria entre escola-comunidade pela busca da construção de uma participação efetiva, mais do que ocasionais “pedidos de colaboração”; Investimento em qualificação e motivação dos professores, incluindo remuneração diferenciada e formas de progressão na carreira vinculadas a fatores como desempenho dos alunos e avaliação de competência técnica; e, por fim, Utilização de critérios técnicos para a escolha de diretores como contraposição às indicações por critérios que só atendiam aos interesses político-partidários naquela região.

Este “menu de recomendações” foi elaborado com base no consenso extraído entre os responsáveis pelo projeto e membros do grupo consultivo composto para este fim, a saber: Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Universidade Federal e Estadual da Bahia, Secretaria Estadual de Educação do Ceará, Universidade Federal e Estadual do Ceará, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Por considerarem que os problemas relatados eram comuns a outras regiões do país, a publicação “Chamada à Ação” foi considerada uma “convocação geral a todos os cidadãos da sociedade brasileira” para que discutissem e praticassem as recomendações propostas “em prol do objetivo comum: uma escola pública e de qualidade para todas as crianças brasileiras” (ibid., Apresentação).

A primeira ação decorrente dos resultados auferidos com o “Projeto Nordeste”, e já anunciada naquela publicação, era a criação de um Programa de

capacitação continuada para os dirigentes municipais de educação daquela região, com o objetivo de apoiá-los na operacionalização das recomendações. Além disso, informavam os relatores, outras ações estavam sendo empreendidas, tais como uma campanha de conscientização para pais e alunos sobre “o que se deve esperar, o que se pode cobrar e como se pode ajudar a construir uma escola de qualidade” (ibid.,p.20).

Com isso, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem) foi lançado em 1997, numa parceria Projeto Nordeste-MEC, Unicef, Undime e Banco Mundial, em conformidade com os Acordos de Empréstimo números 3604 e 3663 BR e Fundo de Fortalecimento Escolar (Projeto Fundescola). Quanto ao conteúdo, o PRASEM se preocupou em levar aos Secretários Municipais informações sobre as recentes mudanças na legislação, tais como a nova LDB 9394/96, a Emenda Constitucional 14 que criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); sobre a parceria com o Banco Mundial na criação do FUNDESCOLA e outros aspectos do financiamento, por terem implicações importantes na gestão dos sistemas educacionais. Além disso, apresentava os resultados das pesquisas empreendidas pelo PPO (já citado), e materiais orientadores para a discussão de temas relacionados aos limites e possibilidades de atuação dos sistemas municipais a partir das prerrogativas da nova LDB, gestão orçamentária e financeira, orientando os processos de planejamento, orçamento e gerenciamento dos recursos financeiros da educação (com vários modelos de planilhas anexas); o que seriam os padrões mínimos de funcionamento das escolas em busca da melhoria da qualidade e equidade dos sistemas de ensino e aportes teóricos para compreender os paradigmas de gestão na perspectiva de uma escola eficaz. Sobre a questão da autonomia da escola, o material enfatizava:

A escola deve ter autonomia para decidir nas áreas administrativa, financeira - alocação dos recursos recebidos, tanto por transferência de órgãos governamentais quanto por contribuições, eventos, etc. - e pedagógica - calendário escolar, estratégias e metodologias de ensino, organização das turmas, métodos de avaliação, atendimento à demanda, etc.” (Brasil/MEC-Prasem, 2002).

Em 1998 o material do PRASEM foi atualizado para incorporar a síntese de novos estudos sobre as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, nos moldes do que foi o Projeto Nordeste; aspectos da LDB revistos à luz do Conselho Nacional

de Educação (CNE); orientações quanto as providências e cronogramas para implantação do FUNDEF; modelos de orientação para a realização de licitações públicas; sugestões de roteiros para conduzir processos de implantação dos Conselhos Municipais de Educação e Resolução No. 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público. E em 1999 se deu a segunda etapa da realização do Programa, ampliando-se o atendimento aos gestores municipais dessas outras regiões.

Conceitualmente, o material propunha novas perspectivas para a gestão do sistema educacional com orientações para a realização do planejamento estratégico. Dada a extensão do material de atualização, no entanto, este tema ficou restrito a algumas notas. E embora não se tenha aprofundado este conceito, claro estava que os mesmos seguiam na linha do que as recomendações do projeto Nordeste indicavam: dotar o gestor educacional de ferramentas gerenciais com vistas a ampliar a eficiência e eficácia do planejamento e administração pública.

De acordo com os números oficiais, a terceira etapa do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM) nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, empreendida ao longo de 2001, se deu a partir da realização de 24 eventos realizados em sete meses, nas capitais dos 19 estados atendidos pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA/MEC). Cerca de 1,5 mil secretários foram capacitados, a maioria em seu primeiro ano de mandato. A adesão dos municípios, calculada em 86%, e as avaliações dos eventos, superaram as expectativas dos organizadores.

Além da capacitação dos secretários, realizou-se no conjunto das atividades do programa Seminários de Capacitação dos Técnicos das Secretarias, após três semanas, em média, dos encontros do PRASEM, com o objetivo de repassar informações sobre os procedimentos de prestação de contas de convênio e de programas do Ministério da Educação. Prefeitos, secretários de Finanças e de Educação também participaram de um seminário sobre “O Papel do Município na Educação Básica Brasileira”. Isso significa que, além dos secretários de Educação, foram capacitados 600 prefeitos, 850 secretários de Finanças, 700 técnicos de secretarias municipais de Educação e 5,5 mil conselheiros do FUNDEF, perfazendo um total de 9.150 pessoas mobilizadas pelo programa.

A metodologia dos encontros, no geral, se pautou pela realização de oficinas, onde se buscou agregar exemplos práticos e troca de experiência entre participantes, pelo estímulo à produção de murais de fotos sobre projetos realizados nas diversas municipalidades, bem como através de palestras em que secretários e conselheiros puderam expor suas estratégias e resultados.

Ocorreram, também, encontros de “Conselheiros do FUNDEF”, realizados no interior do estado que mobilizaram representantes de mais de 1.800 municípios. Nessas oficinas foram relatadas experiências consideradas inovadoras como, por exemplo, o caso dos conselheiros de Caririaçu, no Estado do Ceará, que passaram a ter acesso a todos os documentos e contas públicas, acompanhando mensalmente os gastos do município.¹⁴

Sobre o PRASEM, identificou-se apenas uma dissertação de mestrado defendida em 2004 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em que o programa é mencionado como base para o estudo de caso realizado. Nessa dissertação, a pesquisadora, também profissional ligada a secretaria de ensino da municipalidade que participava das ações do PraseM, alinha-se a autores críticos para definir os objetivos do programa como “expressão da lógica neoliberal para a organização da gestão da educação municipal” e afirma que pelo fato da proposta ter sido gestada “num governo conservador” sugere a necessidade de superar a “aparência democrática das propostas para reconhecer a existência de diferentes formas de conceber a descentralização que tentam tornar-se hegemônicas no espaço municipal”. Seriam elas: “uma decorrente das reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais que tendem a se expressar nas orientações oficiais (descentralização administrativa – autoritária) e outra gerada na e pela organização da sociedade civil (descentralização de poder – democrática).” (SANTOS, 2004.p.71, passim)

Para Santos (2004) o avanço do processo de descentralização em nosso país ocorre em um contexto em que os 5.507 municípios brasileiros apresentam as mais diferentes situações e possibilidades em suas redes de ensino, refletindo, de acordo com suas palavras, “as relações diversas, e até perversas, que se estabeleceram na divisão dos encargos, especialmente com os estados, por meio

¹⁴ Nota assessoria de imprensa MEC – Resultados PraseM - sem data. Cf.: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=1514> – acesso 04/05/2009.

de acordos e convênios, em cada unidade da Federação.” (ibidem SANTOS, 2004. Apud SARI, 2001, p. 18).

Com isso, ela afirma que as medidas tomadas para “modernizar o Estado” estão contribuindo para que se revele ainda mais a sua face excludente e conclui que “a crise fiscal dos municípios terá influência negativa sobre o processo de municipalização, já que a proposta de descentralização está diretamente ligada às características de formação do Estado brasileiro, que continua preso ao patrimonialismo e ao clientelismo” (SANTOS, 2004. Apud: PERONI, 2004, p. 4).

Embora se tome os documentos do Prasm como referência para estas considerações, não são apresentados dados mais objetivos que demonstrem melhorias ou prejuízos à administração pública local pela adoção de seus pressupostos.

B) PROGESTÃO – Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares

Em 2001, durante o segundo mandato de FHC (jan/2000-jan/2003), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), em parceria com 17 Secretarias Estaduais de Educação e o apoio das fundações Ford, Roberto Marinho e UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madri/Espanha), lançam o material impresso referente ao Programa PROGESTÃO, oferecido como curso de pós-graduação lato senso para diretores da rede pública municipal, em exercício, com duração de um ano. Composto por nove módulos teóricos produzidos por especialistas e professores universitários, o material abordava os seguintes temas: a) Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? b) Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? c) Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? d) Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? e) Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? f) Como gerenciar recursos financeiros? g) Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? h) Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? i) Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

Pelo conjunto dos temas propostos percebe-se que, diferentemente do PRASEM, cuja ênfase recaía sobre aspectos administrativos em função do público alvo – gestores de sistemas de ensino -, o PROGESTÃO deslocava o eixo de discussão para aspectos de natureza pedagógica, num movimento de aproximação aos temas e questões que perpassam o cotidiano escolar.

Fazendo alguns destaques, vimos a partir da leitura do Módulo I, cuja autoria é assumida pelas professoras Sonia Penin (da USP) e Sofia Lerche Vieira (Universidade Estadual do Ceará) aborda-se a função social da escola numa perspectiva histórica, em que se reafirma o papel da escola como responsável pelo acesso dos alunos ao conhecimento, na perspectiva de uma formação integral, objetivando a formação para a cidadania. Aborda-se, ainda, o tema da expansão acelerada do sistema de ensino brasileiro nas últimas décadas do século XX que, aliado a outros fatores, contribuiu para o comprometimento da qualidade do ensino. Manifesta preocupação com a escola diante das demandas impostas pela sociedade do conhecimento no tempo presente, bem como as relações entre escola e democracia. A partir daí, propõe a reflexão sobre a democracia como processo no cotidiano escolar, com desdobramentos na relação estabelecida com a comunidade, para que a escola possa vir a se constituir em espaço coletivo de aprendizagem e de decisões relativas ao trabalho. O módulo I aborda, também, mecanismos e estratégias para a integração da escola com o seu a comunidade escolar amplo senso, incluindo as famílias e seu entorno, pela valorização da cultura local, pela possibilidade de fazer da escola um “pólo cultural” e de desenvolvimento da comunidade que deverá se refletir positivamente na cultura escolar. Coloca essa relação entre identidade local e identidade da escola como força capaz de desenvolver a comunidade e a própria escola.

O Caderno de Atividades que acompanha cada módulo aborda aspectos práticos da gestão escolar. No caderno que acompanha o módulo I, por exemplo, as propostas buscam instrumentalizar o gestor escolar para ações relacionadas aos temas centrais tratados conceitualmente – a função social da escola e estratégias de envolvimento da comunidade – a partir da orientação sobre como preparar reuniões para diferentes grupos e situações, tais como: entre profissionais da escola; profissionais da escola e alunos; profissionais da escola e famílias; profissionais da escola, alunos e famílias.

O Módulo II aprofunda os temas tratados no módulo I, em especial a questão da gestão democrática, e acrescenta, em relação ao módulo I, o tema da autonomia e das ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas. Produzido por Luis Fernandes Dourado, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Marisa Duarte, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a estrutura didática se mantém como o módulo anterior. Sobre o conteúdo abordado, vale destacar:

Coloca a participação como processo educativo tanto para a equipe gestora quanto para os demais membros da comunidade; a gestão democrática implica a “compartilhar o poder” e desenvolver ações capazes de propiciar: o comprometimento dos envolvidos; decidir e implementar as idéias acordadas; articular interesses coletivos de forma a melhorar o projeto pedagógico, a qualidade do ensino e o clima organizacional; estabelecer mecanismos de controle público das ações; desenvolver processo de comunicação clara entre comunidades escolar e local. (PROGESTÃO, Mód II:24)

Quanto às responsabilidades da gestão democrática escolar citam a necessidade de: acompanhar e fiscalizar os recursos aplicados em educação; participar das reuniões pedagógicas na escola; discutir as prioridades no uso de recursos da unidade escolar; entre outras. Quanto aos desafios de uma gestão democrática os autores destacam a necessidade de capacitar as equipes gestoras para o desenvolvimento de “mecanismos de reciprocidade” entre as escolas e outras agências públicas ou privadas. Nas palavras dos autores: “A gestão democrática da educação requer gestores capazes de reconhecer e participar das novas relações sociais em formação. Essa habilidade, por sua vez, desenvolve-se com a participação nas ações coletivas em sua cidade, ações inovadoras capazes de estabelecer programações integradas com o setor privado, entidades governamentais e/ou associações voluntárias. As bases de negociação, no entanto, encontram-se na proposta pedagógica desenvolvida pelas escolas e pelo sistema de ensino” (ibid.,p.49).

Na unidade “Autonomia da escola”, enfatiza-se a construção da proposta pedagógica com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, bem como os mecanismos de participação das comunidades local e escolar na escola pública, a saber: Processo de escolha de dirigentes, com destaque para o fato de que a forma de escolha do diretor – por si só – não define a qualidade da

gestão, mas exerce uma importante influência sobre ela (ibid.,p.76); Gestão colegiada; grêmio estudantil; associação de pais e mestres; sem deixar de mencionar o investimento em trabalho em equipe. Este módulo II faz menção, ainda, ao papel do gestor escolar como

“Líder e coordenador das atividades da escola, a quem cabe atuar como mediador do projeto pedagógico e demais ações e atividades ali realizadas”. Um gestor eficaz, na opinião dos autores, é “aquele que consegue exercer a liderança democrática na escola sem abrir mão de sua autoridade e responsabilidades, compartilhando os processos de decisão e estimulando à participação dos diversos segmentos da escola (ibid.,p.94).

O caderno de atividades do Módulo II orienta a produção de diagnósticos sobre a qualidade da gestão que se pretende democrática no interior da escola e sugere outros projetos a serem realizados para abordar o tema na comunidade.

A construção coletiva é retomada e aprofundada no Módulo III, escrita por Juliana Marçal (UFMG) e José Vieira de Souza (UnB). Como a construção do Projeto Pedagógico faz voltar necessariamente ao tema da autonomia, os autores sugerem que a gestão escolar busque fazer com que a escola avance “do plano da autonomia garantida em lei para uma outra, construída a partir do diálogo dos vários grupos que a compõem.” (PROGESTÃO, Mód. III:19)

Ainda que se reconheça que o que está garantido em Lei é resultado de um processo de construção social, reforçam a idéia de que a autonomia da escola é efetivamente construída pela ação dos sujeitos locais. Caminhando em direção ao tema da realização do Projeto Pedagógico, os autores afirmarão: “Reconhecer a equipe gestora como articuladora e coordenadora do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no cotidiano escolar implica, hoje, afirmar que ela seja ativa na organização do trabalho pedagógico” (ibid.,p.24). Para tanto, sugerem, é preciso diagnosticar os desafios cotidianos, agrupá-los em função de sua natureza – se pedagógico, administrativo, financeiro - elaborar o plano com definições do que pode ser resolvido coletivamente e o que é da função específica do gestor e equipe de gestão escolar. Ao definir o que vem a ser Projeto Pedagógico, os autores fazem referência à interessante perspectiva defendida por Maria Alice Setúbal:

“O projeto da escola não começa de uma só vez, não nasce pronto. É, muitas vezes, o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores com algumas propostas bem simples e se amplia, ganhando corpo e consistência. Nesse trajeto, ao explicitar propósitos e situar obstáculos, os educadores vão estabelecendo relações,

apontando metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a sua atuação.” (ibid.,p.31)

Mas, de certa forma, MARÇAL E SOUZA (Progestão, 2001) acabam voltando ao conceito de ampla mobilização de todos os envolvidos quando orientam a produção do mesmo pelos gestores escolares. Segundo a orientação dos autores, a escola deve “trabalhar bem seu diagnóstico”, com o apoio de diversos instrumentos de forma a produzir questionamentos em dois níveis: um mais amplo, de forma a relacionar o trabalho da escola com aspectos mais amplos da realidade social, política e econômica na qual a comunidade escolar se insere e outros mais específicos, voltados à organização do trabalho pedagógico (ibid.,p. 61).

Segue-se ao diagnóstico a discussão do grupo para identificação e definição das concepções e fundamentos que deverão orientar a prática educativa e, conseqüentemente, a constituição da identidade escolar. A partir daí, o projeto deve se desenvolver com base na definição de prioridades e responsabilidades, mantendo-se uma agenda de encontros regulares para avaliar a efetividade das ações e, se necessário, corrigir os rumos quanto às decisões tomadas.

Os autores farão menção ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja produção foi recomendada pelo Projeto Nordeste e depois estendido à outras regiões do país abrangidas pelo FUNDESCOLA, afirmando: “...com maior grau de detalhamento [o PDE] busca garantir os princípios de autonomia da escola e de gestão democrática, tendo como referencial o Projeto Pedagógico, assegurando-lhe maior concretude.” (ibid.,p.94).

O Módulo III se dedica, ainda, a abrir o significado de alguns termos ligados ao conceito de “Planejamento Estratégico” e afirmando a necessidade desses conhecimentos e uso dessas ferramentas para uma gestão mais eficaz. O Caderno de atividades que acompanha o módulo III orienta a produção do diagnóstico escolar, bem como a definição da missão institucional e de objetivos estratégicos para a unidade escolar.

O Módulo IV é dedicado ao tema da aprendizagem e formas de contribuir para a o sucesso desse processo e a permanência dos alunos na escola. Produzido por Claudia Davis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Fundação Carlos Chagas (FCC) e Marta W. Grosbraun do Conselho Estadual da

Educação (CEE/SP), o material contém informações sobre as várias formas de se conceber a aprendizagem e que salientam que o cuidado com a realização desse processo deve ser o foco da atuação de todos os profissionais da escola. A idéia central relativa à gestão escolar em relação a esse aspecto, é que o gestor pode e deve atuar como articulador do trabalho da equipe escolar na busca coletiva de soluções apropriadas ao contexto de sua instituição para garantir as efetivas condições de realização do processo ensino-aprendizagem. Nas palavras das autoras: “O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar é que a ênfase deve estar no processo de ensino-aprendizagem, finalidade maior de todo o esforço a ser despendido. Essa visão representa um novo olhar para a escola e, conseqüentemente, uma nova postura diante da clientela e do que deve ser realizado, pois subordina o caráter administrativo ao pedagógico. Afinal, a principal razão de ser da escola é a aprendizagem de todos os alunos.” (PROGESTÃO, Mod IV:44)

O Módulo aborda, ainda, temas ligados à organização da escola de forma a favorecer as práticas de ensino; a definição curricular e o planejamento didático; estratégias de avaliação e recuperação da aprendizagem; a organização do tempo escolar; opções para organização dos grupos de trabalho com alunos e critérios para organização de classes; entre outros. O gestor escolar, em relação a todos esses processos, será na opinião das autoras, o “coordenador”, a “liderança”, o “maestro” a quem cabe coordenar todas as ações para viabilizar a consecução dos objetivos do trabalho. No Caderno de Atividades relativo a este módulo, são colocados alguns casos hipotéticos para discussão, salientando problemas comuns ligados à questão da aprendizagem, bem como um roteiro orientador do debate acerca das ações que podem ser empreendidas na escola para que este tema se torne o foco prioritário da ação de todos os profissionais.

O Módulo V, de autoria de Maria Celeste da Silva Carvalho e Ana Célia Bahia Silva¹⁵, aborda temas relacionados ao convívio democrático, inserindo na pauta de reflexão aspectos relacionados às várias formas de violência, intolerância, preconceitos e autoritarismo presentes na sociedade e seus reflexos na escola. De certa forma, são reapresentados os conceitos centrais tratados nos módulos II sobre gestão democrática, mas com o foco na administração de

¹⁵ Não foi possível identificar a procedência das autoras. Nomes não constam da Base Lattes do CNPq, o que pode significar não pertencimento ao campo acadêmico.

conflitos considerados inerentes às atuações dos grupos humanos. O Caderno de Atividades deste módulo traz um estudo de caso para análise e sugere estratégias de discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a comunidade escolar.

Os Módulo VI, que aborda a gestão financeira; o Módulo VII, que aborda aspectos relacionados a gestão do patrimônio da escola e o Módulo VIII, relacionado às questões institucionais orientadoras da gestão dos servidores, ainda que tenham reconhecidamente uma interface com a dimensão pedagógica da gestão escolar, não serão abordados neste trabalho de representação dos principais conceitos por sua clara vinculação aos aspectos essencialmente administrativos.

O Módulo IX, último da série, de autoria de Maria Estrela de A. Fernandes e Isaura Belloni, abordou o tema da avaliação institucional. Entre outros aspectos, apresenta:

- a) princípios orientadores e finalidades da avaliação institucional à luz das diferentes concepções teóricas, com opção pela linha que pretende fazer deste processo oportunidade de “transformação e aperfeiçoamento” do projeto realizado pela escola, em oposição a outras orientações que sugerem que o mesmo seja realizado com base nos princípios de “mérito-controle” que, segundo as autoras, ocupam-se mais da produção de *rankings* entre instituições do que das possibilidades de melhoria de cada uma delas;
- b) os processos metodológicos e etapas de operacionalização desse tipo de avaliação que deve implicar os sujeitos “internos” e “externos”, pelos processos de avaliação interna, auto-avaliação e avaliação externa, em que se coloca o “governo” como “parte da avaliação externa” (Progestão, Mód IX: 31);
- c) orientações para a implantação de processos de avaliação institucional “integrado” ao Projeto Pedagógico da escola e prevendo o envolvimento da comunidade escolar;
- d) orientações quanto a produção e aplicação de instrumentos, bem como a interpretação dos resultados para a etapa diagnóstica, de processo e de resultados;

- e) os usos possíveis dos resultados da avaliação institucional, em que se prevê, a partir dos resultados, “a distinção entre sucessos almejados e dificuldades ou insuficiências a serem superadas”; o “reconhecimento às principais razões ou fatores causadores das situações de sucesso e de dificuldade...”; “a análise das situações de sucesso ou fracasso associadas às características do projeto pedagógico da escola”; “a seleção e divulgação das experiências bem sucedidas”; a “elaboração das propostas para mudar situações de dificuldade ou insuficiência” (ibid.,p.111).

No Caderno de Atividades relacionado a este módulo encontram-se planilhas e outras sugestões de instrumentos a serem utilizados para se encaminhar o processo avaliativo no interior da escola.

No período compreendido entre 2003 e 2007 foram produzidas pelo menos oito dissertações de mestrado sobre o Progestão em diferentes universidades, o que pode ser um indicador do impacto causado pelo Programa nos diferentes estados brasileiros¹⁶. Dessas, apenas duas puderam ser analisadas nesta tese, revelando, em um dos casos, uma maior preocupação com a reflexão e teorização acerca dos temas presentes nos materiais do programa e outra voltada à análise de resultados gerados numa municipalidade a partir desta implementação.

No primeiro caso, o trabalho em questão foi realizado na Universidade Federal do Pará. Nele, ARAUJO (2007) explica que o objetivo da pesquisa foi desvelar as matrizes teóricas do Programa Progestão “por meio da análise do conceito de democracia incorporado nas mediações de gestão democrática que foram propostas e nas novas formas de organizar e de gerir a escola”. Para tanto, recorreu-se à pesquisa documental e bibliográfica, com vistas a levantar as possibilidades de contribuição para a consolidação de práticas formais ou efetivas de democracia escolar. A autora partiu do pressuposto de que o emprego do termo democracia nos documentos em pauta não significava, necessariamente, uma crença em suas possibilidades de efetivação, constatando, segundo a mesma, que “os elementos de mediação propostos para a gestão educacional, em função de sua

¹⁶ As dissertações a que nos referimos foram defendidas junto à Faculdade de Educação da Universidade do Pará(UFPA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); Centro Universitário Salesiano de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A indicação completa encontra-se na bibliografia (final do trabalho).

perspectiva de democracia, apesar de positivities e avanços na ampliação da participação da comunidade escolar na administração das unidades de ensino, são usados como ferramenta de uma concepção de democracia formal servindo para a legitimação de práticas de gestão tradicionalmente consolidadas.” (ARAÚJO, 2007. p 162) e conclui que o Progestão “se coloca como um instrumento por meio do qual se busca introduzir a lógica gerencial na gestão da escola pública brasileira.” (ibidem., pg 168).

No segundo trabalho, uma dissertação produzida na PUC-Rio, FRANÇA (2007) analisa a experiência da gestão educacional em Tocantins, no período de 2000 a 2005, com o objetivo de identificar suas principais características e verificar possíveis impactos nos indicadores educacionais do Estado. Segundo a autora, ao longo do período analisado, a Secretaria de Educação e Cultura de Tocantins teve seu trabalho orientado por um processo de planejamento estratégico e esteve comprometida com a qualificação profissional e com a melhoria dos seus indicadores educacionais. Entre os programas e ações implantados, destacam-se: o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), o Programa Escola Compartilhada de Gestão Comunitária, a Formação Continuada de Professores, o Programa Evasão Escolar Nota Zero, o processo de seleção de diretores de unidade escolar, além do programa de Formação Continuada de Gestores Escolares (Progestão), de nosso interesse. A gestão educacional de Tocantins foi analisada a partir da revisão da literatura sobre o tema, do estudo de documentos oficiais, de entrevistas com membros da equipe gestora da secretaria e da análise da evolução dos principais indicadores educacionais do estado, a saber: acesso, fluxo (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio. A partir daí, os dados evidenciaram que houve uma melhora do acesso, com um aumento da porcentagem de alunos de 07 a 14 freqüentando a escola, bem como uma melhora do fluxo escolar, com aumento da aprovação e queda nos índices de abandono, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Por fim, houve também uma melhora significativa no desempenho dos alunos tocantinenses avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) na 4ª série do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. A Formação Continuada de Gestores Escolares (Progestão), integrou, como vimos, o elenco de ações daquela secretaria e, em que pese a impossibilidade de destacar o

efeito específico de sua adoção, parece ter contribuído em alguma medida para o alcance desses melhores resultados.

Por fim, sobre este programa, considera-se válido afirmar que apesar da variedade de autores que participaram da produção dos materiais do Progestão, o que se observa é a tentativa de buscar nomes de referência na área acadêmica para o desenvolvimento dos temas propostos. Os conteúdos dos módulos, aqui expostos com relativo grau de detalhamento, demonstram uma convergência de princípios adotados pelos autores, uma vez que todos incorporam às suas justificativas para os subtemas em pauta, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, o compromisso com a gestão democrática e a colocação do gestor como líder na condução desse processo de mudanças dentro de suas unidades escolares.

C) PRADIME - PROGRAMA DE APOIO AOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em 2006 o MEC volta a investir na capacitação de Secretários de Educação dos municípios através do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), numa ação realizada em parceria com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Banco Mundial (BM).

A composição com tantos Organismos Internacionais se dá pelo compromisso de promover os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, bem como com as metas estabelecidas no Marco de Ação de Dacar (2000) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Alinhado com essas metas e orientações, o PRADIME enfatiza “a dimensão educacional do desenvolvimento humano e sustentável” e chama a atenção do dirigente para “o papel da educação no processo de desenvolvimento local” (Pradime, 2006).

De acordo com os propositores do Programa, o PRADIME retoma a experiência do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001, e a nova denominação

“ressalta a figura do dirigente municipal de educação, em conformidade com a UNDIME”.

O PRADIME, que faz parte do “Sistema de Apoio à Gestão Educacional” composto por outros três programas destinados a orientar a criação e a formação de Conselhos Municipais de Educação, dos Conselhos Escolares e a formação dos diretores de escola, declara como objetivo principal apoiar o fortalecimento do dirigente na gestão do sistema de ensino e das políticas educacionais. Os novos conteúdos desse programa, segundo os propositores, estariam mais ajustados ao contexto dos atuais desafios da política educacional do País, “destacando o papel estratégico do dirigente municipal nesse cenário”. O material, organizado num conjunto de unidades temáticas, deveria servir de base para a realização de ações presenciais (palestras e oficinas), com ênfase nos aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional no âmbito municipal, bem como estratégias de ensino a distância (PRADIME *online*) e o “Observatório de Experiências Inovadoras” como ambiente para identificação, avaliação e disseminação de experiências inovadoras em gestão educacional no nível municipal.

O apelo principal do Programa é que esses dirigentes municipais de educação possam assumir uma função de destaque, sendo os responsáveis pela gestão da oferta, qualidade e equidade da educação para cerca de 25 milhões de crianças, jovens e adultos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, correspondendo a 45% das matrículas de Educação Básica no Brasil, conforme dados indicados no material.

Os conteúdos foram organizados em torno de três eixos transversais: (a) a educação como agente propulsor do desenvolvimento local, regional e nacional; (b) a qualidade social da educação como marco diferencial da ação pedagógica do Estado; e (c) a gestão democrática como caminho condutor de novas práticas do Poder Público e destacam o papel da avaliação na qualidade social da educação, orientando sobre os sistemas oficiais em curso e possibilidades de organização do sistema municipal de avaliação da educação.

Chama a atenção neste material, ainda, a consideração dada à função da gestão pedagógica como responsabilidade do dirigente municipal de educação. De acordo com o texto:

A responsabilidade do dirigente municipal de educação é essencialmente a de dar organicidade ao Sistema Municipal de Ensino (SME), em suas múltiplas dimensões. A gestão municipal da educação é essencialmente uma gestão de natureza pedagógica, de organização do processo de formação educacional. Cabe, pois, ao dirigente municipal conhecer e cercar-se de equipe tecnicamente competente para orientar as escolhas básicas da educação municipal, especialmente aquelas mais estruturantes, como a própria organização do ensino (ibid.,p.122, grifos nossos).

Após recuperar a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), que dispõe em seu art. 23 que a Educação Básica “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, coloca aos dirigentes escolares as seguintes questões:

[...] Que opções adotar? Em que contextos? Com que objetivos? O que representa cada uma dessas possibilidades? O que é necessário, em termos de preparação dos profissionais do magistério, dos demais servidores da educação e em termos de recursos materiais e financeiros, para tornar exitosa a implantação de cada uma dessas possibilidades, de acordo com as necessidades observadas? E os meios de coordenação e supervisão pedagógicas indispensáveis? E as discussões de modo que tais alternativas sejam contempladas nas propostas pedagógicas das escolas, democraticamente construídas, nos termos da legislação em vigor? Todas essas questões, com certeza, estão no cerne da organização da educação municipal. [...] Há, portanto, um número considerável de campos em que a atuação do dirigente municipal de educação é indispensável, em virtude da organização da educação em seu município. Esses campos de atuação podem ser adequadamente descritos como as diferentes dimensões da gestão educacional (ibid.,p.125).

Espera-se, com isso, que compreendendo-se que o eixo central é a dimensão pedagógica, cujo rumo se situa na definição clara de um projeto educacional, para o município, os dirigentes municipais possam operar como “elementos catalisadores e estimuladores das propostas pedagógicas das escolas.” (ibid.,p.126)

Em março de 2008, último ano da gestão FHC, o PRADIME foi levado através de ações presenciais para cerca de 1.300 municípios considerados prioritários e mais 156 municípios de grandes estados, tais como São Paulo,

Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Além de se proceder ao resgate dos princípios gerais do programa, colocou-se como preocupação central a continuidade das ações, na perspectiva da “continuidade das políticas públicas na ótica republicana”¹⁷ Para tanto, os encontros serviram à orientação de como se deveria organizar dados e registros de forma a permitir a continuidade do processo pelos sucessores, incluindo “recomendações práticas e urgentes para os primeiros 100 dias da próxima gestão”. Continuidade essa que de certa forma estaria assegurada, pelos compromissos institucionais e financeiros ligados aos organismos financiadores. Naquele momento, entrava na agenda das realizações políticas outros programas, como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, indicado como ação necessária pelo MEC desde a realização do PRASEM. Sobre o PDE, cabe destacar, apenas, que o mesmo representou o detalhamento dos aspectos gerenciais tratados nos programas anteriores, porém com foco na unidade escolar. Nesse sentido, o Manual do PDE orientava a formação, na escola, de um grupo composto por representação da equipe de gestão, professores, funcionários, pais e/ou alunos (quando se tratasse de escolas com jovens e/ou adultos) para a produção de um diagnóstico institucional e planejamento estratégico, com ênfase na definição de objetivos e metas pedagógicas, além das prioridades em termos de investimento, visando a implicação de todos os envolvidos na tarefa educativa. O PDE foi continuado no Governo Lula que iniciou seu primeiro mandato em janeiro de 2003.

D) Programa Nacional Escolas de Gestores

O Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica nasceu em 2005 como Curso de Especialização em Gestão Escolar para gestores de escolas públicas em serviço. Inicialmente, o Programa foi desenvolvido por meio de um curso piloto elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em articulação com a Secretaria de Educação à Distância e a Secretaria de Educação Especial, no âmbito da Escola de Gestores da Educação Básica, com o objetivo de “propiciar a reflexão dos cursistas gestores sobre a

¹⁷ *Conforme fonte:* www.undimemg.org.br/Arquivos/Seminario_Ext_2008/.../Pradime%20-%20Apresentacao%20%20CLODO%20revisadoppt.ppt

importância da gestão compartilhada no processo global de democratização da escola, em particular, e da sociedade, em geral.” O curso-piloto ocorreu na modalidade semipresencial, alternando encontros presenciais, nos estados, e à distância, com suporte em ambiente virtual.

A partir de 2006, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica passou a ser Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), que desde então passou a reorientar as suas estratégias, com o objetivo de oferecer a capacitação de gestores que atuam nas escolas de educação básica das redes públicas estaduais e municipais. Numa perspectiva cronológica, portanto, foram desenvolvidas as seguintes ações no âmbito do Programa: a) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h) implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e Secretarias Estaduais de Educação; b) Curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; c) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Participaram da elaboração do programa e organização do material didático técnicos da referida secretaria e professores de diferentes universidades públicas federais. A metodologia empregada foi a de Ensino à Distância (EAD), complementada por ações presenciais. Quanto ao conteúdo, nota-se especial preocupação em reafirmar o caráter público da educação, baseada nos princípios da gestão democrática, conforme previsto em Lei¹⁸.

O Curso de Gestão modalidade Especialização (440/h) se organiza a partir de três eixos temáticos: “O direito à educação e a função social da escola básica”; “Políticas de educação e a gestão democrática da escola”; “Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar”.

Em consideração ao fato de que a gestão escolar hoje é constituída por diferentes atores com diferentes históricos de formação profissional e não apenas pedagogos habilitados para o exercício desta função (como acontecia antes da reforma do Curso de Pedagogia), os autores destacam como objetivo “contribuir

¹⁸ Cf.: Constituição Federal de 1988 – Artigo 206 – inciso VI e LDB 9394/96 Art 3º. Inciso VIII e Art 14 – Incisos I e II. E Plano Nacional da Educação – PNE - Lei 10.172 de 09/01/2001.

para a formação continuada de gestores da escola pública, oferecendo elementos teórico-práticos para favorecer a educação escolar básica de qualidade social”.

Cabe destaque a proposição de que ao término do processo e a título de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os participantes deveriam realizar uma produção que pudesse se constituir como contribuição efetiva para a realidade específica de sua escola, fosse ela em forma de revisão/atualização do Projeto Pedagógico já existente à luz dos referenciais teórico-práticos tratados ou mesmo a produção do Projeto Pedagógico, sempre na perspectiva de garantir o envolvimento e participação de todos os atores que participam do processo educativo no interior da escola, caso a unidade de ensino ainda não tivesse sistematizado o seu Projeto Político Pedagógico.

Na composição do curso, grande ênfase é dada, ainda, aos aspectos relativos ao Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, com destaque para a Avaliação Institucional e avaliação da aprendizagem, bem como para o planejamento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, com referência às condições necessárias quanto a infra-estrutura, funcionamento e ambiente, visando garantir padrões mínimos de qualidade.

No momento em que esta tese estava sendo finalizada, a Secretaria de Educação Básica discutia a possibilidade de oferecer, também no âmbito do Programa Escolas de Gestores, um curso de especialização para profissionais em função de Coordenação Pedagógica ou outros membros de equipes de gestão pedagógica escolar, conforme discussões realizadas no *Workshop* Gestão Pedagógica e Educação de Qualidade no Brasil, realizado em Brasília-DF, em março de 2009, numa parceria entre o MEC, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e UNESCO, o que demonstra a preocupação em dar ênfase aos aspectos pedagógicos da gestão escolar.

Nota-se, a partir dos exemplos de programas mencionados, que apesar de ser possível perceber algumas diferenças quanto ao emprego de expressões nas definições e adjetivações nos enunciados de propósitos e objetivos dos programas analisados, como, por exemplo, “Qualidade da Educação” presente nos documentos gestão FHC para “Educação de Qualidade Social” nos documentos gestão Lula, considera-se que existe uma “continuidade” dessas políticas de capacitação dos profissionais que atuam nas diferentes instâncias, ou seja, dos órgãos centrais às unidades escolares. E a linha condutora que garante a continuidade de tais políticas

está na ênfase dada ao papel dos “gestores” - expressão utilizada desde os teóricos de perspectiva crítica como Victor Paro -, como aqueles a quem cabe incorporar à sua prática a dimensão social e política exigida pelo campo educacional no momento e circunstância atuais, o que exige mais que a mera “administração” dos aspectos materiais ou práticos ligados ao exercício destas funções, mas a incorporação da dimensão pedagógica, além da responsabilização, compromisso, visão estratégica e liderança que deve ser exercida junto aos seus pares em busca de uma educação de maior qualidade.

Importante esclarecer, ainda, que sobre os dois últimos programas mencionados como exemplos de políticas públicas realizadas, não foram identificados artigos ou estudos que fizessem análises críticas ou que apresentassem dados diferentes dos divulgados pelos canais institucionais (publicações, sítios eletrônicos dos programas ou das secretarias de educação envolvidas etc).

Com isso, apresentaremos no capítulo a seguir, a revisão bibliográfica sobre “Escolas-eficazes”, base teórica sobre a qual esta tese se estrutura, bem como alguns dos programas acima citados.

1.4 - Revisão bibliográfica sobre Escolas Eficazes

“As descobertas não devem ser vistas como uma panacéia e advertimos fortemente contra interpretações prescritivas. Entretanto, esperamos que elas estimulem o debate e encorajem diretores e professores no processo de avaliar suas instituições. Estamos comprometidos em melhorar a compreensão do processo educativo e acreditamos que a tradição em eficácia escolar pode dar uma valiosa contribuição a esse objetivo” (Peter Mortimore e Josh Hillman, co-autores da obra “Características-chave de Escolas Eficazes, 1996)

Franco & Bonamino (2005) ao se referirem à pesquisa sobre Escolas Eficazes no Brasil definem a escola eficaz como sendo aquela em que “o aprendizado de seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas freqüentadas por alunos de origem social semelhante”. (FRANCO & BONAMINO, 2005. p. 87). Contudo, os autores esclarecem que embora este conceito se defina de modo relativo à eficácia de outras escolas, não se trata de estabelecer mais uma classificação geral de escolas por desempenho, mas sim, de tentar identificar as ‘características escolares promotoras de eficácia’, incluindo aqui a preocupação com a equidade, fazendo com que a pesquisa se volte mais para os fatores intra-escolares, levando em conta a origem social dos alunos e suas implicações para os resultados escolares.

No referido artigo, FRANCO & BONAMINO (2005) afirmam ainda que “formação de professores, trabalho docente cooperativo, comprometimento com os resultados dos alunos, clima acadêmico, ênfase em habilidades de alta ordem, clima disciplinar, existência de recursos financeiros e pedagógicos na escola são fatores intra-escolares que se mostram associados à maior eficácia escolar” (ibid.,p.88).

No projeto complementar de pesquisa ligada ao Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 (GERES), BONAMINO (2005) detalha a colaboração entre metodologias quantitativas e qualitativas para a identificação dos fatores intra-escolares nas escolas participantes. Para tanto, faz uma revisão de literatura em que se afirma que o movimento das escolas eficazes iniciou nos Estados Unidos e na Inglaterra como “reação às pesquisas de COLEMAN (1966) e suas visões pessimistas a respeito da influência das escolas e seus agentes na promoção do desempenho escolar” (ibid, p. 16).

Buscando outras leituras para compreender melhor este histórico, vimos em THURLER (1998) que o interesse pela eficácia das escolas se inscreve como prolongamento direto de trabalhos polêmicos de diversos autores dos anos 1970, que colocavam em dúvida a capacidade das escolas em influenciar verdadeiramente, no sentido positivo, o desenvolvimento das crianças. Em seu resgate histórico, a autora cita B. BERNSTEIN (1970), que frisava que "a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade" e BOURDIEU E PASSERON (1970), considerados por ela como sendo ainda mais críticos, por afirmarem que a escola não poderia senão reproduzir as desigualdades sociais, ao “favorecer os favorecidos”. Menciona outros pesquisadores que sustentavam ainda que a escola teria um efeito limitado sobre a aprendizagem, fosse porque os fatores hereditários eram predominantes, tal como propunha JENSEN (1969), ou porque a escola não poderia competir com a influência decisiva e praticamente irreversível da base familiar construída durante a primeira infância (notadamente J.S. COLEMAN, 1966 ; PLOWDEN, 1967 ; C. CHILAND, 1971 ; C. JENCKS, 1972).

Tal como BONAMINO(2005), THURLER(1998) conclui que a eficácia do sistema escolar era objeto de uma visão muito “pessimista”, sendo que as reformas da época pretendiam apenas "compensar as desvantagens sócio-culturais”, mas sem realmente compreender as razões desses fracassos. Essa

confusão e decepção teriam levado alguns pesquisadores a se interessarem de perto por algumas escolas que pareciam exercer uma influência significativa sobre a vida de seus alunos, professores, e até sobre toda a comunidade educativa existente em torno dela e, analisando-se as características organizacionais e contextuais dessas escolas de bom desempenho, pretendeu-se identificar as condições favorecedoras da eficácia na educação. É o caso de pesquisadores como WILLMS (1992), em que variáveis sobre características do corpo docente e administrativo da escola, incluindo algumas que tentam captar a qualidade dessa liderança e alcance das decisões colegiais, integram o conjunto de construtos que servem de base para responder às perguntas sobre os fatores de eficácia da escola. Menciona a autora que referência às equipes técnico-pedagógicas como construtos a serem considerados em estudos de avaliação de eficácia encontram-se presentes ainda de forma mais explícita nos trabalhos de LEE, BRYK E SMITH (1993) que propõem, num item dedicado à análise da “organização interna das escolas”, a colocação de foco também na “organização da gestão”, onde se inserem, nas expressões empregadas por eles, às funções de “gerência, mediação e lideranças”. Além disso, propõem-se a identificação e análise da “organização formal do trabalho”, incluindo a função de cada departamento que constitui a estrutura escolar, o que respalda nosso interesse em investigar as características encontradas nas equipes de direção e gestão pedagógica nas escolas eficazes que integram o Projeto Geres.

A predominância de aspectos ligados à gestão fica evidenciada, também, nos estudos qualitativos conduzidos por RACZYNSKI E MUÑOZ (2004) sobre o “efeito escola” em áreas de pobreza no Chile. Nesse trabalho, os fatores de eficácia são classificados em dois grupos, a saber: os que ocorrem no nível da escola e os que se dão no nível da sala de aula. Os aspectos diferenciais identificados no nível da escola pelos autores referem-se ao que eles nomeiam de “Gestão Institucional” e se caracteriza por uma gestão centrada nos aspectos pedagógicos, o que compreende o total apoio aos professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, a participação no planejamento e avaliação em todos os níveis da organização escolar, a liderança institucional e técnica, ou seja, com clareza de objetivos e capacidade de estabelecimento de diretrizes gerais orientadoras da ação coletiva, a abertura de espaços para o desenvolvimento

profissional dentro da escola e o bom aproveitamento do potencial humano e dos recursos materiais disponíveis (BONAMINO, 2005. p. 22).

Dentre os estudos apontados pela literatura especializada em Escolas Eficazes, o trabalho de SAMMONS, HILLMAN E MORTIMORE (1994), será tomado como referência para as análises que seguirão nas subseções seguintes. Por isso, considerou-se válido detalhar o histórico e abrir o significado das expressões-chave adotadas pelos autores, conforme segue.

Em 1994, o Escritório para Padrões em Educação do Reino Unido (OFSTED) encarregou o Centro Internacional de Melhoramento e Eficácia da Escola – (ISEIc), ligado à Universidade da Califórnia, de realizar um “Estado da Arte” resumindo os conhecimentos disponíveis sobre os fatores identificados na literatura como importantes para um melhor entendimento do tema da eficácia ligada ao ensino. Assim os pesquisadores estabeleceram como objetivo “fornecer uma análise dos determinantes-chave da eficácia escolar em escolas primárias e secundárias”, com foco prioritário nos “Estudos de escolas eficazes e avaliação de programas de melhoramento escolar” e “Estudos de eficácia dos professores e métodos de ensino”, o que implicou na leitura de 160 pesquisas produzidas ao longo de duas décadas em diversos países como Reino Unido, Estados Unidos, Holanda e outros. Isso fez com que esta obra fosse tomada como referência para diversos trabalhos produzidos posteriormente, conforme afirmado por FRANCO & BONAMINO (2005), mas, por outro lado, acabou sendo alvo de críticas e controvérsias pela tentativa de apropriação rápida e uso mecânico dos dados e resultados pelo governo contratante, conforme evidenciado por BROOKE & SOARES (2008, p. 11).

Isso fez com que os autores viessem a público responder às críticas e, no caso de SAMMONS ET AL (1984), esta resposta se deu com a publicação do livro “Eficácia Escolar: alcançando a maioria no século vinte e um”, em 1999, em que ela assume que “apesar de serem muito instrutivos os estudos internacionais e comparativos sobre a eficácia da escola e do professor em diversos países, os resultados não seriam diretamente transferíveis para outros contextos” até pelo fato de ser, na opinião da autora “...amplamente reconhecido na atualidade que não existe uma combinação simples de fatores que podem produzir uma escola eficaz”; aspectos, aliás, por eles tratados quando da produção do texto original que se tornou alvo de críticas.

Nas palavras da autora:

“SAMMONS ET AL.(1994), chamaram a atenção para a necessidade de estudos de casos adicionais, tanto em escolas ineficazes como também das eficazes, para melhorar o entendimento do processo de eficácia. A base da pesquisa não sustenta “receitas de sucesso” e “jeitinhos rápidos”. Em contraste com análise ambiciosamente chamada “What Works”, feita por um departamento governamental nos EUA, esta pesquisa não tem intenção de apresentar conclusões deterministas sobre o que funciona em educação. De muitas formas, cada escola é única porque possui suas características próprias moldadas por fatores tais como localização, características dos alunos, tamanho, recursos e, especialmente, a qualidade dos seus professores”.

E mais adiante complementa:

“A esta lista podemos adicionar a história particular da escola, como também o seu conselho, autoridade educacional local e influências nacionais.” Concluindo, por fim, “o desempenho escolar provavelmente não irá melhorar muito com nenhum conjunto de medidas que não reconheçam que as escolas são instituições, organizações complexas compostas por partes interdependentes, governadas por regras e normas de comportamento bem estabelecidas e adaptadas para ter estabilidade” (ibid.,p.349-350)

Estas posições, justificadas ainda pelo reconhecimento quanto à existência de variações nos estudos produzidos em seus aspectos técnicos (tamanho de amostra, metodologia empregada, etc), não minimizaram, no entanto, a convicção dos autores quanto à possibilidade desse tipo de pesquisa contribuir para a identificação de certas particularidades comuns aos processos e características de escolas mais eficazes, sobretudo se não for negligenciado o que eles consideram “o poderoso impacto” de fatores sócio-econômicos e demográficos e os níveis de desempenho anteriores à entrada dos alunos na escola, para que as comparações sejam feitas entre “iguais”, o que significa valorizar o conceito de “valor agregado” mais que as tabelas de classificação de desempenho muitas vezes usadas para criar “rankings” entre escolas. Por isso, afirmam, da mesma forma que não se poder defender – nesse tipo de pesquisa – modelos lineares de causalidade, também não se deve cair no argumento de que a escola é complexa demais para que se busque quaisquer padrões de regularidade entre elas.(Ibid, p. 389-392)

A seguir, propomo-nos a abrir o significado das expressões utilizadas por SAMMONS ET AL (1994) na composição do quadro das onze características ou

fatores-chave identificados nas escolas eficazes, reafirmando, mais uma vez, que as mesmas não devem ser lidas como definitivas, prescritivas ou passíveis de serem “transpostas” sem que a especificidade de cada instituição seja considerada.

A) Fator 1 - Liderança profissional da direção e/ou da equipe de gestão pedagógica: segundo os autores tomados como referência, este é um fator-chave que está presente em praticamente todos os estudos sobre escolas eficazes, sejam elas primárias ou secundárias. Interessante notar que esta liderança, nas palavras de SAMMONS(1994), “não se refere somente à qualidade individual dos líderes”, embora de considere isso importante, mas o papel que os líderes desempenham; seus estilos administrativos; a relação deles com os valores e objetivos da escola; bem como suas abordagens em relação a mudanças. Dentro desse fator, esclarecem, três características foram encontradas de forma freqüentemente associada à liderança eficaz, e que podem ser nomeadas como: a) **firmeza e objetividade**; b) **gestão participativa** e c) **autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem**. Quanto ao 1º. subitem, liderança firme e objetiva, resultados relatados pelos pesquisadores sugerem que em escolas eficazes, diretores dão grande ênfase ao consenso e a busca de unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão (ibid.,p.353). Além disso, são capazes de mediar as relações, intercedendo ou “amortizando” a escola diante de “agentes externos” cuja interferência não seja favorável ao projeto de escola que se pretende desenvolver, ou demonstrando habilidade, quando necessário, para obter recursos adicionais, manter redes de contato de apoio com autoridades locais, universidades ou consultores para impulsionar programas de melhoramento escolar. Além disso, essa firmeza se expressa também com especial atenção ao processo de seleção de professores; quando necessário à substituição, ainda que as pesquisas indiquem que esta característica é mais fortemente associada aos momentos de implantação de projetos e/ou de mudanças institucionais, mas que tendem a assumir uma estabilidade quando a equipe se mostra afinada em torno da unidade pretendida. Sobre o enfoque participativo, o estudo de SAMMONS ET AL.(1994) afirma, ainda, que a segunda característica encontrada em diretores eficazes é “o

compartilhamento de responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão” , o que nos exemplos encontrados significou o envolvimento de vice-diretores em questões políticas relativas à instituição; o envolvimento dos professores em questões administrativas, nas consultas sobre gastos e no planejamento curricular; a redistribuição dos poderes de gestão em sub-setores (ou administradores de nível intermediário), entre outras, revelando a prevalência de uma “cultura colaborativa” na escola. (ibid.,p. 354). Já o terceiro subitem significa, na opinião dos autores em questão, que o diretor eficaz não é necessariamente o administrador mais antigo, mas aquele que consegue se colocar como liderança profissional, pelo conhecimento do que ocorre em sala de aula, incluindo o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos. Com isso, a liderança consegue projetar um perfil de líder “competente” através de suas ações e sua presença efetiva no cotidiano escolar o que lhes dá legitimidade para avaliar a maneira com que os professores trabalham, o que acaba por se constituir num dos pilares da liderança educacional. Nas palavras dos autores:

“O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ou seja, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem.” (ibid.,p.355)

B) Fator 2 – Objetivos e Visão Educacional compartilhada, o que significa, de acordo com os autores, que as **escolas são mais eficazes quando membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e valores da escola, e suas práticas revelam a consistência em relação a esses princípios, valores e objetivos assumidos**, o que geraria, na opinião de LEE, BRYK E SMITH (1993), citados na pesquisa, a importância de se chegar a um “senso de comunidade”, em que além da prevalência do trabalho cooperativo, há na escola uma clareza na comunicação quanto ao que se busca construir que serve de referência para todos os envolvidos. No entanto, advertem os pesquisadores, o grau com que isso acontece está parcialmente nas mãos do diretor, pois depende

também das características mais amplas da escola. (Apud, Sammons, 1994, *ibid.*,p.356). Este item sintetiza, portanto, o valor da busca de uma unidade de propósitos e a concretização desses propósitos através de práticas consistentes e num clima de colaboração docente. Em que pese todo o conhecimento produzido por autores dedicados à discussão sobre o trabalho docente, a contribuição que SAMMONS, HILMAN E MORTIMORE (1994) é destacar a necessidade de buscar não a padronização - que seria a própria negação da dimensão humana que constitui a relação pedagógica-, mas a unidade na ação, entendida como condição para a construção de uma identidade institucional e conseqüentemente, como referência para o desenvolvimento de práticas consistentes e compatíveis com esta visão educacional compartilhada. Este fator tem conseqüências também sobre a questão disciplinar, pois, de acordo com RUTTER ET AL.(1979) os “alunos têm maior probabilidade de seguir princípios e diretrizes de comportamento quando eles entendem que os padrões de disciplina são baseados em expectativas gerais estabelecidas pela escola, em vez de um “capricho” de um professor em particular”. (Apud Sammons, 2004 *ibid.*,p.357)

- C) **Fator 3 - Fazer da escola um “ambiente de aprendizado”, entendido como um ambiente de trabalho organizado, atraente e intelectualmente desafiador.** Na opinião dos autores, isso se traduz pela construção solidária dentre todos os agentes envolvidos de ambientes “mais calmos” e “orientados para as tarefas” , e se conquista pelo diálogo com os alunos, pelo incentivo às boas práticas de aprendizagem e atitudes adequadas ao ambiente escolar. Os autores, respaldados em várias pesquisas empíricas ressaltam, ainda, que do ponto de vista físico a escola eficaz é aquela que apresenta bom estado de conservação e cria, sempre que possível, situações estimulantes ao estudo e ao convívio, aqui interpretado como ações em que a escola dá visibilidade aos trabalhos produzidos pelos diferentes grupos de alunos, mantém murais sobre assuntos de interesse dos mesmos e/ou complementares aos temas em estudo, comunica eficazmente as intenções e procedimento básicos da escola (reuniões de pais, eventos, atividades extra-classe, etc), em

concordância ao afirmado por **Rutter** (1983): “condições de trabalho atraentes tendem a melhorar o clima escolar; prédios negligenciados tendem a encorajar o vandalismo” (Apud SAMMONS, 2004. *ibid.*,p. 359).

D) Fator 4 - Garantir que o clima institucional seja de concentração no ensino e na aprendizagem, com maximização do tempo de aula, ênfase nos aspectos acadêmicos e foco centrado no desempenho dos alunos e na qualidade dos resultados. Este fator, apesar de parecer óbvio, pode revelar, na opinião de SAMMONS (2004), grandes diferenças entre as escolas. Para ela, a “eficácia escolar” é claramente dependente de “ensino eficaz na sala de aula”, o que implica a **boa utilização do tempo de aula**, que passa por questões relacionadas à pontualidade do professor quanto aos horários de início e término das aulas; atenção ao tempo dedicado às questões de rotina e organização para que o mesmo não seja realizado em detrimento do tempo destinado às atividades pedagógicas propriamente ditas; a capacidade do docente em manter o foco prioritariamente nos objetivos pedagógicos e não apenas nos objetivos afetivos e/ou relacionais, etc. Além disso, este fator é influenciado pela quantidade de dias dedicados às aulas regulares e disciplinas acadêmicas, pelo controle das variáveis externas para que distúrbios ocorridos fora de sala não prejudiquem o andamento regular das aulas, entre outros. Já a **ênfase acadêmica** se traduz, com base nos estudos sobre eficácia, na capacidade da escola em manter alto nível de zelo em relação à proposição e correção dos deveres de casa (visando sempre um equilíbrio entre quantidade e qualidade); a valorização dos conteúdos acadêmicos e sua efetiva apropriação dos mesmos pelos alunos; garantir um retorno rápido sobre as produções e atividades avaliativas realizadas aos alunos, com indicação de aspectos passíveis de serem aprimorados. Para a autora, importantes fatores influenciam na conquista desta ênfase acadêmica. São eles: o domínio dos conhecimentos pelos professores, embora “conhecimento adequado” não seja, em si, condição suficiente (BENNETT, SUMMERS E ASKEW, 1994); a regularidade na oferta das disciplinas evitando a alta rotatividade docente; e a “abrangência do currículo” que deve comportar tanto o ensino de matérias básicas quanto matérias especializadas,

dependendo, claro, do nível de escolarização dos alunos (TIZARD ET AL., 1988 – Apud Sammons, 1984, p.362.)

E) Fator 5 - Ensino e objetivos claros: este fator significa, na opinião de Sammons et. al que numa escola eficaz o ensino deve se realizar com base em **propósitos bem definidos, organização curricular eficiente, lições e situações didáticas bem estruturadas** e o que ela nomeou de “**prática adaptativa**”. No desenvolvimento deste argumento, a autora coloca que enquanto a aprendizagem é um processo “encoberto”, o ensino é uma prática “aberta” e que, portanto, pode ser observada, descrita e avaliada a partir do que se propõem, da forma como se realiza e dos resultados gerados. Por isso, SAMMONS(1984) descreve alguns estudos que se voltaram à apreensão das características encontradas em professores mais eficazes. Inicialmente a autora cita RUTTER ET AL (1979) para quem “há efeitos benéficos sobre a aprendizagem quando as aulas são preparadas antecipadamente”, prevendo um ritmo apropriado para as lições, já que improvisos ou tempo desperdiçado com a organização de algum material não previsto para a atividade do dia pode contribuir para a dispersão de alguns alunos ou mesmos para que a turma venha a ter um comportamento “dificultador”. Outros pesquisadores, como BROPHY; GOOD (1986) consideram que a **clareza de propósitos** é um dos fatores primordiais ligados à eficácia do ensino. Ou seja, a pesquisa destes autores evidencia que quando o professor consegue comunicar claramente à sua turma, desde o início das atividades, quais os objetivos que estão sendo perseguidos e como isso se expressará através das aulas, das lições e atividades, os resultados são mais eficazes. Além disso, defendem que esses propósitos devem ser retomados junto aos alunos ao longo do percurso, nas transições que se faz de uma unidade didática a outra, nos momentos de avaliações parciais de conteúdo e momentos de avaliação do percurso já realizado, como forma de manter o foco nos propósitos e objetivos socializados no início do curso. JOYCE E SHOWERS (1988), contribuem para esta discussão afirmando que os professores mais eficazes são os que tem suas **aulas bem estruturadas**, ou seja, são aqueles que além de apresentar domínio e consistência sobre o conteúdo da disciplina, ensinam para a sala

como um todo e não se detém apenas nos interessados ou nos que já apresentam alguma disponibilidade interna ou facilidade para o que está sendo ensinado; mantém as sessões de ensino orientadas na tarefa, sendo claros na exposição dos conceitos e no encaminhamento das atividades; comunicam altas expectativas em relação à capacidade de produção de seus alunos por sua atuação, ou seja, por ocupar bem o tempo com atividades planejadas, manter as aulas sempre em bom ritmo, dar mais deveres para casa, etc; buscam gerar interesse sobre a matéria em pauta; relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento, resistências à matéria ou embates pessoais (Apud, SAMMONS, 1984. p. 365). Além desses, a autora cita SCHEERENS (1992) que se soma a esta discussão indicando que o **ensino estruturado** consiste na capacidade do docente em tornar claro o que tem que ser aprendido; organizar o material de estudo em unidades manejáveis e ensiná-las em uma seqüência bem planejada; produzir muitos materiais de exercícios e/ou atividades complementares para que os alunos possam “testar suas intuições, manejarem o aprendido ou serem desafiados a caminharem em direção a novas conquistas”; controlar o progresso dos alunos e dar retorno imediato sobre os resultados apresentados. Por fim, este fator indica a necessidade de **adaptar o ensino** às diferenças e ritmos de aprendizagem de alunos que necessitam de uma maior atenção, já que o cumprimento “cego” de uma pauta curricular ou a mera aplicação de um determinado procedimento de ensino em si não traz ganhos em desempenho. Na afirmação da autora que cita alguns estudos internacionais: “O progresso do aluno aumenta quando os professores são sensíveis às diferenças em estilo de aprendizagem e, quando possível, identificam e usam estratégias apropriadas.(...) Em muitos casos, isso requer flexibilidade para modificar adaptar seus estilos de aula.” (ARMOR ET AL., 1976; SIZEMOR; BROSSARD; HARRIGAN, 1983 – Apud SAMMONS, 1984.ibid.,p. 365, 366)

Em suma este fator expressa, na opinião de SAMMONS (1984), que qualidade do ensino é parcialmente determinada pela “qualidade dos docentes” de uma escola. No entanto, as evidências encontradas nas pesquisas sobre escolas

eficazes indicam que professores de “alta qualidade” em termos de formação, titulação ou características pessoais nem sempre têm desempenho de acordo com seu potencial total, já que estilos e estratégias de ensino são aspectos importantes que devem ser analisados à luz do progresso efetivo dos alunos. Por isso, conclui, “contratar e substituir professores” acaba se constituindo num aspecto importante da liderança eficaz. (ibid.,p.363)

F) Fator 6 - Manifestar / manter **altas expectativas** em relação à capacidade de realização de todos os agentes envolvidos, em especial dos alunos, é um fator que já apareceu “diluído” nos achados de outros pesquisadores sobre fatores associados à eficácia escolar. No entanto, SAMMONS ET AL. (1984) acabam por destacá-lo como um fator maior com base na pesquisa realizada pelo Departamento de Educação do governo norte americano (1987) em que se afirma que manter, manifestar ou comunicar altas expectativas em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos é uma das características mais importantes das escolas eficazes. Nas palavras da autora:

“... o peso da evidência sugere que, se os professores estabelecem expectativas altas para seus alunos, façam com que eles saibam o que se espera deles, e providenciem lições intelectualmente desafiadoras que correspondam a essas expectativas, o impacto no desempenho pode ser considerável.”(ibid.,p.366)

Para corroborar sua afirmação, a autora cita cerca de quatorze estudos empreendidos por instituições governamentais e universidades de várias partes do mundo que colocam altas expectativas como fator fortemente vinculado a escolas eficazes, sobretudo nas escolas menos favorecidas em termos de recursos ou mesmo de nível sócio econômico dos alunos e destaca: “O ponto importante que diz respeito aos professores é que expectativas baixas andam de mãos dadas com um sentimento de falta de controle sobre as dificuldades dos alunos e uma abordagem passiva do ensino. Expectativas altas correspondem a um papel mais ativo dos professores em ajudar os alunos a aprenderem” (MORTIMORE, 1994., Ibid.,p. 367). Os estudos indicam, ainda, que graças às expectativas assumidas pelos professores, foi possível chegar a resultados com

diferenças de várias ordens: desde níveis diferentes de exigência quanto à produção individual às diferenças de currículos praticados entre turmas de alunos de mesma série. Nas turmas onde os alunos eram mais desafiados e estimulados houve mais progresso, especialmente nas situações em que os alunos eram encorajados a fazerem uso da criatividade e da imaginação para darem soluções originais aos problemas e proposições que exigiam mobilização de competências intelectuais superiores. Em que se considere o peso da tradição das pesquisas de base comportamentalista próprias da psicologia funcionalista muito em voga no passado e que podem ter influenciado em algum grau em tais proposições e encaminhamentos metodológicos, o fato é que as pesquisas atuais confirmam – ainda – o valor de um elogio ou uma palavra afirmativa como incentivo a influenciar nos resultados.

A conclusão em relação a esse aspecto, no entanto, é que tal como os outros fatores apontados por SAMMONS ET AL (1984), altas expectativas – isoladamente – não são suficientes para a obtenção de melhores resultados. Altas expectativas como fator é operacionalizado e apresenta melhor resultado quando, na opinião dos autores, existe um contexto com forte ênfase acadêmica nos termos já descritos, ambiente disciplinado que favoreça a aprendizagem e, especialmente, quando é parte de uma **cultura institucional**, onde alunos percebem altas expectativas em relação ao seu desempenho através dos professores, os docentes, por sua vez, percebem que a direção também alimenta altas expectativas em relação à sua capacidade de atuação profissional, assim como a escola percebe a existência de altas expectativas dos pais e sociedade. Essa movimentação de expectativas, segundo a autora, tem efeito sobre a auto-estima dos envolvidos e, por isso, o papel da liderança deve ser o de fomentar estes valores e sentimentos no ambiente escolar com certa cautela para não passar de fator potencialmente estimulante a fator inibidor da produtividade individual e coletiva.

G) Fator 7 – Incentivo positivo: Em complemento ao exposto no item anterior, o fator “incentivo” ganha relevo no estudo de SAMMONS ET AL. para esclarecer que embora o fator seja apontado pelos estudos sobre eficácia como um dos aspectos mais importantes a influenciar nos resultados escolares, não é qualquer tipo de “incentivo” que tem este

poder. De acordo com a autora, incentivos positivos e regras claras e consensuais relacionam-se melhor aos bons resultados do que a punição que, de acordo com a matriz comportamentalismo, não deixa de ser uma forma de “reforço”. Nesse sentido, a disciplina clara e justa favorece as relações e pode contribuir para o sentimento de “pertencer” ou “participar” do grupo, o que se revela mais eficaz do que a imposição de regras ou controles externos (WAYSON ET AL., 1988). Assim, a manutenção da boa ordem, a aplicação de regras consistentes, justas, claras para os alunos, bem como “feedback” ou elogio tem efeito mais positivo que o uso freqüente de punições formais. (RUTTER ET AL., 1979; KILGORE, 1981) (ibid.,p.369) A ressalva é que esses elogios não devem ser dados sem merecimento efetivo ou ao acaso, assim como não precisam ser usados apenas para resultados acadêmicos. O ideal, segundo LEVINE & LEZOTTE (1990), é que o elogio seja “específico, contingente, espontâneo e variado, usando as realizações prévias do aluno para descrever as realizações presentes e atribuir sucesso ao esforço e habilidade” (Apud SAMMONS, 1984, ibid.,p.371)

Em suma, caracteriza o clima disciplinar nas escolas eficazes o cuidado com o ambiente, com as pessoas e com as relações em favor da aprendizagem. Por isso, é necessário que a gestão da escola seja orientada por regras claras e consensuais; que o líder, diante de qualquer problema, atue e dê retorno imediato aos envolvidos; por fim, que cuide da auto-estima e do clima de respeito e integração entre todos, como incentivo à melhoria.

H) Fator 8 - Monitoramento do progresso parece ser uma expressão-chave para definir uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes. No geral, esse monitoramento passa pelo acompanhamento dos alunos individualmente, de cada turma em particular e da escola como um todo, buscando, sempre que necessário, as alternativas para proceder ao acerto das rotas e metas quando os resultados indicam qualquer problema relacionado à eficiência da escola. O que as pesquisas dedicadas a este aspecto indicam, no entanto, é que ainda não há consenso sobre as formas mais indicadas para que este monitoramento seja feito, visto que tanto as

avaliações informais quanto as formais, via de regra, “servem” ao propósito. De qualquer forma, não são apenas as notas e resultados acadêmicos que servem de referência a este propósito. A autora faz citação a estudos sobre monitoramento do progresso em escolas inglesas em que os pesquisadores levaram em consideração os registros produzidos pelos professores sobre pontos fortes e fracos apresentados pelos alunos que, combinados a dados mais objetivos de avaliação, deram bons resultados, a ponto de esses pesquisadores considerarem que “a manutenção de registros é uma característica importante encontrada em escolas eficazes”, sobretudo pelo fato deles se referirem “não somente a habilidades acadêmicas como também ao desenvolvimento pessoal e social”. (ibid.,p.371).

Segundo SAMMONS, também surgem nesse cenário indicações de que medidas “equivocadas” podem ser tomadas se as avaliações forem realizadas em intervalos muito curtos de tempo ou através de processos excessivamente extensos, possivelmente por incorrer em análises “apressadas” ou, por oposição, por fazer com que a morosidade prejudique as decisões. De positivo, segundo SAMMONS(1984), os estudos revelam que tais processos criam mobilização interna, ou seja, concentram a atenção de alunos, professores e pais em torno da discussão sobre os objetivos da escola e de suas realizações – o que pode aumentar a comunicação de altas expectativas em relação ao trabalho realizado; fornecem dados que acabam por informar o planejamento e redimensionar os aspectos de organização, funcionamento e métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem; passam aos alunos uma mensagem positiva – de que a escola está interessada neles; no progresso deles e, dependendo da faixa etária, abre espaços de participação e envolvimento dos adolescentes nas questões a eles relacionadas. Os aspectos específicos relacionados à liderança indicam que o envolvimento ativo de diretores e membros de equipe técnica aparentemente contribui para gerar benefícios ao processo e, conseqüentemente, melhorar os resultados. Nas palavras da autora: “Ao discutir liderança, já mencionamos a importância do diretor ter um envolvimento ativo e um conhecimento detalhado dos trabalhos realizados na escola, como por exemplo, através de visitas às salas de aula. De uma maneira mais formal, a

análise de estudos de líderes eficazes de MURPHY (1989) mostrou que eles praticam vários procedimentos de monitoramento, dão retorno de suas interpretações aos professores e integram esses procedimentos com a avaliação e o estabelecimento de objetivos.” E mais adiante complementa: “conclui-se que o *feedback* e a incorporação de monitoramento e de avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisão na escola assegura que as informações sejam usadas ativamente, sendo que esta informação precisa também estar relacionada com o desenvolvimento dos professores.” (ibid.,p. 371, 372)

I) Fator 9 - Direitos e responsabilidades do aluno – Este fator retoma e aprofunda o aspecto que enfatiza a existência de ganhos em relação à auto-estima e resultados dos alunos que tem papel ativo na vida da escola e são convidados a assumirem parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem. De acordo com SAMMONS, os níveis de auto-estima dos alunos são fator importante na determinação de desempenho da escola e as atitudes dos professores para com eles expressam de diversas maneiras como esta complexa dimensão humana vai sendo modelada: a maneira como eles se comunicam com os alunos; até que ponto os alunos são respeitados e sentem que são compreendidos; a percepção que eles têm sobre o esforço ou interesse dos professores em atendê-los em suas dificuldades individuais, etc. Por isso, afirmam TRISMAN, WALLER E WILDER (1976) harmonia e relacionamento respeitoso tem influência benéfica sobre os resultados, além de se constituir em direito dos alunos, assim como a possibilidade de poder assumir posição de responsabilidade no sistema escolar, transmitindo dessa maneira confiança na habilidade dos alunos de estabelecer padrões de comportamento maduro (REYNOLDS, 1976; RUTTER, 199, apud SAMMONS, ibid.,p.373).

J) Fator 10 – Parceria casa-escola – De acordo com SAMMONS et al.(1984), as pesquisas sobre escolas eficazes em geral mostram que “relações de apoio e cooperação entre casa e escola têm efeitos positivos sobre a aprendizagem” (ibid.,p.373). Em que pese a dificuldade dos pesquisadores para definir a natureza dessa participação, formas e níveis em função de contextos, faixas etárias e realidades tão diversas, alguns

estudos sobre escolas primárias mostram os benefícios quando há envolvimento dos pais em reuniões regulares de acompanhamento do progresso e avaliação; quando a liderança escolar faz uma política de “portas abertas”, ou abre espaço para que os pais ajudem nas salas de aula, eventos ou viagens. Por outro lado, estas pesquisas também registram efeito negativo ligado à formalização de “associações de pais” por considerar a dificuldade de participação dos que não se colocam regularmente “dentro” desses grupos. Mas, de todas essas possibilidades, o que parece prevalecer é o clima de colaboração, apoio e confiança que se estabelece entre família e escola, sobretudo no desenvolvimento da responsabilidade do aluno pelo seu próprio aprendizado, conforme trabalhos mais recentes em melhoramento escolar. Nas palavras da autora: “Os verdadeiros mecanismos pelos quais o envolvimento dos pais influencia a eficácia escolar não são inteiramente claros. Pode-se especular que, onde os pais e professores tenham objetivos e expectativas semelhantes para os alunos, o apoio combinado para o processo de aprendizagem pode ser uma poderosa força para o melhoramento.” (JOWET; BAGINSKY, 1991; MORTIMORE, 1993; COLEMAN, 1994. Apud, Sammons, *ibid.*,p. 375). Nesses estudos sobre relação família – escolas eficazes surgem, ainda, pesquisadores que argumentam em favor de um papel mais ativo dos pais nos processos auto-avaliativos institucionais com possíveis influências sobre o planejamento escolar e os que previnem quanto a relacionamentos que, ao invés de fazer das famílias aliadas, acabam por “torná-las inimigas das atividades educativas realizadas em sala de aula” (MACBETH, 1994:30. Apud. SAMMONS, *ibid.*,p. 375)

K) Fator 11 – Escola como organização orientada à aprendizagem. Em relação a este item há do ponto de vista dos autores, duas formas de compreender o proposto: por um lado, a escola é vista como espaço formativo de todos os envolvidos, ou seja, professores, membros de equipe de coordenação ou diretores, alunos pais e, numa acepção mais específica, a escola em que todos se colocam a favor do projeto de ensino-aprendizagem dos alunos, para que esta possa ter “um efeito máximo”. Para tanto, é necessário que as funções de apoio, a administração, os

setores especializados ou mesmo a autoridade local funcione de modo a proporcionar as melhores condições possíveis ao aprendizado e ao atendimento dos professores e alunos no espaço escolar – razão de ser dos mesmos – e, por outro, que a formação da equipe se dê neste espaço, em serviço, ajustado às necessidades impostas pela prática pedagógica e como parte integrante de um ambiente educacional cooperativo. Nas palavras dos pesquisadores:

“LEVINE E LEZOTTE (1990) e FULLAN (1991) citam um número de estudos que mostram que apresentações únicas por especialistas de fora podem ser contraproducentes. [...] O desenvolvimento de pessoal em escolas eficazes geralmente ocorre na escola, é focado em prover assistência para melhorar o programa e o ensino em sala de aula, é contínuo e progressivo. [...] Estudos também realçam o valor de enquadrar o tema de desenvolvimento de professores no processo de planejamento colaborativo e de garantir que as idéias sobre as atividades de desenvolvimento sejam rotineiramente compartilhadas.” (op. cit: 376)

É importante que se esclareça que esses onze aspectos identificados por SAMMOS ET AL.(1984) foram utilizados como suporte teórico para a elaboração de itens que foram inseridos nos instrumentos contextuais do GERES, em especial no questionário diretor, razão pela qual os quadros síntese com essas características serão reapresentados no capítulo 2, quando do detalhamento da relação entre pressuposto teórico e itens investigados. Além disso, cabe destaque a ressalva feita pelos autores no fechamento da apresentação desses fatores-chave relacionados às escolas eficazes, para que se considerem tais características como mutuamente dependentes, razão pela qual cada uma, em si, pode não surtir efeitos significativos em termos de eficácia, enquanto que a correlação entre elas permite entender a força que alguns fatores exercem sobre o ensino. Assim, por influência, entre outras, desta consideração, os aspectos metodológicos deste trabalho incorporam a Análise de Fatores como ferramenta estatística capaz de contribuir para a identificação de variáveis que mantêm entre si alto grau de correlação dentre um elenco de múltiplas variáveis extraídas dos instrumentos contextuais, conforme explicado no capítulo 2.

Por ora, conclui-se esta subseção afirmando que o estudo de SAMMONS, HILLMAN & MORTIMORE (1984), assim como os demais estudos sobre eficácia ligados ao ensino aqui apresentados, evidenciam a importância dos

aspectos relacionados à gestão nas escolas eficazes e contribuem para a definição dos problemas de investigação e hipóteses iniciais de pesquisa já apresentados.

Com a adesão a estes referenciais teóricos aliados a análises qualitativas espera-se contribuir para a superação de uma visão estereotipada sobre um tipo de estudo que, embora tenha surgido de uma matriz estrutural-funcionalista - conforme nos esclarece os autores DOMINIQUE JULIA (2001) que se debruçou sobre a cultura escolar como objeto histórico; LEILA MAFRA (2003), sobre o passado e o presente das pesquisas no campo da Sociologia dos Estabelecimentos Escolares; e AGNES VAN ZANTEN (1993) que estudou a evolução da Sociologia da Educação em outros países - , é uma abordagem que vem se sofisticando quantos aos métodos e recursos de análise na tentativa de interpretar as complexas demandas escolares do tempo presente.

Capítulo 2

Metodologia e Apresentação dos Dados da Pesquisa Empírica

“A perspectiva tradicional sugere que os cientistas passam diretamente de uma curiosidade intelectual sobre alguns fenômenos para a derivação de uma teoria. Talvez isso nunca aconteça. O interesse inicial num fenômeno muitas vezes se origina em uma pesquisa empírica anterior, talvez em alguns achados gerados no trabalho de outros. De certo modo, você pode começar com a ‘resposta’ e partir para a ‘descoberta’ da questão.” (Earl Babbie, 1999)

2.1

O percurso metodológico

O Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – PROJETO GERES produziu um importante acervo de dados quantitativos a partir da realização de cinco ondas de aplicação de testes cognitivos a alunos ingressantes no 2º ano do Ensino Fundamental (após a antiga Classe de Alfabetização - CA, na cidade do Rio de Janeiro), sendo duas ondas em 2005, nos meses de março e novembro, e três ondas nos anos subsequentes, no mês de novembro de 2006, 2007 e 2008, concretizando, assim, sua perspectiva longitudinal.

Além dos testes cognitivos de Leitura e Matemática, foram produzidos quatro instrumentos contextuais: o “Questionário da Escola”, o “Questionário dos Pais/Responsáveis”, o “Questionário do Diretor” e o “Questionário do Professor”, que foram aplicados a partir da 1ª onda.

O Questionário da Escola foi preenchido pelos próprios aplicadores dos testes cognitivos treinados pela equipe de coordenação também para este fim e possibilitou aos pesquisadores ligados ao GERES a obtenção de medidas sobre os aspectos relacionados à infra-estrutura física e aos recursos pedagógicos das instituições investigadas, já que, no caso brasileiro, estes fatores ainda exercem forte influência sobre o desempenho dos alunos, conforme afirmam os estudos de FRANCO & BONAMINO (2005), ganhando evidência em produções acadêmicas recentes.

Os instrumentos contextuais destinados aos diretores e professores foram entregues diretamente aos respondentes e, via de regra, coletados no mesmo dia da aplicação. Isto contribuiu para o retorno massivo de questionários respondidos.

Ainda sobre os instrumentos contextuais faz-se necessário esclarecer que, inicialmente, não se previa a aplicação, pelo GERES, de questionários aos coordenadores pedagógicos ou quaisquer outros membros de equipes pedagógicas das escolas participantes. No entanto, por influência das discussões travadas no grupo de pesquisa sobre os fatores associados à gestão pedagógica em escolas eficazes, bem como pela proposição desta tese de doutorado - orientada num primeiro momento ao levantamento de características relacionadas à atuação da CP nessas escolas -, um conjunto de itens, relativo às tarefas prioritárias exercidas pelos profissionais dedicados a este tipo de função, foi inserido no questionário do Diretor a partir de 2006¹.

Este novo bloco de itens foi levado às escolas por ocasião da aplicação da 3ª onda de testes cognitivos aos alunos, ou seja, em novembro de 2006.

Entre a realização da 1ª e 3ª ondas de aplicação de testes cognitivos, o “braço qualitativo” do Projeto GERES – Pólo Rio de Janeiro, desenvolveu dois sub-projetos de pesquisa de abordagem qualitativa, com o intuito de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados ao cotidiano das escolas, *vis a vis* os primeiros dados de proficiência em Leitura e Matemática apurados através do estudo longitudinal.²

O primeiro subprojeto, denominado “Arqueologia das Escolas”, realizou registros fotográficos complementares ao que o Questionário da Escola já havia identificado em termos de condições infra-estruturais nas 68 escolas participantes do pólo Rio de Janeiro e possibilitou apurar a observação acerca das condições de uso efetivo dos espaços e recursos nas práticas pedagógicas. Estas primeiras impressões foram registradas em artigo (BONAMINO, BERNADO & POLON, 2006), apresentado no 1º. Encontro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE).

A segunda entrada qualitativa em campo, a fase da “Arqueologia II”, realizada cerca de um ano após a primeira, concentrou-se no estudo de seis

¹ Considera-se válido ressaltar que esta foi uma mudança de perspectiva importante em relação ao projeto original da Tese que ora se apresenta: considerar a “coordenação pedagógica” como um conjunto de tarefas passível de ser exercido por diferentes agentes - o próprio diretor ou mesmo professores com formação em diferentes áreas e graduações, em função da especificidade da rede a qual pertençam, e não necessariamente o pedagogo de carreira, com a habilitação específica em Coordenação ou Supervisão Pedagógica.

² O braço qualitativo do Geres no Pólo RJ refere-se à pesquisa: “Colaboração entre Metodologias Quantitativas e Qualitativas na Pesquisa sobre características intra-escolares promotoras de aprendizagem”, coordenada pela Profa. Dra. Alicia Bonamino –Depto. de Educação da PUC-RJ.

escolas públicas municipais, selecionadas por apresentarem proficiência diferenciada, abaixo, em torno e acima da média geral, em Leitura e gerou relatórios contendo a síntese de observações de sala de aula e da rotina escolar, a indicação dos materiais e livros didáticos em uso, os registros didáticos produzidos pelos professores (planos de ensino, relatórios, anotações de aula etc.), dos quais se pretende extrair alguns elementos úteis à contextualização das escolas, além de extenso material transcrito de trinta entrevistas realizadas com dezoito professores, seis coordenadores pedagógicos e seis diretores, que serão tomados na íntegra para os fins deste trabalho.

Como doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio ligada ao Projeto GERES, a participação na equipe de pesquisa se deu de forma vinculada aos processos de: a) seleção e treinamento dos aplicadores dos testes cognitivos que participaram da 1ª onda; b) coordenação das atividades *in locu* dos aplicadores de campo em três das cinco ondas realizadas, predominantemente nas unidades de ensino ligadas a Escolas do Estrato Especial (todas as unidades do Colégio Pedro II e Colégio Brigadeiro Newton Braga), à Rede Municipal e algumas escolas particulares de portes variados; c) aplicação do “Questionário Escola” dessas várias unidades educacionais; d) discussões que visaram o aprimoramento dos instrumentos contextuais e a inclusão dos itens que passaram a compor o questionário dos diretores com base em análise bibliográfica sobre gestão pedagógica em escolas eficazes; e) estudo de experiências de investigação de fatores associados à eficácia do ensino mesmo em situação de pobreza (cf.: GONZALO & MUNÓZ, 2003) e adaptação das pautas de observação e roteiros de entrevistas semi-estruturada (da rotina escolar, da sala de aula e da atuação dos membros da equipe de administração e gestão escolar) que foram tomadas como referência para compor as atividades de campo da etapa qualitativa I e II; f) entrada em campo em seis escolas na fase da “Arqueologia I” e uma escola na “Arqueologia II”, seguida da produção dos respectivos relatórios descritivos e analíticos.

Respalhada por esta enriquecedora participação, optei por tratar os dados selecionados dentre as muitas informações produzidas pelo Projeto GERES, com base, especialmente, nos seguintes instrumentos: i) O Questionário do Diretor –

Base 2005 e 2006³. Da base 2005, extraíram-se principalmente informações mais gerais relacionadas ao perfil sócio-econômico, formação e atualização de 58 respondentes dentre uma amostra composta por 68 diretores do pólo Rio de Janeiro, sendo: 30 da rede pública municipal, 05 da rede pública federal e 23 da rede privada. A base de 2006 esteve composta pela reposta de 60 dos 68 diretores da amostra, 30 deles da rede pública municipal, 08 da rede pública federal/estadual e 30 da rede privada. O Questionário do Diretor indagava sobre os itens relativos às tarefas prioritárias desenvolvidas pelo(s) membro(s) de equipe que se ocupa(m) da direção e gestão pedagógica, nos termos do que a literatura especializada define como sendo precípuo ao exercício desta função, em especial os trabalhos de SAMMONS, Hillman e Mortimore (1995), bem como a organização e gestão dos problemas apontados pela direção escolar como sendo impeditivos da melhoria do ensino oferecido.

ii) O Questionário do Professor, base 2006⁴, composta por 166 respondentes, sendo 83 da rede pública municipal, 32 da rede pública federal/estadual e 51 da rede privada, por possibilitar o tratamento de alguns itens que captam a percepção dos professores das turmas participantes do Projeto GERES acerca da capacidade de liderança do diretor, clima institucional, formas de trabalho coletivo, entre outras, por serem estas categorias de análises bastante valorizadas pela literatura especializada em gestão, conforme descrito no capítulo destinado à revisão bibliográfica;

iii) Os relatórios de campo e transcrições das 30 entrevistas realizadas com 18 professores, 06 diretores e 06 coordenadores de seis escolas municipais cujos alunos apresentavam proficiência média acima, na média e abaixo da média geral nas provas cognitivas de Leitura do GERES⁵.

Os dados relativos aos instrumentos citados nos itens a e b, acima, serão abordados no presente capítulo numa perspectiva meramente descritiva, pela apresentação das frequências relativas aos referidos questionários, obtidas com o apoio do programa *SPSS – Statistical Package for Social Sciencies*, Versão 11.5.

³ Conforme anexos 1 e 2.

⁴ Conforme anexo 3.

⁵ Dado o volume de páginas produzidas, os relatórios de campo não serão colocados como anexo, apenas citados.

Essas frequências, em determinados itens do questionário, serão apresentadas também por redes, com destaque para a rede municipal, por ser de especial interesse neste trabalho⁶.

Nesses casos, os pontos de maior interesse na constituição do perfil sócio-profissional e aspectos ligados à gestão do cotidiano escolar foram analisados levando em conta as proficiências médias obtidas pelos alunos na área de Leitura na Onda 3, realizada em novembro de 2006, e também o nível sócio-econômico (NSE) médio das escolas como variável de controle, visando favorecer a construção de cenários para as análises posteriores.

Análises mais detidas sobre estes mesmos dados e outras relacionados às tarefas realizadas no cotidiano escolar por membros da equipe de gestão foram realizadas pela metodologia de Análise de Fatores, que será apresentada na subseção 2.3.

Os relatórios qualitativos produzidos sobre a observação das escolas citadas no item C, assim como a íntegra das entrevistas realizadas serão colocadas em diálogo com aspectos centrais da parte descritiva e da teoria sobre gestão em escolas eficazes.

2.2

Aspectos descritivos: Frequências simples e análises bivariadas

A seguir serão apresentadas as frequências simples e algumas análises iniciais propiciadas pelo uso da ferramenta “Cross-Tab” do SPSS que permite o estabelecimento de relações entre construtos a partir do controle de algumas variáveis, conforme segue.

2.2.1

Questionário do Diretor

Das 68 escolas participantes do Projeto GERES - Pólo Rio de Janeiro, 58 foi o total de questionários respondidos pelos diretores em 2005 e 60 em 2006. Para a produção dos subtítulos 2.2.1.1 a 2.2.1.5 abaixo apresentados, a base utilizada será a de 2005 e para o item 2.2.2, a de 2006.

⁶ Por ser a Rede sobre a qual o braço qualitativo do Geres produziu consistente acervo de dados qualitativos sobre seis escolas que serão incorporados à discussão dos achados da pesquisa a partir do capítulo 4.

2.2.1.1 Indicadores demográficos e condições de trabalho dos diretores⁷

Dentre os 58 respondentes apenas 3,5% das respostas válidas indicam a presença de diretores do sexo masculino no interior das escolas, em oposição aos 96,5% de diretoras. Quanto à idade, apenas 9% dos respondentes possuem menos de 39 anos. Entre 40 e 50 anos somam aproximadamente 57% e 34% das respostas indicando que a maioria dos diretores possui idade superior a 40 anos. No quesito “raça”, 73% dos diretores se declaram “brancos”, 22% “pardos” e aproximadamente 5% “pretos”.

Sobre o salário bruto do diretor, as seguintes informações foram apuradas: 9 diretores não forneceram informações sobre salários, o que representa 15,5% de não respostas. Dentre as respostas válidas e considerando-se as dez faixas salariais presentes no questionário, iniciando pela cifra que na época correspondia a um salário mínimo brasileiro⁸, constata-se que 12% dos profissionais situava-se na faixa entre 01 e 06 salários mínimos; a grande maioria, composta por 49%, registrava ganhos entre 07 e 09 salários mínimos; outros 26,5% entre 10 e 16 salários mínimos e 12,5% com 17 salários ou superior, conforme Tabela 1.

Em complemento à informação sobre o salário do diretor, foram identificados dados sobre a renda familiar bruta desses profissionais. Apenas 6% estão entre os que declararam ter renda familiar bruta com valores equivalentes até 06 salários mínimos daquela época; cerca de 40% recebem o equivalente à faixa entre 07 e 16 salários mínimos e 54% acima de 17 salários mínimos, conforme Tabela 2.

⁷ Conforme Variáveis =15 a 21; 59 e 100 a 104 - Base Geres-Questionário-Diretor-2005-Rio

⁸ O salário mínimo brasileiro, em 2004, época em que o questionário diretor foi elaborado, era de R\$ 260,00, conforme Lei 10.888 de 24/06/2004.

Tabela 1 - Salário Bruto dos Diretores

	Frequência	Percentual
De R\$ 261,00 a R\$ 522,00	1	2,0
De R\$ 523,00 a R\$ 783,00	1	2,0
De R\$ 784,00 a R\$ 1.044,00	1	2,0
De R\$ 1.045,00 a R\$ 1.305,00	2	4,1
De R\$ 1.306,00 a R\$ 1.566,00	1	2,0
De R\$ 1.567,00 a R\$ 2.340,00	24	49,0
De R\$ 2.341,00 a R\$ 3.120,00	3	6,1
De R\$ 3.121,00 a R\$ 4.160,00	10	20,4
De R\$ 4.161,00 a R\$ 5.160,00	4	8,2
Mais de R\$ 5.161,00	2	4,1
Total	49	100,0
Respostas Inválidas	9	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 2 - Renda familiar Bruta do(a) Diretor(a)

	Frequência	Percentual
De R\$ 261,00 a R\$ 522,00	1	2,1
De R\$ 1.045,00 a R\$ 1.305,00	1	2,1
De R\$ 1.306,00 a R\$ 1.566,00	1	2,1
De R\$ 1.567,00 a R\$ 2.340,00	4	8,3
De R\$ 2.341,00 a R\$ 3.120,00	8	16,7
De R\$ 3.121,00 a R\$ 4.160,00	7	14,6
De R\$ 4.161,00 a R\$ 5.160,00	14	29,2
Mais de R\$ 5.161,00	12	25,0
Total	48	100,0
Respostas Inválidas	10	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Ainda sobre o perfil familiar, apurou-se que apenas 2% dos diretores residem sozinhos, 40% moram com até duas pessoas, 48% com 3 ou 4 pessoas, enquanto que cerca de 10% divide sua moradia com número maior de membros familiares, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Número de Pessoas que moram com o(a) diretor(a)

	Frequência Percentual	
Moro sozinho(a)	1	1,9
2 pessoas	21	40,4
3 pessoas	16	30,8
4 pessoas	9	17,3
5 pessoas	3	5,8
6 pessoas	1	1,9
7 pessoas	1	1,9
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

A pesquisa pode identificar, ainda, que 77% dos profissionais não exerciam outra atividade remunerada fora de sua função como dirigente escolar ou, quando o faziam, em cerca de 20% dos casos, essas atividades relacionavam-se à área educacional. Em apenas 4% dos casos, os diretores realizavam tarefas fora da área da educação, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Outra atividade que contribui para a renda do diretor(a)

	Frequência Percentual	
Sim, na área de educação	10	19,2
Sim, fora da área de educação	2	3,8
Não	40	76,9
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Consoante com os dados acima citados constatou-se a existência de 87% de diretores que trabalham apenas em uma escola, 11% que trabalha em duas escolas e o caso isolado de um diretor que alegou trabalhar em 04 ou mais escolas. Com essa situação posta, a carga horária de trabalho dos diretores supera 40 horas semanais em cerca de 55% dos casos; permanece entre 30 e 40 horas semanais

para 35% dos respondentes e é menor que 30 horas/semanais apenas para 10% dos diretores, conforme Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Número de Escolas que o diretor trabalha

	Frequência	Percentual
Apenas nesta escola	47	87,0
Em duas escolas	6	11,1
Em quatro escolas ou mais	1	1,9
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 6 - Carga Horária de Trabalho do Diretor

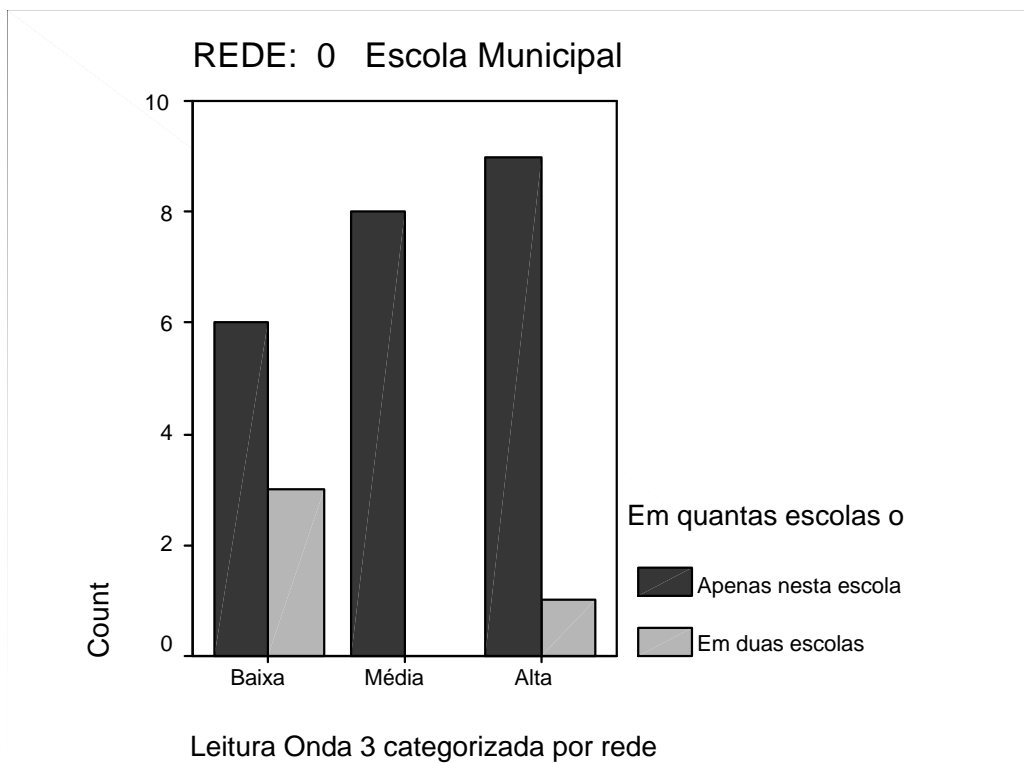
	Frequência	Percentual
Até 20h semanais	1	1,8
Entre 21 e 30h semanais	5	9,1
Entre 31 e 40h semanais	19	34,5
Mais de 41h semanais	30	54,5
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Considerando que estes dados podem indicar o grau de dedicação do diretor à função e, por isso, serem fatores fortemente associados à qualidade do ensino oferecido, optou-se pela separação deste item por redes, com destaque para a rede pública municipal pelas razões já apresentadas, e constatou-se que os diretores que se dividem entre duas ou mais escolas e/ou empregos dirigem as escolas municipais com menor proficiência média. No entanto, cabe registro, que o item “carga horária semanal de trabalho do diretor”, que poderia se relacionar ao “grau de dedicação” do diretor à função, não explica suficientemente as diferenças entre escolas, já que o cumprimento de 40 horas semanais ou mais se equiparam

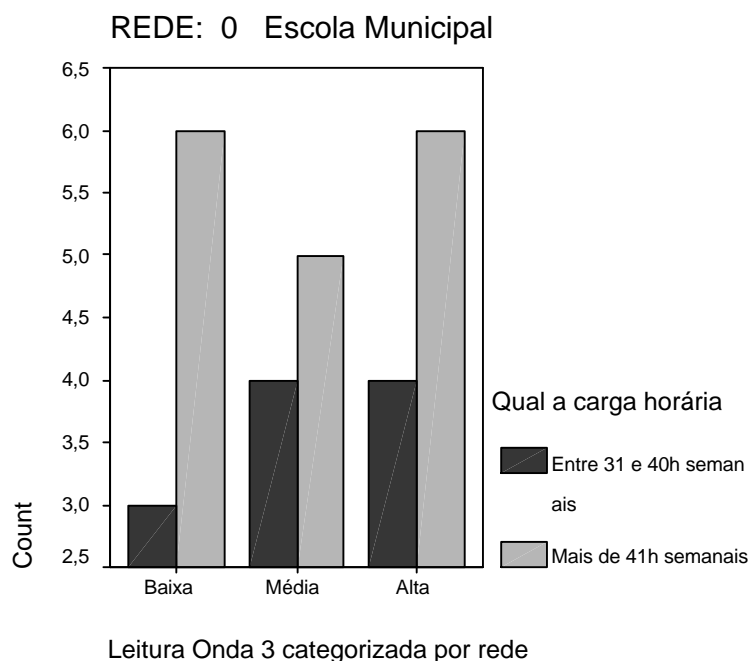
entre escolas de menor e maior proficiência média, além de existirem também diretores que se dividem entre dois empregos em escolas de alta proficiência média, conforme Gráficos 1 e 2, a seguir.

Gráfico 1 – Relação entre quantidade de escolas que o diretor trabalha e proficiência em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 2 - Relação entre carga horária semanal do diretor e proficiência em leitura - Onda 3 Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Quanto ao tempo de trabalho ininterrupto na direção, os respondentes do Pólo Rio de Janeiro indicaram que cerca de 10% está há menos de dois anos na função, 19,5% está de 2 a 4 anos, 37% de 5 a 10 anos, cerca de 6% de 11 a 15 anos. Expressivos 27,5% trabalham na escola ininterruptamente na função de direção há 15 anos ou mais. Se considerarmos os períodos não consecutivos, sobre para 43,5% o índice dos que são diretores há mais de 15 anos. Dentre os respondentes, ainda, cerca de 90% afirma trabalhar em educação há mais de 15 anos e os outros 10% se dividem basicamente entre três faixas que, em índices aproximados, se distribuem entre 2% que trabalha em educação há menos de 4 anos, 3% que acumula entre 5 e 10 anos de experiência e 5% que já têm entre 11 e 15 anos, conforme tabelas 7, 8 e 9, a seguir.

Tabela 7 - Tempo que o diretor trabalha na escola ininterruptamente na função de direção

	Frequência	Percentual
Há menos de 2 anos	5	9,8
De 2 a 4 anos	10	19,6
De 5 a 10 anos	19	37,3
De 11 a 15 anos	3	5,9
Há mais de 15 anos	14	27,5
Total	51	100,0
Respostas Inválidas	7	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 8 - Tempo de exercício no cargo de direção da escola (períodos não consecutivos)

	Frequência	Percentual
Há menos de 2 anos	3	6,5
De 2 a 4 anos	4	8,7
De 5 a 10 anos	13	28,3
De 11 a 15 anos	6	13,0
Há mais de 15 anos	20	43,5
Total	46	100,0
Respostas Inválidas	12	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 9 - Tempo que o diretor trabalha em Educação

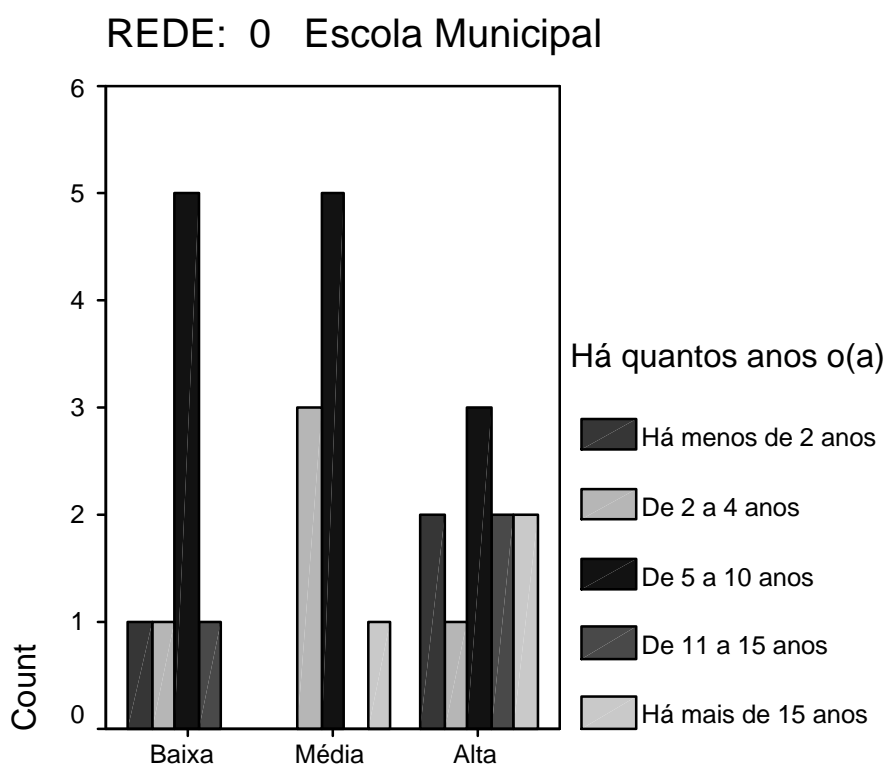
	Frequência	Percentual
De 2 a 4 anos	1	1,8
De 5 a 10 anos	2	3,6
De 11 a 15 anos	3	5,5
Há mais de 15 anos	49	89,1
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

A comparação dos dados relativos ao tempo de trabalho na função com as proficiências médias por rede indica que, na rede municipal, os diretores que apresentam mais de 15 anos ininterruptamente na função, concentram-se nas escolas de média e alta proficiência média, embora nas escolas de baixa proficiência média haja também alto índice de profissionais com pelo menos 5 anos de exercício na função.

Os dados não mudam substancialmente quando se computa o tempo na função em períodos não consecutivos, ou o tempo total em educação, já que as escolas da rede municipal que apresentam maior proficiência média continuam a contar com os diretores que acumulam maior tempo de experiência como diretor ou maior tempo total de trabalho em Educação, conforme Gráficos 3, 4 e 5, a seguir.

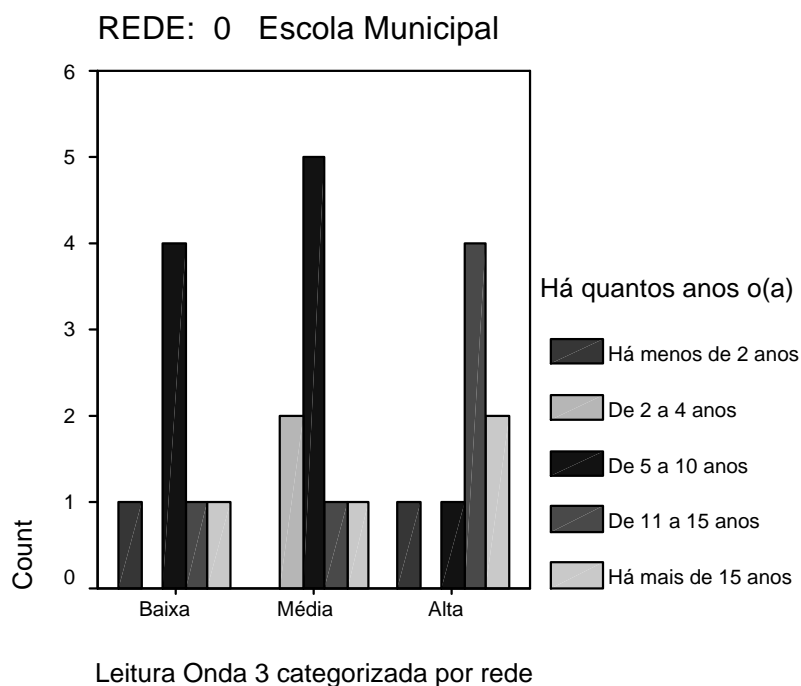
Gráfico 3 - Relação entre tempo ininterrupto na função de direção e proficiência média em leitura - Onda 3 - Rede Municipal



Leitura Onda 3 categorizada por rede

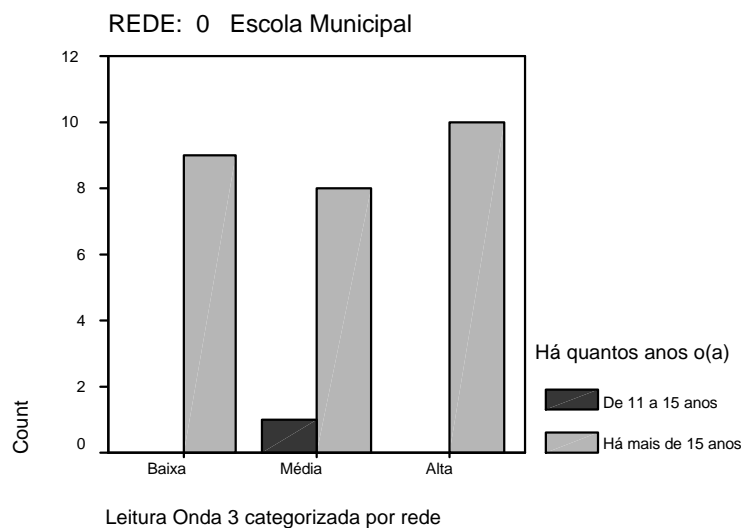
Fonte: Base Diretor - Geres, 2005

Gráfico 4 – Relação entre tempo que o diretor trabalha na função (períodos não consecutivos) e proficiência em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Diretor – Geres, 2005.

Gráfico 5 - Relação entre tempo total de experiência do diretor em Educação e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Diretor – Geres, 2005.

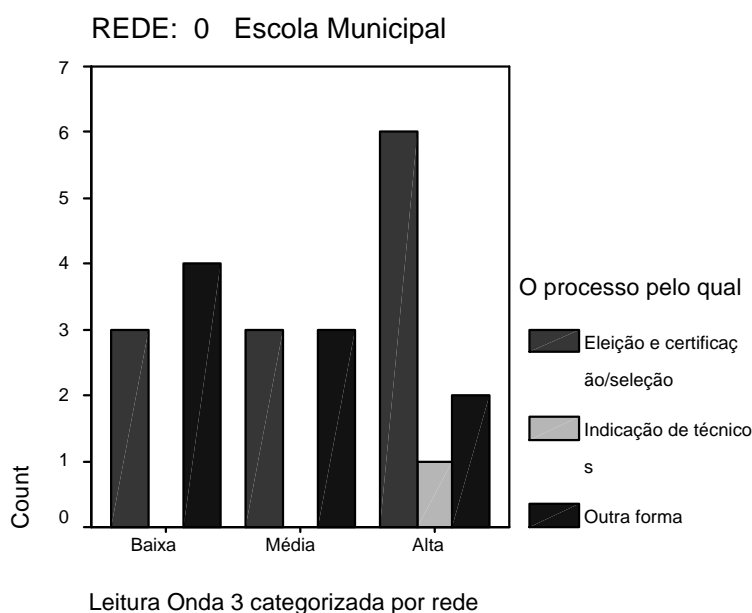
Para complementar as informações relativas ao perfil desses profissionais, destaca-se a seguir a forma pela qual esses dirigentes assumiram a função. De acordo com a tabela 10, cerca de 60% do total de respostas válidas dentre todas as escolas do Pólo Rio de Janeiro aponta que os diretores tiveram acesso ao cargo por processo misto de eleição e certificação ou seleção, 7,5% por processos de indicação e 33% por “outras formas” não especificadas pelos respondentes. Nas escolas municipais, os diretores que tiveram acesso à função predominantemente através de processo misto de seleção/certificação e eleição concentram-se, sobretudo, nas escolas com média de proficiência acima da média geral. Também nessas escolas, há casos em que diretores declaram ter tido acesso ao cargo através de indicação de “técnicos” ou “políticos”. A categoria “outros” não foi especificada pelos respondentes.

Tabela 10- O processo pelo qual o diretor(a) assumiu a direção da escola

	Frequência	Percentual
Eleição e certificação/seleção	16	59,3
Indicação de técnicos	1	3,7
Outras indicações	1	3,7
Outra forma	9	33,3
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 6 - Relação entre processo pelo qual os diretores tiveram acesso à função e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionários Diretores – Rio, 2005.

A presença de um índice razoável de diretores que têm acesso à função por processos mistos incluindo a eleição é bastante compreensível se considerarmos que a amostra GERES no Rio de Janeiro se constitui por 30 escolas municipais, onde este processo é realizado de acordo com a regulamentação própria⁹; por 30 escolas da rede privada que, longe de se constituir de forma homogênea, divide-se internamente entre as pertencentes ao tipo comunitário e/ou cooperativas (cujo processo também se dá por eleição), as escolas confessionais, cujo processo de escolha do diretor segue parâmetros próprios à hierarquia institucional que a sustenta, as escolas privadas que se constituem como unidades jurídicas ou parte integrante de um sistema integrado, além, claro, das outras especificadas que as identificam quando as subdividimos por tamanho e nível sócio econômico do público atendido. Além da rede pública municipal e da rede privada, a amostra GERES se constitui pelo estrato especial, que abrange cinco Unidades do Colégio Pedro II e o Colégio Brigadeiro Newton Braga, da Aeronáutica e os Colégios de Aplicação da UFRJ e da UERJ.

Em suma, o perfil demográfico dos diretores respondentes aos questionários indica a existência de um público predominantemente feminino, constituído por pessoas que se auto-declaram “brancas”, com idade predominante entre 40 e 50 anos, sendo que, em 2005, aproximadamente 50% deles recebia como remuneração por esta função o equivalente às faixas estabelecida entre 07 e 09 salários mínimos e outros 40%, entre 10 salários mínimos ou mais, numa composição familiar com variação predominante entre 2 e 4 pessoas. A partir dos dados apresentados pode-se constatar, também, que esses diretores, em 87% dos casos, não exerciam outra atividade remunerada fora de sua função de dirigente

⁹ No capítulo 4 serão acrescentadas referências mais detalhadas sobre processo de escolha de diretores na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

escolar e apenas 11% trabalhava em dois ou mais empregos. Os dados são indicativos de uma dedicação à função, já que a carga horária de trabalho dos diretores chega a 40 horas semanais ou mais em 50% dos casos, e chama a atenção o fato de 90% afirmarem que trabalham em educação há mais de 15 anos, embora haja bastante variação no tempo que cada um tem de experiência acumulada neste tipo de atividade. A seguir, expõem-se alguns dados relativos à formação, atualização e experiência desses profissionais.

2.2.1.2

Formação e atualização profissional dos Diretores¹⁰

Sobre a escolaridade dos diretores que compõem a amostra GERES no Rio de Janeiro, os dados indicam a existência de situações em que o respondente declara escolarização inferior ao nível médio (apenas um caso identificado em escola privada de pequeno porte), escolarização equivalente ao ensino médio com habilitação magistério (2 casos) e escolarização equivalente à conclusão do ensino médio regular (2 casos). Predomina, no entanto, a existência de profissionais com formação em nível superior em Pedagogia, cerca de 60%, ou outras Licenciaturas, em 24% dos casos. A pesquisa identificou, também, a existência de 7,5% de profissionais com outras formações de nível superior no exercício da função. Apenas 4 diretores não responderam a este item do questionário.

Como a formação em Pedagogia é majoritária entre os respondentes, ao compararmos os dados relativos à formação profissional dos diretores com os indicadores de proficiência média em Leitura obtidos na Onda 3, de acordo com as redes de ensino em que atuam, constatou-se que, na rede municipal, os diretores pedagogos se distribuem com predominância entre as escolas de média e alta proficiência média. Observa-se que os diretores com formação superior em outras licenciaturas concentram-se nas escolas que apresentam melhores resultados e, por contraste, os diretores que apresentam outras graduações não

¹⁰ Produzido com base nas variáveis no.06 a 13 e 105 a 107 – Base Geres – Questionário – Diretor-2005-Rio

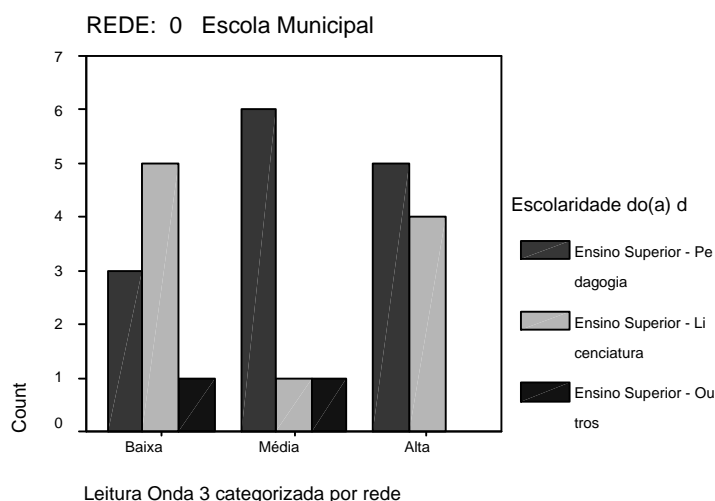
especificadas concentram-se nas escolas com média de proficiência abaixo ou em torno da média geral (Tabela 11 e Gráfico 7).

Tabela 11 – Escolaridade do Diretor

	Frequência	Percentual
Menos do que o Ensino Médio	1	1,9
Ensino Médio - Magistério	2	3,7
Ensino Médio	2	3,7
Ensino Superior - Pedagogia	32	59,3
Ensino Superior - Licenciatura	13	24,1
Ensino Superior - Outros	4	7,4
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 7 – Relação entre escolaridade do diretor e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor – Rio, 2005

Quanto aos diretores que concluíram sua formação em nível superior, chama a atenção o fato de que em aproximadamente 80% dos casos tais

graduações foram cursadas em instituições privadas. Apenas 09 diretores, 17% do total, cursaram ensino superior numa universidade pública. Na rede municipal, é maior a incidência de diretores que cursaram instituições de ensino público federal nas escolas de maior proficiência média em Leitura e, por contraste, nas escolas de menor proficiência média, é maior a incidência de diretores que cursaram instituições privadas. Diretores formados em universidade pública estadual se distribuem igualmente pelos três tipos de escolas, conforme Tabelas 12 e 13 e Gráfico 8, a seguir.

Tabela 12 – Tipo de instituição em que o diretor fez curso superior

	Frequência	Percentual
Não se aplica	2	3,7
Pública Federal	5	9,3
Pública Estadual	4	7,4
Privada	43	79,6
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

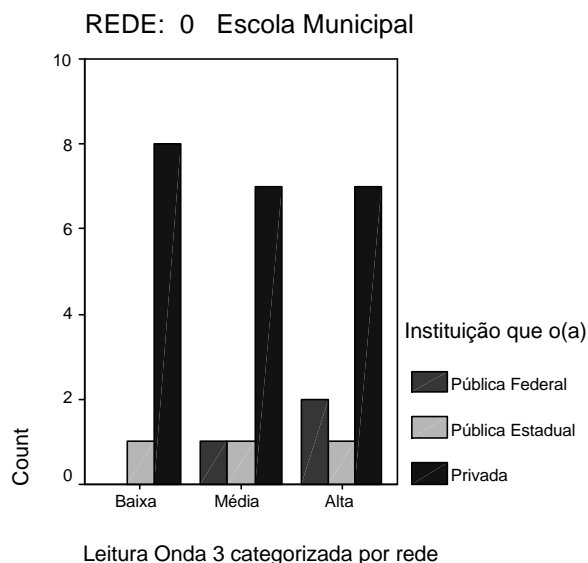
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 13 – Natureza da instituição de ensino em que o diretor fez curso superior

	Frequência	Percentual
Não se aplica	3	5,7
Faculdade Isolada	16	30,2
Centro Universitário	4	7,5
Universidade	30	56,6
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 8 - Relação entre natureza das instituições de ensino superior cursadas pelos diretores e proficiência média em Leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Em relação ao grau de especialização e atualização dos diretores, em 2005, ano em que o questionário foi aplicado, apenas 01 diretor possuía Mestrado, grau máximo de titulação encontrado neste grupo. Cerca de 10% possuía cursos de atualização e 43% possuía pós-graduação *lato sensu*. Cerca de 45% declarou não possuir ou ainda não ter completado cursos de pós-graduação (Tabela 14).

Interessante notar que, na rede municipal, a formação em nível de mestrado, isoladamente, não é explicativa em relação à qualidade da escola, já que nesse único caso, a direção com maior titulação encontra-se numa escola com baixa proficiência média em Leitura. Os diretores com cursos de atualização se distribuem igualmente pelos diferentes tipos de escolas, e as Especializações são mais frequentes entre diretores alocados em escolas de média proficiência média. Chama a atenção o fato de os diretores que não têm cursos de pós-graduação se concentrarem nas escolas com maior proficiência média. Quanto à área temática dos cursos de pós-graduação já realizados, 17% dos diretores indicam a “Educação, com ênfase em aspectos ligados à Gestão e Administração Escolar”; 44% a “Educação, com ênfase na Área Pedagógica”, 10,5% “Educação”, porém com “outras ênfases” (Tabela 15).

Tabela 14 – Modalidade de Curso de Pós-Graduação que corresponde a mais alta titulação do diretor

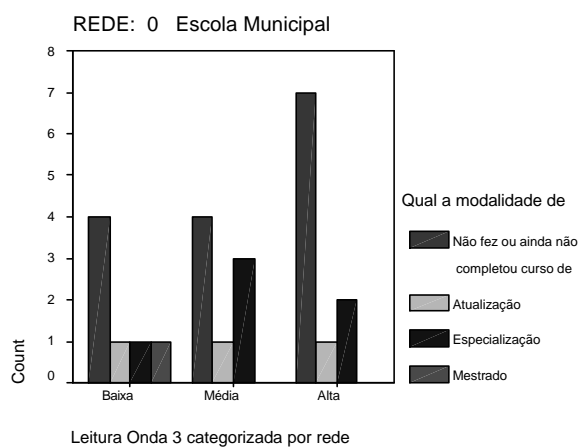
	Frequência	Percentual
Não fez ou ainda não completou curso de pós-graduação	22	44,9
Atualização	5	10,2
Especialização	21	42,9
Mestrado	1	2,0
Total	49	100,0
Respostas Inválidas	9	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 15 –Área temática do curso de pós-graduação feita pelos diretores

	Frequência	Percentual
Não se aplica	14	29,2
Educação, enfatizando Gestão e Administração escolar	8	16,7
Educação, enfatizando a área pedagógica	21	43,8
Educação - outras ênfases	5	10,4
Total	48	100,0
Respostas Inválidas	10	
Total	58	

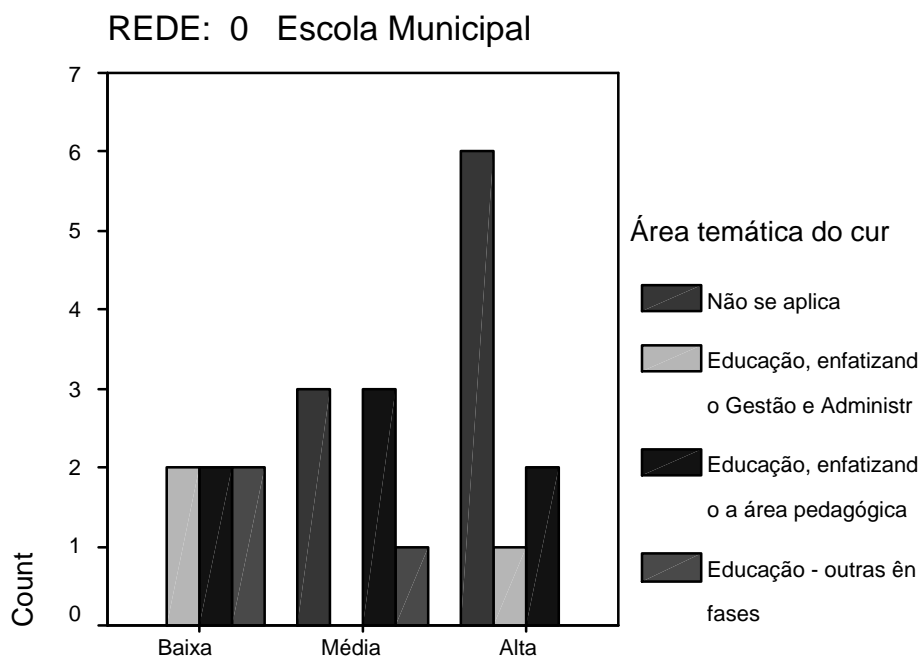
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 9 - Relação entre modalidades de cursos de pós-graduação realizadas por diretores e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal

Fonte: Base Geres, Questionários Diretores, Rio, 2005

Interessante notar que, na rede municipal, os diretores de escolas de baixa proficiência média fizeram cursos de atualização ligados ao tema da gestão e administração escolar. Já os diretores que optaram por especializações e cursos de atualização sobre Educação em seus aspectos curriculares e didáticos, predominantes em nossa análise descritiva, estão distribuídos pelos três tipos de escolas, com destaque para as escolas de média proficiência média. O interesse por outras áreas que não a Educação se apresenta, apenas, entre diretores cujas escolas apresentam baixa ou média proficiência média (gráfico 10).

Gráfico 10 - Relação entre área temática dos cursos de pós-graduação feito pela direção e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Leitura Onda 3 categorizada por rede

Fonte; Base Geres – Questionário Diretor – Rio, 2005.

Em relação à participação em programas de formação de gestores promovidos por órgãos públicos ou outras entidades, o índice de abstenção foi bastante alto (em torno de 50%). Porém, dentre o conjunto de diretores do Pólo Rio de Janeiro, 96,5% informam ter participado de algum tipo de curso no último ano e ter levado consigo em 61,5% dos casos, outros membros da equipe para participarem de Programas de Formação de Gestores (tabelas 16 e 17)

Tabela 16 – Participação do Diretor em Programas de Formação de Gestores

	Frequência	Percentual
Sim	27	96,4
Não	1	3,6
Total	28	100,0
Respostas Inválidas	30	
Total	58	

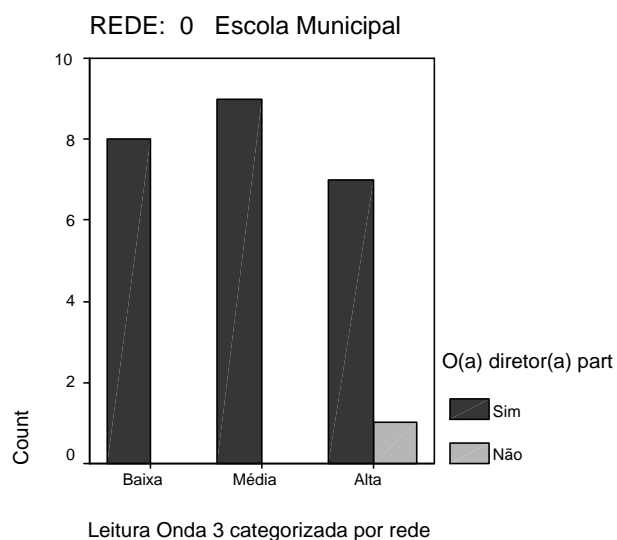
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 17 - Participação de outros membros da equipe em programas de formação de gestores

	Frequência	Percentual
Sim	8	61,5
Não	5	38,5
Total	13	100,0
Respostas Inválidas	45	
Total	58	

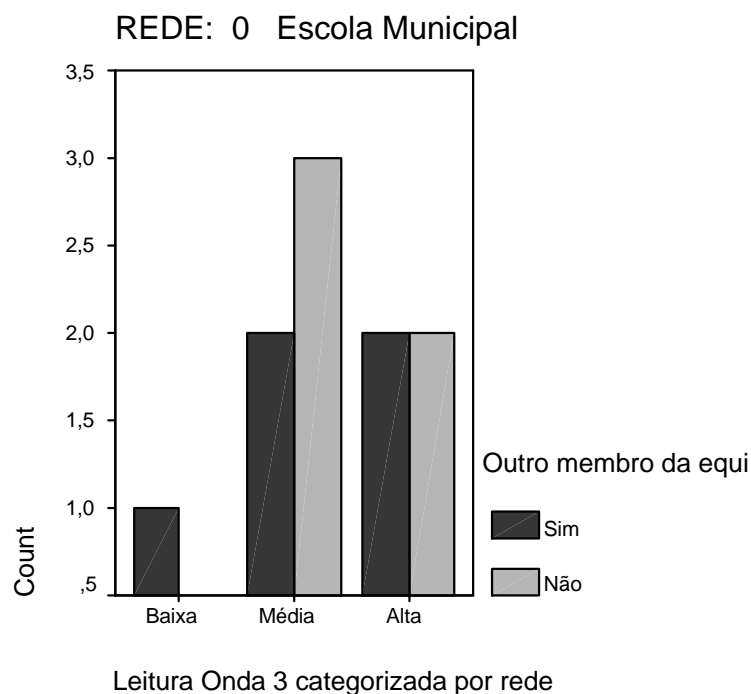
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Em relação a esses dois itens, registra-se, a presença de diretores nos três tipos de escola municipal, com predominância de diretores de escolas de média proficiência média em Leitura (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Relação entre participação da direção em programas de atualização em gestão e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal

Além disso, os diretores das escolas de menor proficiência média em Leitura são os que menos levam outros membros de equipe para os cursos sobre Gestão. Nas escolas de média proficiência média, há diretores que até oportunizam este tipo de formação a outros membros da equipe em maior quantidade que os diretores das escolas de baixa proficiência média, mas de fato destacam-se aqueles que não o fazem. Por fim, 50% dos diretores das escolas com alta proficiência média em Leitura, são acompanhados nas atividades de formação por algum membro de equipe pedagógica (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Relação entre participação de outro membro da equipe em programas de atualização em gestão e proficiência média em Leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Como segunda opção mais indicada sobre temas de atualização realizada por este grupo investigado, o número de abstenção novamente é alto (aproximadamente 67%). Porém, dentre os respondentes, os diretores participam em cursos e eventos relacionam-se aos seguintes temas: Avaliação, Capacitação para Coordenadores Pedagógicos, Currículo, Inclusão Escolar, Informática Educativa, Elaboração de Plano Orçamentário, Elaboração de Projetos Culturais, Programas de Formação de Voluntários, Educação para a Paz (UNESCO) e outros assuntos relacionados a possíveis contribuições ao desdobramento das práticas de gestão e coordenação escolar. 74% de diretores das escolas participantes do

Projeto GERES – Rio de Janeiro fizeram cursos sobre estes temas e 85% deles levaram consigo, membros da equipe de gestão escolar (tabelas 18 e 19)

Tabela 18 - Participação em cursos - Temas Pedagógicos

	Frequência	Percentual
Sim	14	73,7
Não	5	26,3
Total	19	100,0
Respostas Inválidas	39	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

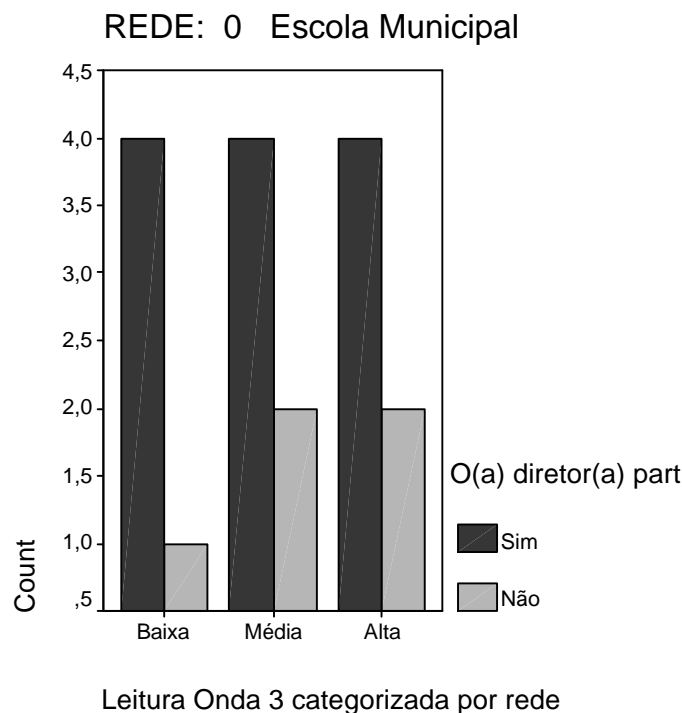
**Tabela 19 - Tabela - Participação membros da equipe em cursos
Temas pedagógicos**

	Frequência	Percentual
Sim	11	19,0
Não	2	3,4
Total	13	22,4
Respostas Inválidas	45	77,6
Total	58	100,0

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Os diretores da rede municipal, no entanto, das escolas com os três níveis de proficiência participam de cursos sobre variados temas de atualização com possíveis desdobramentos à prática pedagógica, sendo que, são os diretores das escolas de menor proficiência média os que mais levam outros membros da equipe nesse tipo atualização (gráfico 13).

Gráfico 13 – Relação entre participação de diretores e membros de equipe em cursos relacionados a temas pedagógicos e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor – Rio, 2005.

Embora destacadas deste conjunto de itens, três questões que compõem a parte final do questionário também trazem indicações sobre aspectos ligados à atualização desses profissionais. São elas, as questões 105, 106 e 107 da base diretor, em que se pergunta “com que frequência o(a) diretor(a) lê livros ou textos na área de educação ou sobre gestão escolar”, “a frequência com que o diretor lê livros em geral” e a “frequência com que o diretor lê revistas especializadas”; itens estes elaboradas com o intuito de captar aspectos relacionados ao capital cultural desses profissionais.

Nas respostas ao primeiro item há um relativo equilíbrio entre os diretores que assumem realizar leituras de livros relacionados à educação e ao tema da gestão escolar pelo menos duas vezes ao mês (55,5%) e os que assumem realizar esta atividade apenas eventualmente (43%). São poucos os que declaram que “nunca ou quase nunca” o fazem, representando apenas cerca de 2% do total de respondentes. Quanto à leitura de revistas especializadas, 25,5% declaram consultá-las de vez em quando e 74,5% lê-las regularmente (tabelas 20 e 21).

Tabela 20 – Frequência com que o(a) diretor(a) lê livros ou textos na área de educação ou gestão escolar

	Frequência	Percentual
Nunca ou quase nunca	1	1,8
Consulta de vez em quando	24	42,9
Leio duas vezes por mês	31	55,4
Total	56	100,0
Respostas Inválidas	2	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 21 - A frequência com que o(a) diretor(a) lê revistas especializadas na área de educação ou gestão escolar

	Frequência	Percentual
Consulta de vez em quando	14	25,5
Leio duas vezes por mês	41	74,5
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Sobre a leitura de livros de literatura em geral, no entanto, o percentual de leitores assíduos é de cerca de 40% e o daqueles que se declaram leitores eventuais 53%, enquanto 7,0% dos diretores declaram “nunca ou quase nunca” ler qualquer obra literária (Tabela 22).

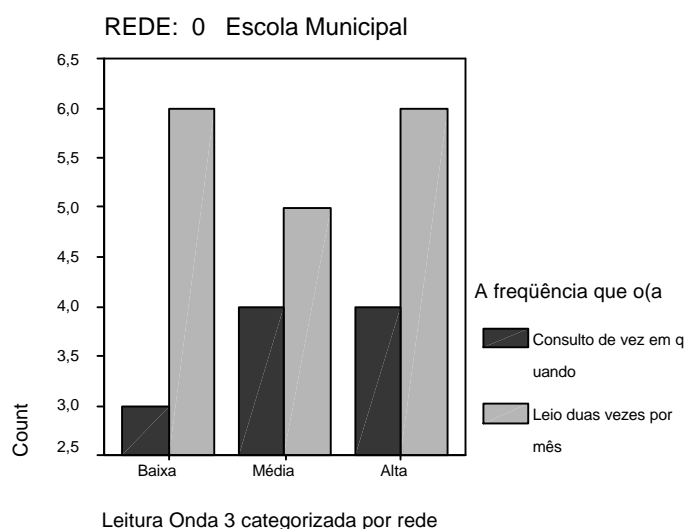
Tabela 22 - A frequência com que o(a) diretor(a) lê livros de literatura em geral

	Frequência	Percentual
Nunca ou quase nunca	4	7,1
Consulta de vez em quando	30	53,6
Leio duas vezes por mês	22	39,3
Total	56	100,0
Respostas Inválidas	2	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

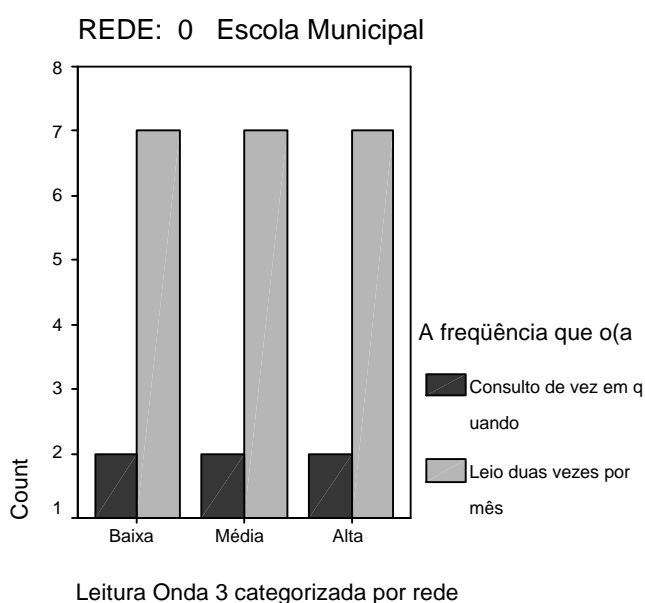
Na rede pública municipal, constata-se que tanto nas escolas de baixa quanto de alta proficiência média, os diretores declaram igualmente ler livros sobre Gestão ou outros temas educacionais com muita regularidade, consultar sempre revistas especializadas, mas apresentando maior variação entre os que lêem livros de literatura além de leituras especializadas. Neste caso, concentram-se nas escolas de baixo rendimento os diretores que lêem menos (gráficos 14, 15 e 16).

Gráfico 14 - Relação entre a frequência com que a direção lê livros sobre Educação/Gestão e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



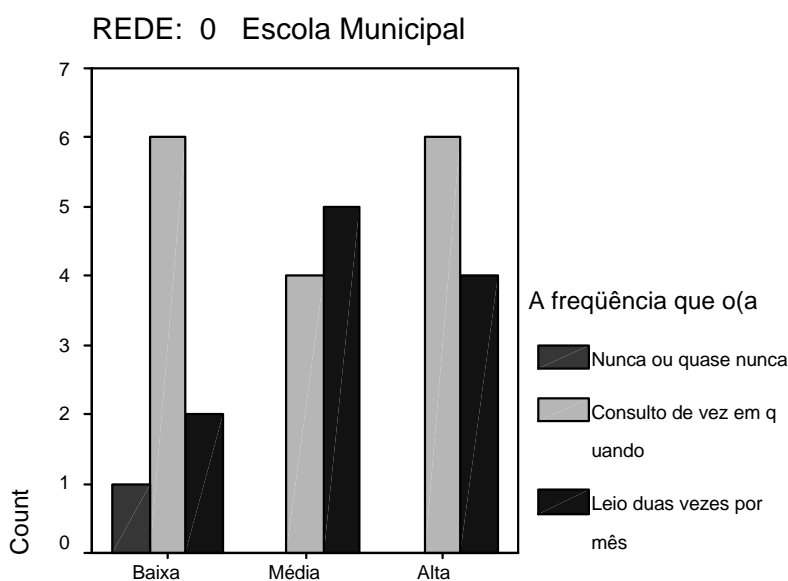
Fonte: Base Geres – Questionário Diretor, Rio, 2005.

Gráfico 15 - Relação entre a frequência com que a direção consulta revistas especializadas Educação/Gestão e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor, Rio, 2005.

Gráfico 16 - Relação entre frequência com que a direção lê livros de literatura em geral e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Leitura Onda 3 categorizada por rede

Fonte: Base Geres – Questionário Diretor, Rio, 2005.

Em suma, depende-se a partir dos dados coletados relativos aos itens formação e atualização profissional do diretor, que embora haja profissionais formados apenas em nível médio (com ou sem habilitação magistério), predomina a formação em Pedagogia em instituições particulares de ensino superior, a atualização se dá principalmente através de cursos de especialização *lato senso* e leituras (ainda que eventuais) de livros e revistas especializadas, com predominância de temas relacionados à administração/gestão escolar e outros temas que apóiam o desdobramento do trabalho na escola. Especificamente sobre a rede municipal, os diretores das escolas de menor proficiência média em Leitura são os que mais freqüentam os Programas de Gestão promovidos pela SME e levam consigo outros membros da equipe quando em maior número que os diretores das escolas de maior proficiência média. Constata-se, ainda, que nos aspectos relacionados a estudos e leituras complementares, o único fator que discrimina diretores das escolas com diferentes níveis de proficiência, é a leitura de livros de literatura em geral, já que a leitura de livros ou revistas especializadas é realizada por todos com bastante regularidade.

2.2.1.3

Clima acadêmico e disciplinar: principais problemas enfrentados na gestão do cotidiano escolar¹¹

Aos diretores das 68 escolas participantes do Projeto GERES do Pólo Rio de Janeiro foi proposto um conjunto de itens que, de acordo com a literatura especializada, poderiam ser indicadores de problemas capazes de afetar a organização e o clima acadêmico ou disciplinar da escola. Uma situação bastante notória, no entanto, foi o número de itens do questionário relacionados a esta dimensão não respondidos (em torno de 30%), o que, no nosso entender, poderia caracterizar certa preocupação em não revelar aspectos que pudessem comprometer a imagem institucional - tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas -, ou mesmo a imagem pessoal como administrador ou gestor escolar. Ainda assim, optou-se por apresentar as frequências obtidas nesses itens, sempre a partir dos percentuais válidos, conforme segue.

Em relação a problemas relacionados à carência de pessoal administrativo, ou seja, ausência de secretários, serventes, bibliotecários, faxineiros, inspetores, merendeiras etc., que poderiam contribuir para um clima de desorganização ou dificultar o funcionamento pleno da escola, 55,5% dos diretores tiveram que enfrentar este tipo de problema em oposição a 44,5% deles que não consideraram este um problema relevante para a gestão escolar (tabelas 23 e 24).

Tabela 23 - Em 2004, a escola enfrentou o problema de carência de pessoal administrativo?

	Frequência	Percentual
Sim	15	55,6
Não	12	44,4
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005.

¹¹ Subitem produzido de acordo com as variáveis número 026 q041 q027 q035 q030 q031 q032 q037 q038 q039 q028 q029 q033 q040 q042 q043 q034 q036 q044, nesta ordem, Base de dados – Questionário_diretores_2005_RIO

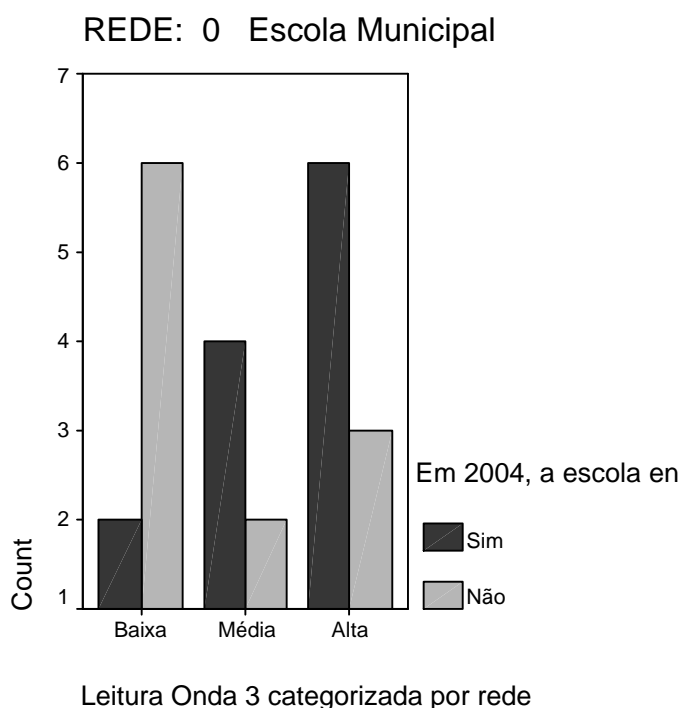
Tabela 24 - Em 2004, a escola enfrentou o problema de carência de pessoal docente?

	Frequência	Percentual
Sim	7	25,9
Não	20	74,1
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

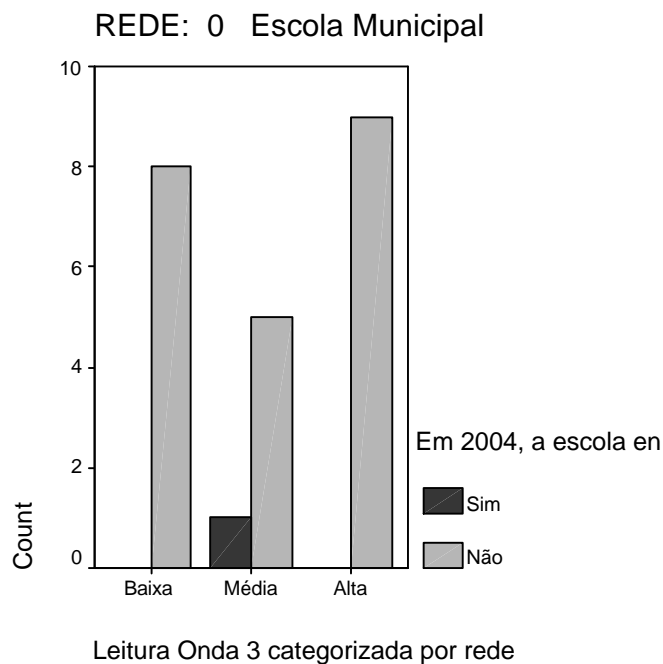
Na rede municipal constata-se que os diretores que declaram ter menos problemas de carência de pessoal administrativo concentram-se nas escolas com proficiência média abaixo da média geral e os diretores com mais problemas deste tipo concentram-se, principalmente com falta de docentes, nas escolas municipais com proficiência média (gráficos 17 e 18).

Gráfico 17 - Relação entre carência de pessoal administrativo e proficiência média em leitura - Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor – Rio, 2005.

Gráfico 18 - Relação entre carência de pessoal docente e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor – Rio, 2005.

Sobre a disponibilidade de recursos e material didático, 33% dos diretores destacam a falta ou atraso na entrega de materiais imprescindíveis ao bom encaminhamento das atividades, embora para 67% esta não tenha sido uma situação relevante (tabela 25)

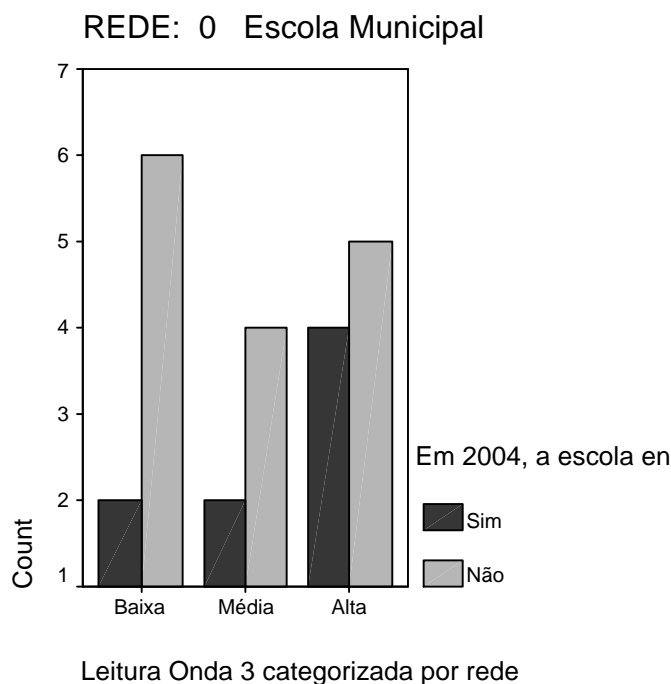
Tabela 25 - Em 2004, a escola enfrentou o problema de falta ou atraso na entrega de material didático?

	Frequência Percentual	
Sim	9	33,3
Não	18	66,7
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Na rede municipal os diretores das escolas com proficiência média alta enfrentaram mais este tipo de problema do que seus colegas diretores de escolas de baixa ou média proficiência média (gráfico 19).

Gráfico 19 - Relação entre falta ou atraso na entrega de materiais didáticos e proficiência média em leitura - Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, questionário diretor, 2005.

Do total de diretores das escolas participantes do Projeto GERES, Pólo Rio de Janeiro, 25% afirmaram ter enfrentado o problema da falta de equipamentos para as atividades de ensino aprendizagem em oposição a 75% que alega não ter tido problemas desta ordem (tabela 26).

Tabela 26 - Em 2004, a escola enfrentou o problema de falta de equipamentos para as atividades de ensino-aprendizagem?

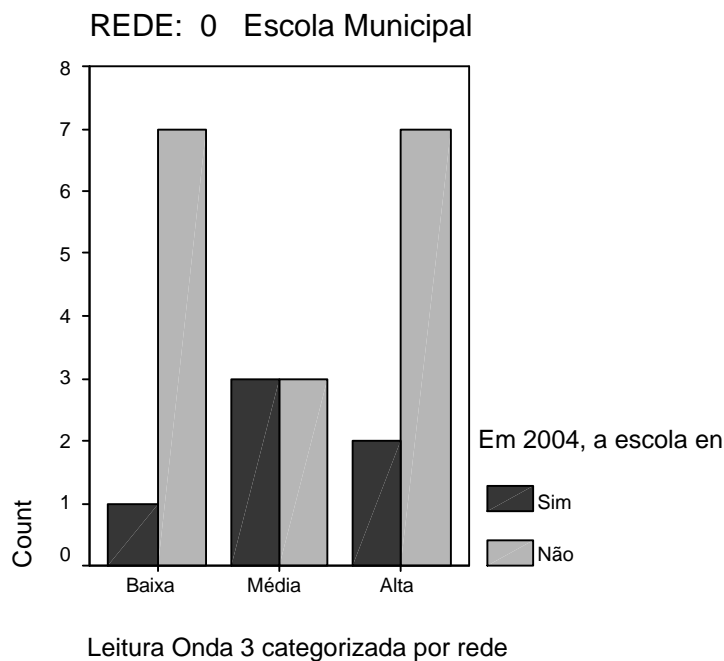
	Frequência	Percentual
Sim	7	25,9
Não	20	74,1
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Especificamente na rede municipal, 50% dos diretores de escolas com proficiência média em Leitura apontaram a falta de equipamentos seguidos, curiosamente, pelos diretores das escolas que apresentam proficiência média

acima da média e pelos diretores das escolas com menor proficiência média em leitura (gráfico 20).

Gráfico 20 - Relação entre falta de equipamentos para ensino-aprendizagem e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, Rio, 2005

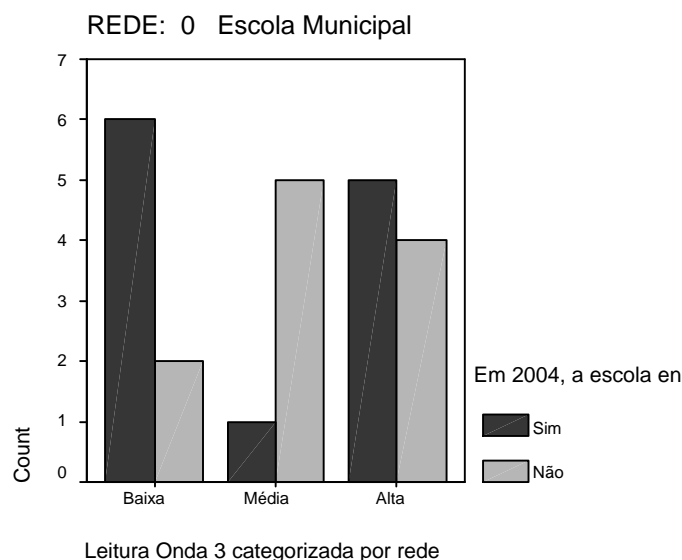
Nos aspectos relacionados à infra-estrutura física e didática, 48% dos diretores apontaram a precariedade das instalações sanitárias e elétricas, 33% a falta de salas ambiente e/ou outros espaços para o desenvolvimento de atividades curriculares, 44% apontaram como problema a falta de espaço físico para atividades extra-curriculares como festas, reuniões, etc., e 22% consideraram problema o fato dos imóveis onde as escolas funcionam estarem estragados ou em condições precárias, 53,5% apontam a existência de equipamentos precisando de reparo, 26% de carteiras e móveis deteriorados e 19% a falta de material de limpeza. Estes itens são indicadores bem expressivos de condições de funcionamento das escolas e dos desafios postos à gestão do cotidiano escolar e à organização desse ambiente destinado à aprendizagem (tabela 27 e gráfico 21).

Tabela 27 - Em 2004, a escola enfrentou problema de instalações sanitárias e elétricas precárias?

	Frequência	Percentual
Sim	13	48,1
Não	14	51,9
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 21 - Relação entre instalações sanitárias e elétricas precárias e proficiência média em leitura - Onda 3 Rede Municipal



Fonte: Base Geres, 2005.

Na rede pública municipal, este problema foi sentido especialmente por diretores das escolas que apresentam baixa proficiência média, o que confirma pesquisas sobre a variabilidade de infra-estrutura e recursos escolares e a relação da mesma com a qualidade do ensino (FRANCO, ALBERNAZ E ORTIGÃO, 2002; SOARES, MAMBRINI, PEREIRA E ALVES, 2001; LEE, FRANCO E ALBERNAZ, 2004; ESPÓSITO, DAVIS E NUNES, 2000; ALBERNAZ, FERREIRA E FRANCO, 2002; FRANCO, SZTAJN E ORTIGÃO, 2004).

Curiosamente, a falta de espaços para a realização de atividades complementares ao ensino realizado na sala de aula (bibliotecas, laboratórios, sala

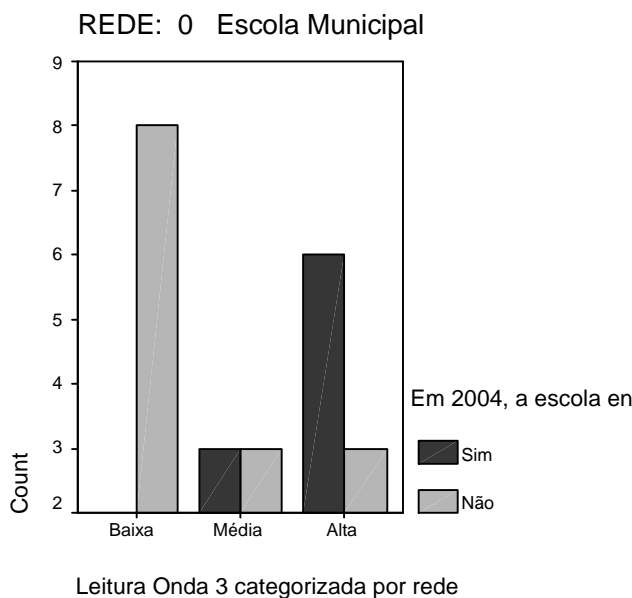
de artes etc.), ou mesmo o que no questionário foi caracterizado como espaço para “atividades extra-curriculares” (pátio, auditório etc.) é sentida especialmente pelos diretores das escolas municipais que apresentam proficiência média acima da média, como indício, talvez, de que nestas escolas os educadores possam apresentar maior expectativa quanto à variedade de recursos para a realização deste tipo de atividades complementares (Tabelas 28 a 30 e gráficos 22 e 23).

Tabela 28 - Em 2004, a escola enfrentou o problema de falta de salas ambientes e/ou outros espaços para atividades curriculares?

	Frequência Percentual	
Sim	9	33,3
Não	18	66,7
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 22 - Relação entre falta de salas ambiente e/ou outros espaços para atividades curriculares e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



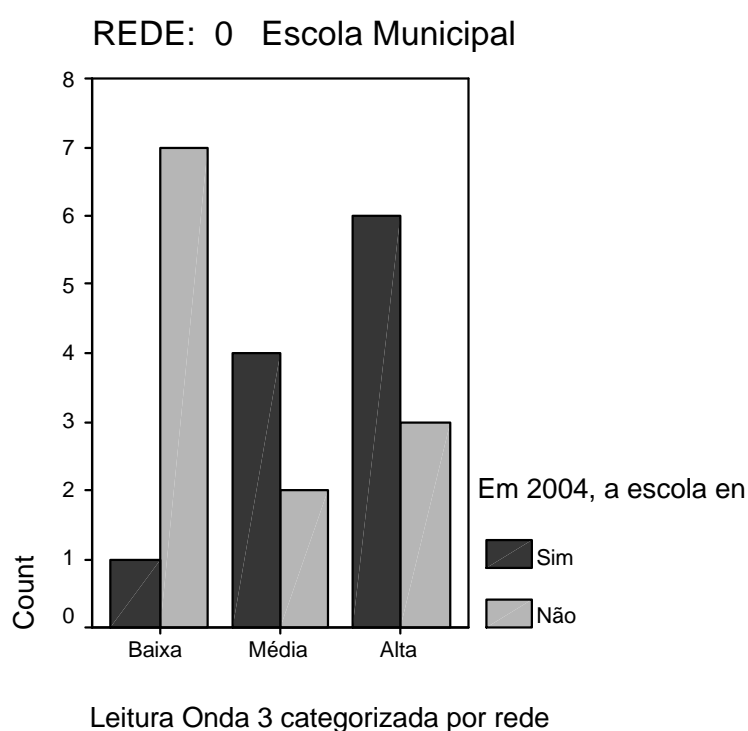
Fonte: Base Geres, Diretores, 2005.

Tabela 29 - Em 2004, a escola enfrentou problemas de falta de espaço físico para atividades extra-curriculares?

	Frequência	Percentual
Sim	12	44,4
Não	15	55,6
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 23 - Relação entre falta de espaço físico para atividades extra-curriculares e proficiência média em leitura – Onda 3 – Rede Municipal



Fonte: base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

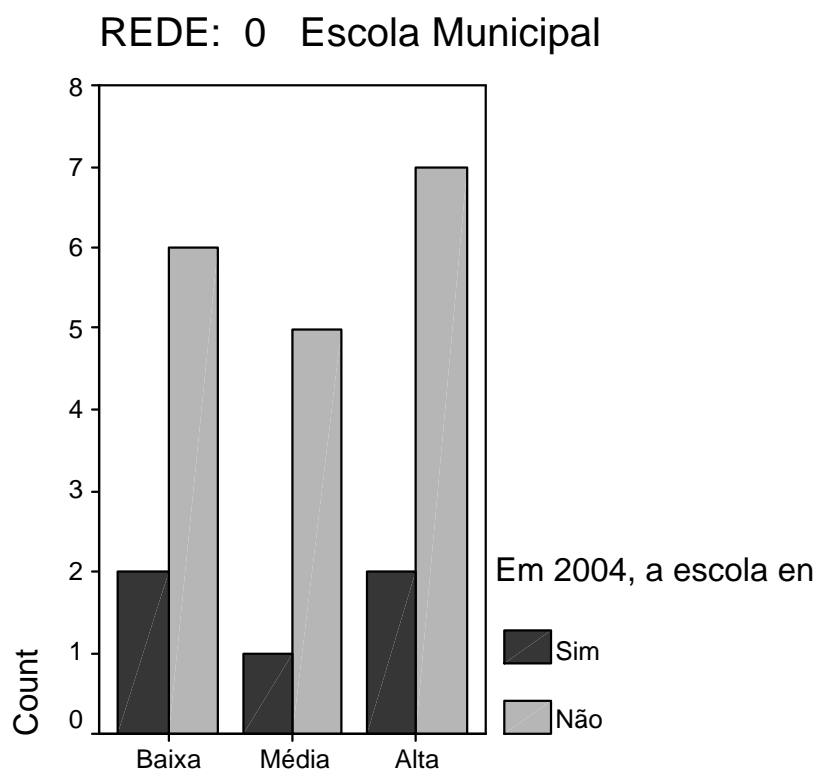
Seguindo a tendência geral, a maioria dos diretores não aponta o problema de imóveis deteriorados ou em condições precárias como uma grave questão. Ainda assim, para os diretores das escolas da rede municipal, quando este problema ocorre, se dá de forma semelhante nas escolas com média de proficiência acima e abaixo da média geral (tabela 30, gráfico 24).

Tabela 30 - Em 2004, a escola enfrentou problemas de imóvel estragado ou em condições precárias?

	Frequência Percentual	
Sim	6	22,2
Não	21	77,8
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 24 - Relação entre imóvel estragado ou em condições precárias e proficiência média em leitura – Onda 3 – rede Municipal



Leitura Onda 3 categorizada por rede

Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2005.

Problemas com equipamentos deteriorados foram sentidos, na rede municipal, especialmente pelos diretores das escolas com baixa proficiência média, superando em muito os índices observados nos outros tipos de escola. Carteiras e outros móveis estragados também foram problema para os diretores de

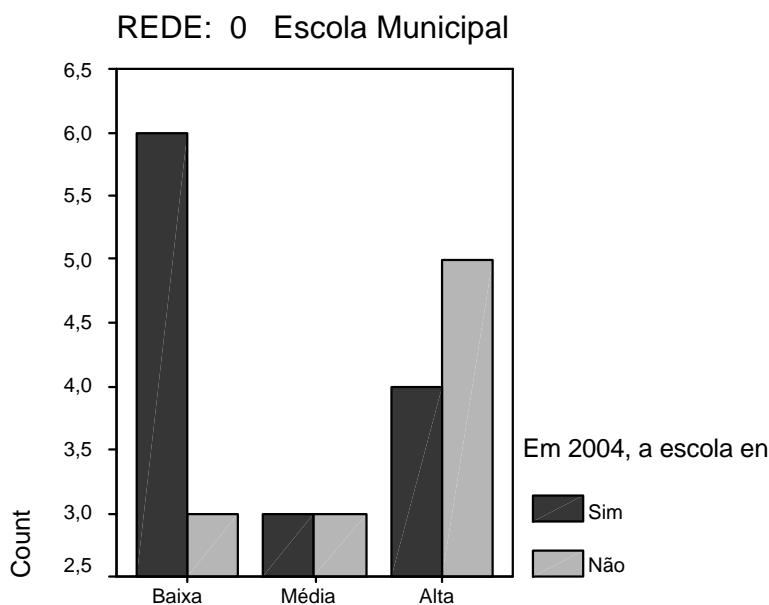
escolas municipais que apresentaram baixa ou média proficiência média mais que em escolas de proficiência média alta. Aparentemente, a falta de material de limpeza, quando ocorre, se dá em especial nas escolas com proficiência média acima da média geral (Tabelas 31 a 33 e Gráficos 25 a 27).

Tabela 31 - Em 2004, a escola enfrentou problemas de equipamentos estragados precisando do conserto?

	Frequência Percentual	
Sim	15	53,6
Não	13	46,4
Total	28	100,0
Respostas Inválidas	30	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 25 - Relação entre equipamentos estragados precisando de conserto e proficiência média em leitura Onda 3 - Rede Municipal



Leitura Onda 3 categorizada por rede

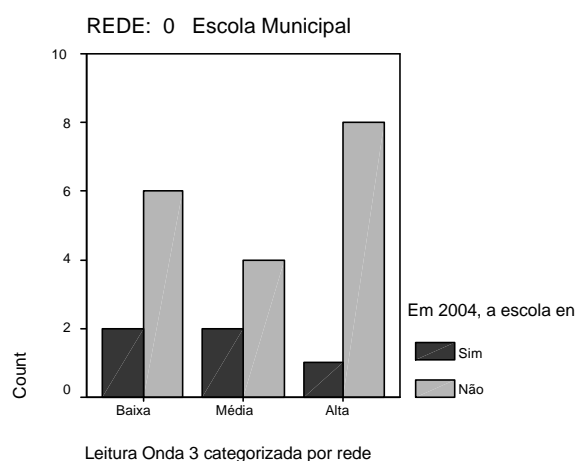
Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2005.

Tabela 32 - Em 2004, a escola enfrentou problemas de carteiras escolares ou outros móveis estragados?

	Frequência	Percentual
Sim	7	25,9
Não	20	74,1
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 26 - Relação entre carteiras escolares ou outros móveis estragados e proficiência média em leitura - Onda 3 - Rede Municipal



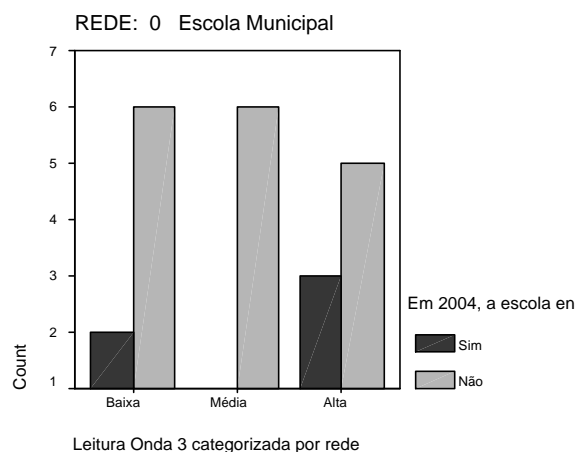
Fonte: base Geres, Questionário Diretor, 2005.

Tabela 33 - Em 2004, a escola enfrentou problemas de falta de material de limpeza?

	Frequência	Percentual
Sim	5	19,2
Não	21	80,8
Total	26	100,0
Respostas Inválidas	32	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 27 - Relação entre falta de materiais de limpeza e proficiência média em leitura - Onda 3 Rede Municipal



Sobre a questão da violência, tão comum na cidade do Rio de Janeiro nos últimos tempos, felizmente 96% dos diretores não enfrentam esse problema de forma a afetar diretamente os alunos, professores e funcionários, pelos menos no que se refere ao que acontece “dentro” da escola. Da mesma forma, “roubo e depredações” não constam como problema para 85% dos diretores, o que evidencia um bom clima disciplinar (tabelas 34 e 35).

Tabela 34 - Problema de violência contra alunos, professores e funcionários

	Frequência	Percentual
Sim	1	3,7
Não	26	96,3
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

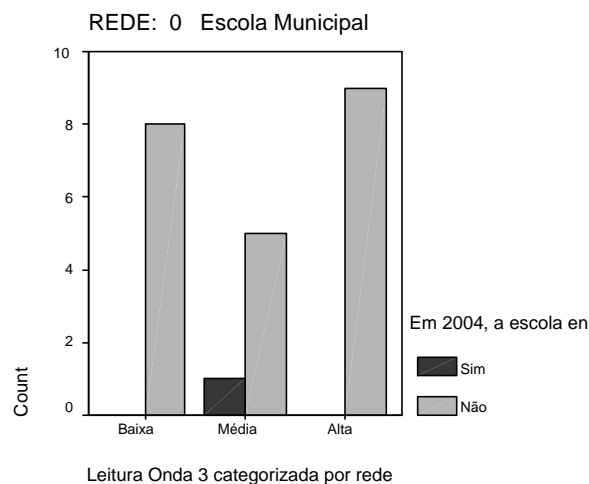
Tabela 35 - Problema de roubos e depredações

	Frequência	Percentual
Sim	4	14,8
Não	23	85,2
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

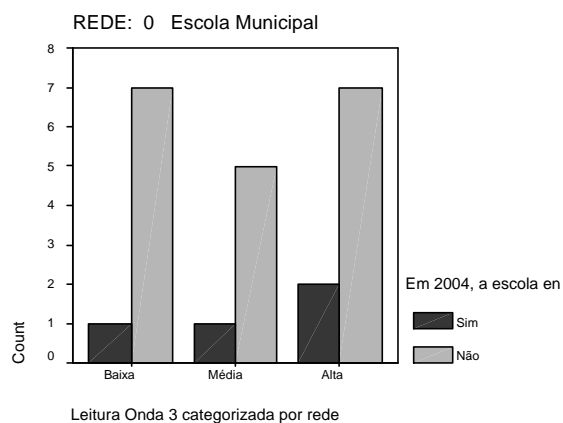
Já na rede municipal, o problema da violência foi percebido apenas em escolas de média proficiência média, mas roubos e depredações foi percebido como problema entre as escola com média de proficiência baixa, média e alta, com maior incidência nesta última (gráficos 28 e 29).

Gráfico 28 - Relação entre violência contra alunos, funcionários ou professores e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor – 2005

Gráfico 29 - Relação entre problemas de roubos e depredações e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres – Questionário Diretor - 2005

Ainda sobre o clima institucional, para 45% dos diretores as oportunidades de encontro e conagraçamento entre professores não foram um problema, apesar de que, neste item, o índice de abstenção à pergunta chegou a 55%. A falta de atividades culturais ou de enriquecimento para os alunos também não foi considerada problema para 73% dos respondentes, o que confirma que apesar dos problemas sociais candentes, os mesmos não chegam a afetar o clima institucional

dentro das escolas de ensino fundamental. Em relação a este aspecto, o problema, quando percebido, se deu em maior proporção nas escolas com média de proficiência acima da média geral. Nas escolas com proficiência média abaixo da média, no entanto, ele aparece na opinião de um menor número de diretores (Tabelas 36, 37 e Gráfico 30).

Tabela 36 - Falta de oportunidade de congraçamento para o corpo docente

	Frequência	Percentual
Não	26	100,0
Respostas Inválidas	32	
Total	58	

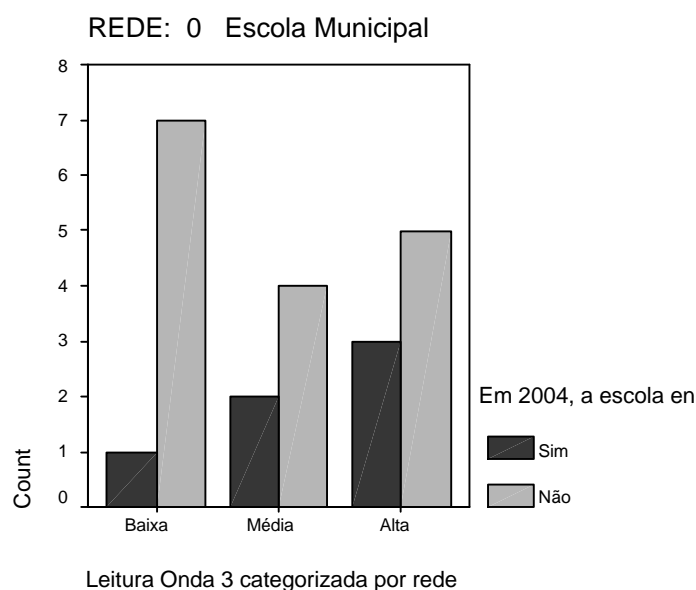
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 37 - Falta de atividades ou eventos culturais para alunos

	Frequência	Percentual
Sim	7	26,9
Não	19	73,1
Total	26	100,0
Respostas Inválidas	32	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 30 - Relação entre a falta de atividades ou eventos culturais para alunos e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, 2005.

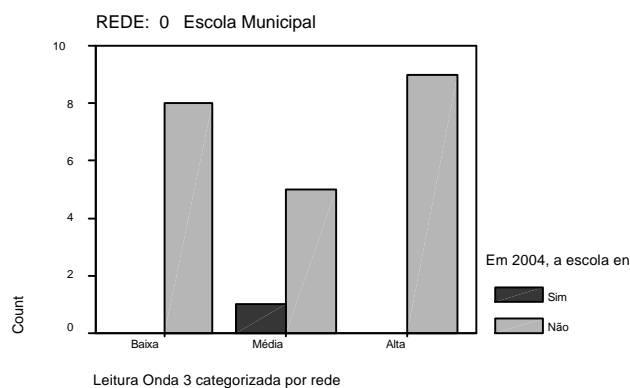
Em relação aos problemas eventualmente relacionados à falta de qualificação dos professores e/ou outros profissionais, assim como à ausência de espaço e condições de realização de projetos de formação continuada, os dados indicam que para 96% dos diretores a falta de qualificação docente não aparece como problema, o que, em tese, representa uma condição bastante favorável ao bom desenvolvimento das atividades educativas. Também a qualificação do pessoal administrativo é considerada boa por 81,5% dos respondentes. Somente 15% dos diretores alegam ter tido problemas para promover cursos de treinamento e encontros pedagógicos para o corpo docente. Os diretores da escola pública municipal que consideram os problemas relacionados à falta de qualificação dos docentes ou pessoal administrativo, concentram-se nas escolas com proficiência média em torno da média geral. Já o problema da falta de cursos de treinamento e encontros pedagógicos para professores foi mais apontado pelos diretores das escolas com proficiência média acima da média, embora tenha aparecido, também, entre os diretores das escolas com proficiência média abaixo da média geral (Tabelas 38 a 40 e Gráficos 31 a 33).

Tabela 38 - Falta de qualificação dos docentes

	Frequência Percentual	
Sim	1	3,7
Não	26	96,3
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

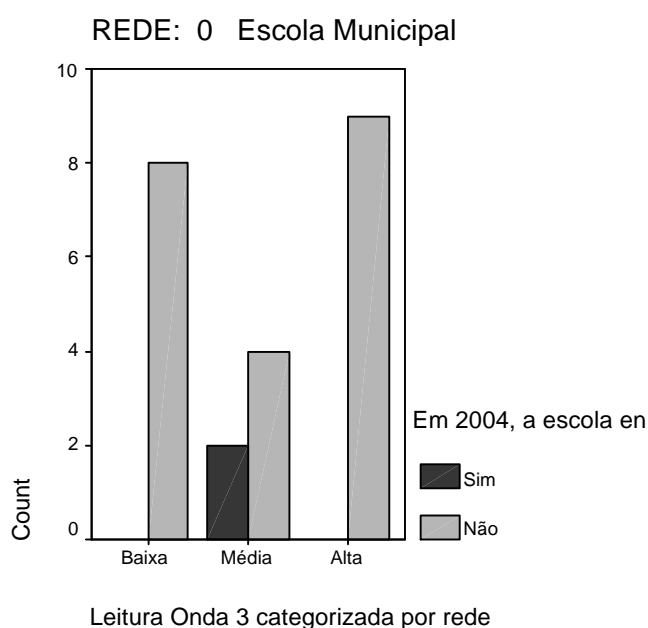
Gráfico 31 - Relação entre a falta de qualificação dos docentes e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, 2005.

Tabela 39 - Falta de qualificação do pessoal administrativo?

	Frequência	Percentual
Sim	5	18,5
Não	22	81,5
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Gráfico 32 - Relação entre falta de qualificação pessoal administrativo e proficiência média em leitura – onda 3 Rede Municipal

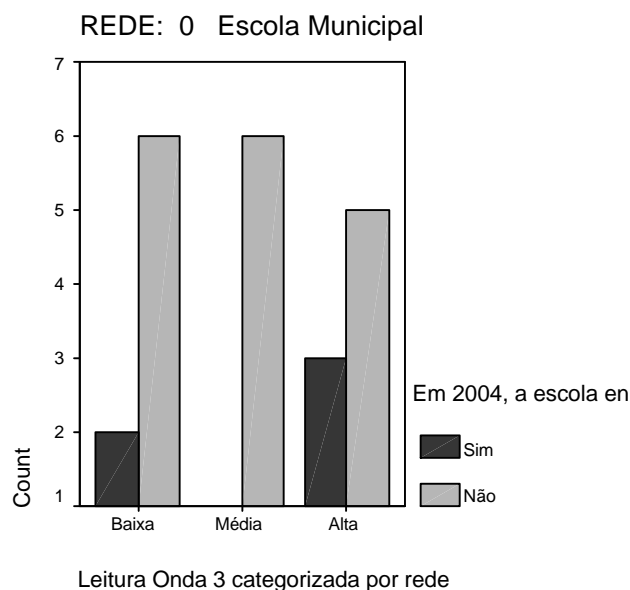
Fonte: Base Geres, 2005.

Tabela 40 - Falta de cursos de treinamento e encontros pedagógicos para o corpo docente?

	Frequência	Percentual
Sim	4	14,8
Não	23	85,2
Total	27	100,0
Respostas Inválidas	31	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 33 - Relação entre falta de cursos de treinamento e encontros pedagógicos para os professores e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, 2005.

Em suma, depreende-se, a partir da leitura dos dados que os aspectos um pouco mais preocupantes, na opinião dos diretores, referem-se às condições materiais da escola, como carência de pessoal administrativo e professores, infraestrutura precária em relação às condições do prédio e instalações elétricas e sanitárias, equipamentos deteriorados ou precisando de reparos, atraso no recebimento de materiais didáticos e falta de espaços para atividades curriculares complementares (bibliotecas, laboratórios, salas-ambiente etc.) e espaços para atividades “extra-curriculares”, tais como ambientes externos à sala de aula.

Felizmente a violência que paira sobre a cidade não chega a afetar diretamente o interior da escola neste segmento de ensino nos turnos em que funcionam as turmas participantes do Projeto GERES e, aparentemente, o clima institucional e disciplinar está assegurado. De positivo, também, é o fato dos diretores, em sua maioria, considerarem satisfatória a qualificação dos docentes e equipe administrativa e não encontrarem problemas para a realização de reuniões e encontros de atualização, conagração na equipe e eventos de ampliação cultural para os alunos. Em complemento aos possíveis problemas que se refletem no clima acadêmico e disciplinar, os diretores puderam se posicionar em relação aos aspectos considerados por eles como “obstáculos” à melhoria da qualidade da educação de acordo com a sua realidade, conforme descrito a seguir.

2.2.1.4– Obstáculos à melhoria do ensino na opinião dos diretores¹²

Em complemento ao subitem 3.1.3, em que se buscou caracterizar aspectos problemáticos ligados à gestão do cotidiano escolar¹³, este conjunto de itens foi inserido nesta descrição com o objetivo de verificar a opinião dos diretores acerca daqueles que se colocam, de fato, como aspectos impeditivos a melhoria da qualidade do ensino realizado na escola. Este mesmo conjunto de itens foi inserido no questionário dos professores, o que permite confrontar os dados abaixo descritos com as opiniões dos mesmos que serão descritas no subitem 3.2.5. Visando a facilitar a leitura dos resultados, os itens do questionário diretor foram classificados em aspectos relacionados aos professores, aos alunos e famílias e, por fim, ao entorno escolar, conforme segue.

A) Aspectos relacionados aos professores

Em relação aos professores, constata-se que apenas 4% dos diretores consideram a rotatividade dos docentes como um fator que impede seriamente a melhoria da escola, enquanto 17% a consideram como um fator de influência mediana, num total de aproximadamente 79% dos diretores que descartam este item como sendo um fator importante (tabela 41)

Tabela 41 - Em que medida a rotatividade dos professores impede a melhoria da escola?

	Frequência Percentual	
Não é um fator	42	79,2
Em alguma medida é um fator	9	17,0
É um sério fator	2	3,8
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

¹² O item 3.1.4 – refere-se às questões 74 a 82, 84 a 93, 95 a 98 – conforme Base Geres Diretores_Rio_2005.

¹³ No questionário original, o conjunto anterior de questões apresentados no subitem 2.1.3 foi formulado de modo vinculado a questão de gastos/investimentos realizados pelos diretores para resolverem os problemas cotidianos. Dada a quantidade de respostas inválidas, a questão financeira foi descartada na análise de dados, o que fez com que estes dois conjuntos de itens ficassem muito parecidos. Optou-se, no entanto, pela inclusão dos dois conjuntos nesta parte descritiva, com o intuito de confirmar ou verificar inconsistências entre respostas dadas pelos diretores.

Já a falta de tempo para o trabalho em equipe, antes considerada “problema” por apenas 15% dos diretores (item 2.1.3), diante da possibilidade de se apresentar como uma variável contínua e não mais dicotômica, passou a ser apontada por 18% dos respondentes como um fator sério e por 46,5% como um fator a influenciar em alguma medida a melhoria da qualidade do ensino, o que soma 64,5% do total de respondentes e caracteriza a preocupação da maioria com este aspecto (tabela 42).

Tabela 42 - Em que medida a falta de tempo para o trabalho em equipe dos professores é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	20	35,7
Em alguma medida é um fator	26	46,4
É um sério fator	10	17,9
Total	56	100,0
Respostas Inválidas	2	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Outros aspectos como a “apatia dos profissionais da escola” ou a “falta de habilidades e conhecimentos por parte de alguns professores” não são vistos pelos diretores como obstáculos à melhoria do ensino para 74% e 57% dos respondentes, respectivamente. Destaque-se, no entanto, que o item “falta de habilidades e conhecimentos por alguns professores”, foi indicado por cerca de 40% dos respondentes como um fator que pode impedir o melhoramento da escola “em alguma medida”, constituindo-se, portanto, num percentual bastante expressivo (tabelas 43 e 44).

Tabela 43 - Em que medida a apatia dos profissionais da escola é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	40	74,1
Em alguma medida é um fator	10	18,5
É um sério fator	4	7,4
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 44 - Em que medida a falta de habilidade e conhecimentos por parte de alguns professores é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	31	57,4
Em alguma medida é um fator	21	38,9
É um sério fator	2	3,7
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Ainda sobre os aspectos relacionados aos docentes, “a falta de um processo de avaliação formal dos professores” não chega a ser considerado impedimento à melhoria da escola para expressivos 68% dos respondentes. No entanto, os índices relativos àqueles que vêm como problema a dificuldade em demitir professores, em nível intermediário (27%) ou sério (22%), totalizam quase 50%, disputando com outros 50% que não consideram este um fator grave (tabelas 45 e 46).

Tabela 45 - Em que medida a falta de uma avaliação dos professores é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	36	67,9
Em alguma medida é um fator	12	22,6
É um sério fator	5	9,4
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 46 - Em que medida a dificuldade de demitir professores pouco envolvidos é fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	28	50,9
Em alguma medida é um fator	15	27,3
É um sério fator	12	21,8
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Em suma e considerando-se que esta amostra de 58 respondentes deste bloco de itens é constituída por 30 escolas da rede pública municipal e 05 das escolas do estrato especial, cujas formas de acesso e demissão respeitam a estatutos próprios ao funcionalismo público, é compreensível que o índice de diretores preocupados com a relação entre “falta de habilidades e conhecimentos por alguns professores” seja composta por expressivos 40% dos respondentes como um fator que pode impedir o melhoramento da escola “em alguma medida”.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar que o percentual de respondentes que manifestam esta preocupação com a impossibilidade de realizar demissões de um modo mais simples (cerca de 50%), é maior daquele dos que reconhecem a importância dos processos avaliativos relacionados ao trabalho dos docentes (aproximadamente 30%), o que pode revelar um não reconhecimento quanto à importância da avaliação sistemática quando se pretende aprimorar o trabalho realizado pela escola.

De positivo, no entanto, é que a rotatividade ou possíveis quadros de “apatia” percebidos entre os professores, não parecem ser impedimentos à melhoria da qualidade do serviço oferecido nas escolas avaliadas. No entanto, a falta de tempo para o trabalho coletivo destaca-se dentre a preocupação dos dirigentes como fator impeditivo à melhoria do serviço realizado pela escola.

B) Aspectos relacionados aos estudantes e às famílias

Na literatura especializada em Escolas Eficazes, “a comunicação de altas expectativas aos estudantes”, assim como “a adesão das famílias ao projeto de escola” são fatores fortemente associados a bons resultados. Esse pressuposto referencia o bloco de itens abaixo descrito, que busca captar as percepções dos diretores acerca dos problemas relacionados aos alunos e à comunidade escolar.

Assim, para 33% dos diretores, “estudantes problemáticos” não é um fator que impede a melhoria da escola, o que pode significar, por parte desses gestores, uma maior “sensibilidade pedagógica” para encarar os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem ou mesmo às questões disciplinares como próprias ao processo educativo e não necessariamente “impedimentos” à realização do mesmo. A maioria dos respondentes, no entanto, não pensa assim, visto que cerca de 50% acredita que este fator afeta a melhoria “em alguma medida” e 18% afirma ser este “um fator sério” a comprometer os resultados, o que pode revelar

não só certa visão do aluno, mas, principalmente, insuficiência de conhecimento ou estratégias didáticas e/ou educacionais para lidar com o perfil do público atendido pela escola (tabela 47).

Tabela 47 - Em que medida estudantes problemáticos é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	18	33,3
Em alguma medida é um fator	26	48,1
É um sério fator	10	18,5
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

O item “pais apáticos com relação à escolarização dos filhos” foi percebido pela maioria como um fator que pode impedir a melhoria da escola, pois aproximadamente 35% dos diretores consideraram este como “um fator sério”, 50% como um fator que pode afetar “em alguma medida” e 15% consideraram este um problema irrelevante (tabela 48).

Tabela 48 - Em que medida pais apáticos com relação à escolarização dos filhos é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	8	14,8
Em alguma medida é um fator	27	50,0
É um sério fator	19	35,2
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Muitos diretores, no entanto, aparentemente não vinculam a idéia de que essa “apatia” possa ser quebrada com a busca de um maior envolvimento da comunidade nas atividades realizadas pela escola. Isso porque, no item “falta de envolvimento da comunidade”, as respostas dadas revelam que para 52% dos respondentes este não é um fator que possa impedir o melhoramento do trabalho

realizado, em oposição a 48% que vê este como um fator que pode afetar seriamente ou em alguma medida os resultados (tabela 49).

Tabela 49 - Em que medida a falta de envolvimento da comunidade é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência Percentual	
Não é um fator	27	51,9
Em alguma medida é um fator	21	40,4
É um sério fator	4	7,7
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Possíveis “desconfianças entre professores e pais” não é considerado um fator que impeça o melhoramento da escola para 70,5% dos diretores. Se, no entanto, por detrás desse dado há um pensamento que considera haver confiança suficiente na relação família-escola ou, ao contrário, se considera que para os diretores pouco importa a opinião dos pais sobre as decisões tomadas pela escola, são aspectos que a objetividade impressa à pergunta não permitiu captar (tabela 50).

Tabela 50 - Em que medida a desconfiança entre professores e pais é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência Percentual	
Não é um fator	38	70,4
Em alguma medida é um fator	12	22,2
É um sério fator	4	7,4
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

C) Aspectos relacionados ao “entorno” escolar

Em consideração aos problemas que afligem os moradores das grandes cidades na atualidade, em especial os moradores de comunidades carentes, o questionário do diretor trouxe algumas questões relativas às várias formas de violência – simbólica e material – para verificar em que medida as mesmas impediam, na opinião dos respondentes, melhorias na qualidade do ensino.

Surpreendentemente, “discriminação racial” não é considerada um fator de influência por aproximadamente 90% dos diretores; a “intimidação ou violência física a alunos”, assim como a “intimidação e/ou violência física a professores e funcionários” também não foram considerados fatores importantes, com percentuais acima de 85% em todos os casos (tabelas 51 a 55)

Tabela 51 - Em que medida a discriminação racial na comunidade é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	47	88,7
Em alguma medida é um fator	5	9,4
É um sério fator	1	1,9
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 52 - Em que medida intimidação a alunos é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	47	90,4
Em alguma medida é um fator	1	1,9
É um sério fator	4	7,7
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 53 - Em que medida violência física contra alunos é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	45	84,9
Em alguma medida é um fator	5	9,4
É um sério fator	3	5,7
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 54 - Em que medida intimidação a professores e funcionários é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	48	90,6
Em alguma medida é um fator	3	5,7
É um sério fator	2	3,8
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 55 - Em que medida violência física contra professores e funcionários é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	50	94,3
Em alguma medida é um fator	2	3,8
É um sério fator	1	1,9
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Da mesma forma, e confirmando os dados obtidos no subitem anterior, deprecação de equipamentos ou instalações, assim como furto ou roubo de equipamentos ou “pichações”, não foram considerados um problema por 80% dos diretores (tabelas 56 a 60).

Tabela 56 - Em que medida deprecação de equipamentos da escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	45	86,5
Em alguma medida é um fator	6	11,5
É um sério fator	1	1,9
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 57 - Em que medida depreciação de banheiros da escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	45	84,9
Em alguma medida é um fator	6	11,3
É um sério fator	2	3,8
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 58 - Em que medida depreciação das dependências da escola é fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	45	84,9
Em alguma medida é um fator	6	11,3
É um sério fator	2	3,8
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 59 - Em que medida furto e roubos de equipamentos da escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	44	83,0
Em alguma medida é um fator	6	11,3
É um sério fator	3	5,7
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 60 - Em que medida pichações na escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	42	80,8
Em alguma medida é um fator	7	13,5
É um sério fator	3	5,8
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Com exceção do item “em que medida problemas sociais na comunidade”, interpretado aqui como aspectos relacionados à condição de vida dos alunos e seus familiares, que não foi considerado um problema por 57% dos diretores, 43% deles o indicaram como fator que afeta em alguma medida ou seriamente o melhoramento da escola, verificando-se, ainda, que a comercialização, o consumo ou violência gerados pelo problema das drogas na cidade não foram considerados como fatores que obstaculizem a melhoria da qualidade da educação por mais de 80% dos diretores (tabelas 61 a 64).

Tabela 61 - Em que medida problemas sociais na comunidade é um fator que impede o melhoramento da escola?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	31	57,4
Em alguma medida é um fator	7	13,0
É um sério fator	16	29,6
Total	54	100,0
Respostas Inválidas	4	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 62 - Em que medida o consumo de drogas nas proximidades da escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	41	80,4
Em alguma medida é um fator	5	9,8
É um sério fator	5	9,8
Total	51	100,0
Respostas Inválidas	7	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 63 - Em que medida o consumo de drogas dentro da escola é um fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência	Percentual
Não é um fator	50	98,0
É um sério fator	1	2,0
Total	51	100,0
Respostas Inválidas	7	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Tabela 64 - Em que medida a interferência do tráfico de drogas dentro da escola é fator que impede o melhoramento dela?

	Frequência Percentual	
Não é um fator	50	96,2
Em alguma medida é um fator	1	1,9
É um sério fator	1	1,9
Total	52	100,0
Respostas Inválidas	6	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

A hipótese que se estabelece nesse tipo de situação é que estes dados refletem o pensamento de diretores de escolas que fazem a educação de crianças pequenas – de 7 e 8 anos de idade, por ocasião da proposição deste questionário -, que estudam nos turnos matutino ou vespertino, o que poderia significar ainda uma certa “salvaguarda” da unidade escolar dentro desse cenário social degradado no qual muitas instituições que compõem a amostra GERES estão inseridas. Por outro lado, pode-se inferir, ainda, que os “alunos problemáticos” ou “famílias apáticas” (Tabelas 47 e 48 já citados) que aparecem como fatores que impedem o melhoramento do ensino podem ser, em alguma medida, consequência destes problemas sociais mais amplos.

2.2.1.5– Articulação entre aspectos administrativos e pedagógicos na gestão escolar¹⁴

Além dos aspectos já apresentados de forma descritiva neste capítulo, apresenta-se, a seguir, o resultado de um conjunto de itens do questionário do diretor, inseridos com o intuito de captar a forma de atuação desses gestores sobre situações cotidianas que bem podem expressar valores e concepções pedagógicas subjacentes a procedimentos que, aparentemente, podem parecer predominantemente “burocráticos”, tais como a composição de turmas, os critérios de distribuição de turmas entre professores e o controle e atuação da direção sobre as faltas dos alunos. Tal sondagem serve para dimensionar em que medida aspectos administrativos e pedagógicos se articulam na prática desses

¹⁴ O item 2.1.5 - refere-se as variáveis 61 a 67, conforme Questionário Diretor - Base 2005_Rio.

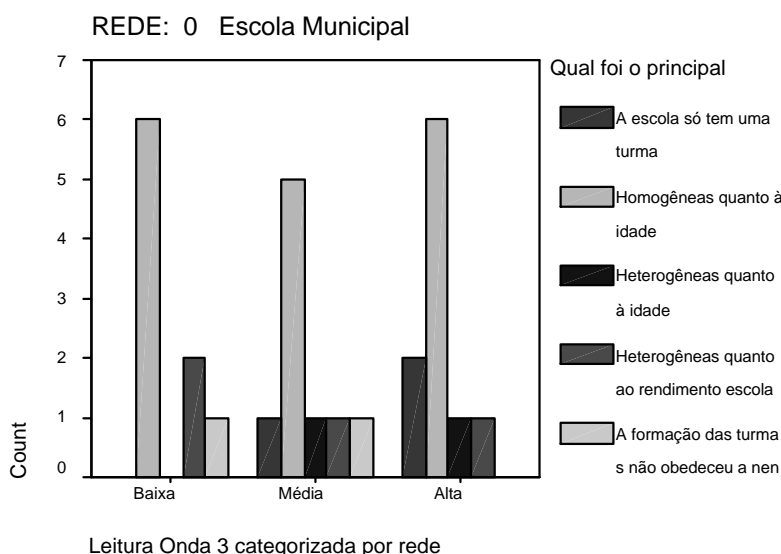
profissionais. Antes, porém, cabe esclarecer que dos 58 questionários devolvidos, 13 referem-se a escolas que só tem uma turma participando do Projeto GERES. Por isso, no primeiro item, que se refere ao critério de composição de turmas, os diretores dessas escolas não foram considerados. Assim, em relação a este tema, constata-se que das 42 respostas válidas, 18 diretores (43%) declaram sua opção pelo processo simples de divisão das turmas pelo critério da idade, 02 diretores (5%) buscou a homogeneidade entre rendimento escolar, 07 diretores (16%) seguiram critério da heterogeneidade – de idade e rendimento -, e 15 diretores (36%) declarou que a composição de turmas se deu por outros critérios, sem evidenciá-los (Tabela 65).

Tabela 65 - Principal critério para formação de turmas participantes do GERES?

	Frequência	Percentual
A escola só tem uma turma	13	23,6
Homogêneas quanto à idade	18	32,7
Homogêneas quanto ao rendimento escolar	2	3,6
Heterogêneas quanto à idade	2	3,6
Heterogêneas quanto ao rendimento escolar	5	9,1
A formação das turmas não obedeceu a nenhum destes critérios	15	27,3
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 34 - Relação entre critério de composição de turmas e proficiência média – Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2005.

Quando questionados sobre o principal critério para a atribuição de turmas aos professores, as respostas dos diretores revelaram que 21% obedeceram à preferência dos professores mais antigos na escola; 24,5% em atendimento ao pedido dos professores de acordo com o interesse destes pela série; 28,5% por determinação da direção e equipe; 5,5% pela simples manutenção do mesmo professor na turma; 2% por opção de realizar revezamento de professores entre turmas; e, em cerca de 20% dos casos, sem que houvesse critérios previamente estabelecidos ou por outros critérios não especificados (Tabela 66).

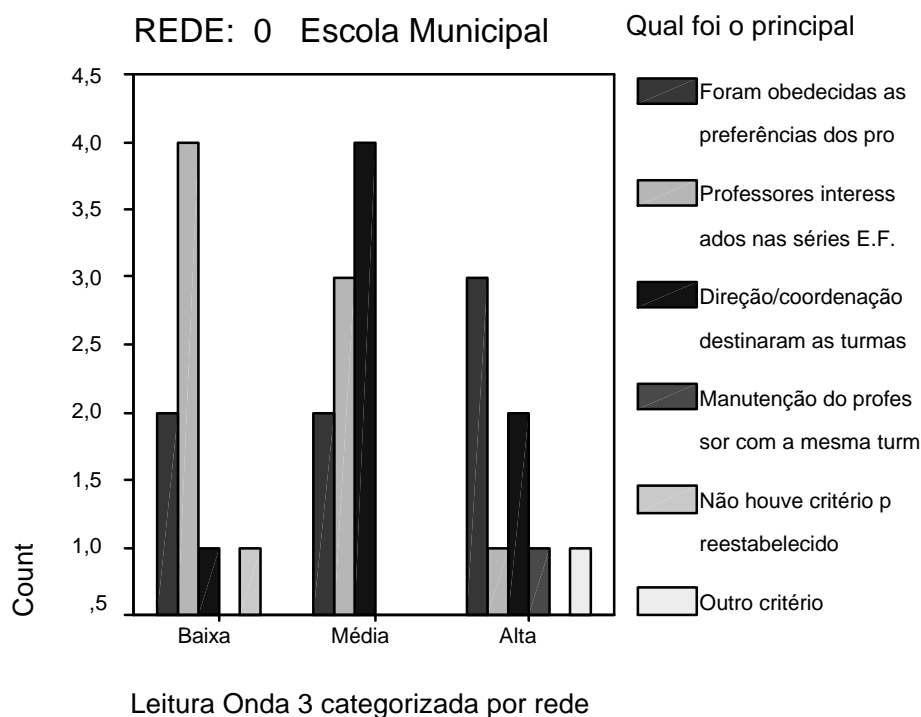
Tabela 66 - Principal critério para a atribuição das turmas do GERES aos professores

	Frequência	Percentual
Foram obedecidas as preferências dos professores antigos	11	20,8
Professores interessados nas séries E.F. solicitaram turmas	13	24,5
Direção/coordenação destinaram as turmas aos professores	15	28,3
Manutenção do professor com a mesma turma	3	5,7
Revezamento dos professores entre as séries	1	1,9
Não houve critério preestabelecido	7	13,2
Outro critério	3	5,7
Total	53	100,0
Respostas Inválidas	5	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Sobre este tema, na rede municipal observa-se que os diretores utilizam o critério de antiguidade, principalmente nas escolas de maior proficiência média; os diretores utilizam suas próprias escolhas e a da equipe, ou seja, com base em suas percepções e critérios nas escolas de proficiência média em torno da média geral, enquanto que os diretores das escolas com proficiência abaixo da média fazem a escolham de acordo com os interesses dos professores. Importante destacar que apenas nas escolas de proficiência média alta aparecem professores que seguem com suas turmas por um período superior a um ano e que os diretores que assumem não tratar pedagogicamente a questão, ou seja, sem o estabelecimento de qualquer critério *a priori* concentram-se nas escolas de proficiência média baixa. (gráfico 35).

Gráfico 35 - Relação ente critérios para atribuição de turmas e proficiência média em Leitura Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2005.

Em relação ao último tema – atuação da direção sobre as faltas apresentadas pelos alunos-, destaca-se o fato de que 92% dos diretores afirmarem que orientaram os professores a conversarem com os alunos para se informarem sobre os motivos de suas faltas às aulas, em contraposição a 8% deles manifestaram não ter adotado esta medida. Além disso, 90% afirmaram ter feito comunicação de faltas aos pais ou outros responsáveis por escrito ou, em 84% dos casos, por telefone ou por mensageiros da escola. Chega a 96,5% o índice de diretores que afirmam ter chamado os pais na escola quando este tipo de problema ocorreu e 86% ter tratado esse assunto nas reuniões realizadas na escola, na tentativa de minimizar os efeitos das faltas sobre a aprendizagem ou tentar conter a evasão escolar. Destacando-se os dados relativos a este problema, nota-se que as escolas que apresentaram proficiência média mais alta, tiveram uma atuação da direção muito maior que nas demais escolas, nas várias ações sugeridas (Tabelas 67 a 71 e Gráficos 36 e 40).

Tabela 67 - Para diminuir as faltas dos alunos, os professores foram orientados a falar com eles?

	Frequência	Percentual
Sim	45	91,8
Não	4	8,2
Total	49	100,0
Respostas Inválidas	9	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 36 - Relação entre professores orientados a falarem com os alunos e pais e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal

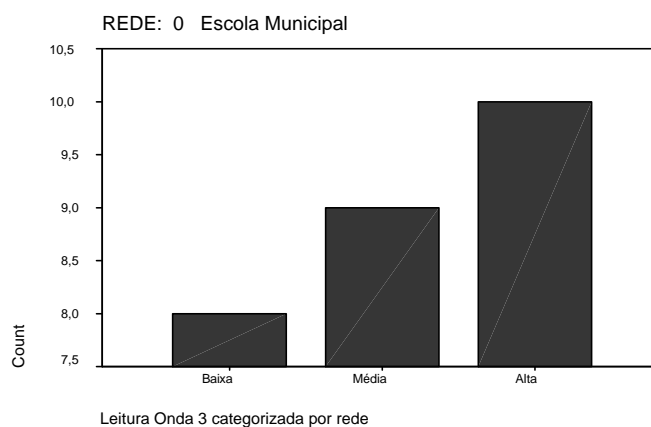


Tabela 68 - Para diminuir as faltas dos alunos, os pais foram avisados por escrito?

	Frequência	Percentual
Sim	45	90,0
Não	5	10,0
Total	50	100,0
Respostas Inválidas	8	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 37 - Relação entre pais informados por escrito pela direção e proficiência média em leitura – Onda 3 Rede Municipal

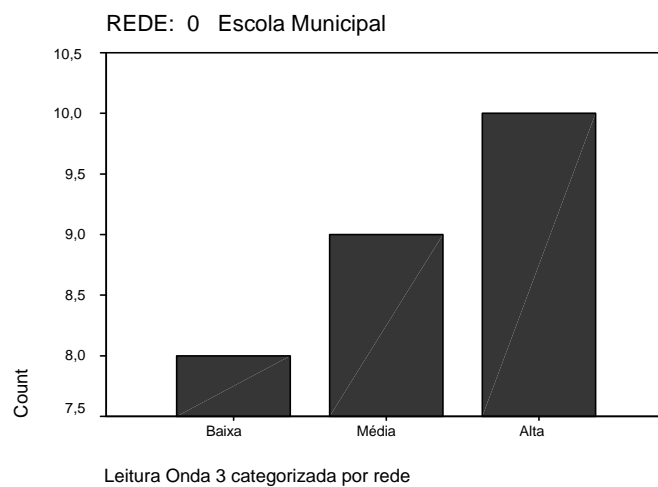
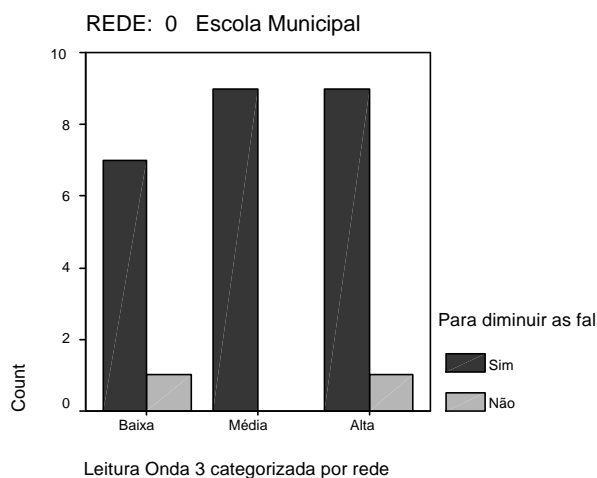


Tabela 69 - Para diminuir as faltas dos alunos, os pais foram aviados por telefone ou por mensageiro da escola?

	Frequência	Percentual
Sim	42	84,0
Não	8	16,0
Total	50	100,0
Respostas Inválidas	8	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 38 - Relação entre pais avisados por telefone ou mensageiros da escola e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal

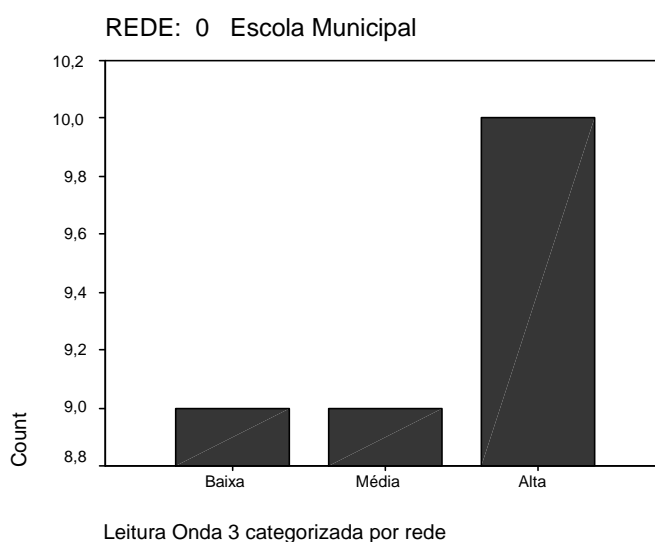


Fonte: Base Geres, 2005

Tabela 70 - Para diminuir as faltas dos alunos, os pais foram chamados à escola?

	Frequência Percentual	
Sim	53	96,4
Não	2	3,6
Total	55	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	58	

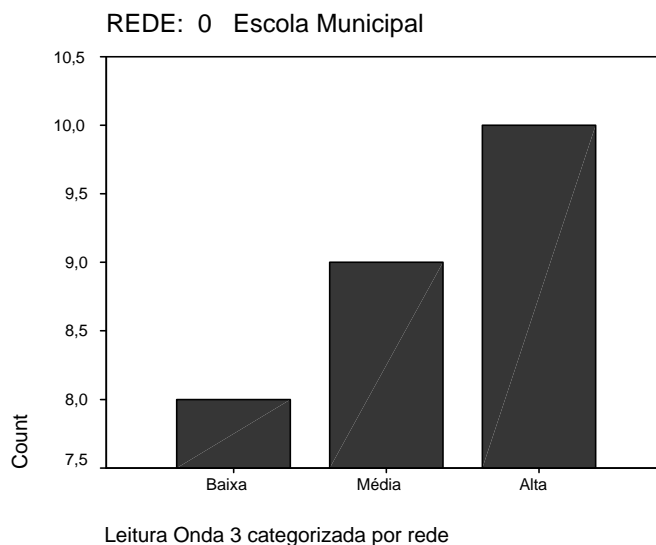
Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 39 - Relação entre pais chamados à escola pela direção e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal**Tabela 71 - Para diminuir as faltas dos alunos, o assunto foi tratado com os pais nas reuniões escolares?**

	Frequência Percentual	
Sim	43	86,0
Não	7	14,0
Total	50	100,0
Respostas Inválidas	8	
Total	58	

Fonte: Base Geres – Questionário Diretores – Rio, 2005

Gráfico 40 - Relação entre assunto tratado pela direção nas reuniões de pais e proficiência média em leitura – Onda 3 - Rede Municipal



Em síntese, considera-se válido afirmar que as práticas de gestão, nos aspectos administrativos em interface com o pedagógico, ainda são fortemente marcadas pela composição de turmas por critério de idade e, em menor índice, pela busca por uma alocação dos alunos por desempenho. Também o processo de atribuição de turmas segue um critério cronológico, qual seja a antiguidade dos professores, como se tempo de casa pudesse significar a conquista de algum tipo de “regalia” que, em última instância, não admite questionamento sobre a decisão tomada por quem escolhe. Observa-se, no entanto, a emergência de alguns diferenciais em que turmas heterogêneas são admitidas, possivelmente em reconhecimento ao fato de que a suposta “homogeneidade” é sempre relativa e nem sempre garante bons resultados a todos os alunos. Vê-se com igual positividade pedagógica as opções dos diretores que permitem que os próprios professores solicitem/escolham com quais turmas pretendem trabalhar (como no caso das escolas com proficiência média bem abaixo da média geral), por revelar a existência de algum espaço de negociação e/ou abertura para que os mesmos, ao escolherem, possam se responsabilizar mais pelos resultados de seu trabalho, ou mesmo criar situações de seguimento do professor com a turma por alguns períodos letivos consecutivos, como acontece mais acentuadamente com os diretores das escolas com proficiência média acima da média geral, em nome da possibilidade de manutenção de bons vínculos ou aprimoramento de processos de conhecimentos mais aprofundados dos professores acerca das modalidades de

aprendizagem de seus alunos, o que também poderia concorrer para práticas mais eficazes.

Por fim, a perspectiva de integração e/ou articulação entre aspectos administrativos e pedagógicos é mais visível na atuação dos dirigentes sobre as faltas dos alunos, já que, no geral, todos declararam ter uma prática bastante educativa no sentido de tentar conter as faltas ou evitar possíveis evasões através de orientação aos professores, além de várias tentativas de contato com famílias para que este problema seja resolvido, sobretudo pela presença forte desses procedimentos nas escolas que apresentam maior proficiência média¹⁵.

2.2.2 Questionário Professor

Conforme explicitado na introdução a este capítulo, o questionário do professor das turmas participantes do Projeto GERES constituiu-se num dos instrumentos contextuais e serviu ao levantamento de dados sobre: a) o perfil demográfico e cultural dos docentes; b) as estratégias didáticas empregadas no ensino de Leitura e Matemática; c) a visão dos professores acerca da atuação da direção escolar e problemas relacionados ao entorno escolar. Considerando-se os objetivos específicos deste trabalho, optou-se por tratar apenas este terceiro conjunto de itens, com base nos 166 questionários respondidos pelos 83 professores da rede municipal, 51 da rede privada e 32 das escolas do estrato especial durante a aplicação dos testes cognitivos em 2007.¹⁶

Os resultados apresentados a seguir caracterizam um esforço de classificação das respostas em subtemas, com o intuito de permitir uma melhor organização das informações levantadas. Salienta-se que esta classificação baseia-se em algumas das categorias-chave propostas por SAMMONS, Hillman e Mortimore (2004), já citadas no capítulo 2, como forma de criar parâmetros comuns para o estabelecimento de análises comparativas entre os questionários dos diretores e dos professores.

¹⁵ Em que pese as orientações legais para que estas faltas sejam devidamente tratadas, no caso, pelo menos, das escolas públicas (devem informar, inclusive, ao conselho tutelar)

¹⁶ Conforme Base Geres Rio_2006.

2.2.2.1 Liderança profissional do diretor/equipe¹⁷

Ao professor, o questionário apresentava algumas informações e solicitava sua resposta em cinco níveis de concordância, que abrangem da discordância total, passando por graus intermediários de aumento da concordância, até a concordância total. Neste construto foram incluídos itens que buscam captar a percepção dos professores acerca da atuação da direção escolar nos aspectos relacionados à capacidade de liderança desses profissionais.

O item “O diretor me anima e motiva para o trabalho”, apurou que apenas cerca de 4% dos professores não se sentem motivados pelo diretor, 18% se sentem parcialmente motivados e 70% se situa entre os níveis máximos de concordância, o que indica a predominância de respostas positivas para este aspecto investigado. E no item “Tenho plena confiança profissional no (a) diretor(a)”, 84,5% dos professores concordam, 6% deles discordam desta afirmação e 9,5% concordam parcialmente em relação à confiança profissional no diretor. De acordo com os autores de referência já citados, um dos fatores que contribui para caracterizar a existência da liderança pedagógica é a capacidade da direção em fazer com que os professores se vinculem aos objetivos da instituição e se comprometam com os resultados obtidos por seus alunos. Assim, ao item “O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola”, os professores concordam em 76% dos casos; 15,5% concordam parcialmente e 8,5% discordam, o que representa uma perspectiva positiva em relação a este item na concretização do trabalho (tabelas 72 a 74).

Tabela 72 - O diretor me anima e motiva para o trabalho?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1. Discordo totalmente	6	3,8
2.	13	8,3
3.	28	17,8
4.	24	15,3
5. Concordo totalmente	86	54,8
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

¹⁷ Dados relativos às questões 1 a 8 do questionário professores – Base Geres- 2006

Tabela 73 - Tenho plena confiança profissional no(a) diretor(a)

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	2	1,3
2	7	4,5
3	15	9,6
4	35	22,4
5 Concordo totalmente	97	62,2
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 74 - O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	2	1,3
2	11	7,1
3	24	15,4
4	42	26,9
5 Concordo totalmente	77	49,4
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Quanto ao item “O diretor estimula as atividades inovadoras”, 83% dos professores concordam com esta afirmação, 10% concordam em parte e 7% discordam, o que revela uma tendência de recusa à estagnação diante dos desafios impostos pela prática escolar. Perguntados ainda se a direção dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, com o intuito de verificar em que medida é dada ênfase aos aspectos acadêmicos por parte da liderança das escolas, 77,5% dos professores concordaram, 11,5% afirmaram concordar parcialmente e 11% afirmaram não concordar, o que de certa forma revela que esta “inovação” aparece com o desejo de afetar favoravelmente o processo ensino-aprendizagem, conforme tabelas 75 e 76.

Tabela 75 - O diretor estimula as atividades inovadoras

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	4	2,6
2	7	4,5
3	16	10,3
4	44	28,2
5 Concordo totalmente	85	54,5
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 76 - O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	4	2,6
2	13	8,3
3	18	11,5
4	30	19,2
5 Concordo totalmente	91	58,3
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Não causa estranheza o fato dos índices relacionados às questões de administração e manutenção do espaço escolar serem bastante expressivos. Quando perguntados sobre a atenção especial dada pelos diretores aos aspectos relacionados às normas administrativas, por exemplo, 91% dos professores concordaram, 6,5% concordaram parcialmente e 2,5% discordaram. E em relação à atenção especialmente dada aos aspectos relacionados à manutenção da escola, como forma de oferecer um ambiente organizado e favorável à aprendizagem, 85% dos professores concordaram com a afirmação, 11% concordaram parcialmente e 4% discordaram fortemente (tabelas 77 e 78).

Tabela 77 - O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados às normas administrativas?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	1	,6
2	3	1,9
3	10	6,4
4	28	17,9
5 Concordo totalmente	114	73,1
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2005

Tabela 78 - O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à manutenção da escola?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	1	,6
2	5	3,2
3	17	10,9
4	24	15,4
5 Concordo totalmente	109	69,9
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Com o intuito de explorar aspectos relacionados à gestão democrática, foi perguntado aos professores se os mesmos participavam das decisões relacionadas ao seu trabalho, sendo que 88% afirmaram que sim, 8% que participavam parcialmente e apenas 4% que não. Em complemento à questão anterior, foi investigado se os professores se sentiam respeitados profissionalmente pela direção. A resposta, mais uma vez, indicou a predominância para 86,5% dos professores de concordância, de concordância parcial para 10% dos docentes e apenas para 3,2% de discordância nesta afirmação. A recíproca se confirma como verdadeira, uma vez que o item “Respeito o diretor” foi respondido assertivamente por 97% dos professores em oposição a 3% deles que declaram não possuir esta mesma percepção (tabelas 79, 80 e 81).

Tabela 79 - Participo das decisões relacionadas ao meu trabalho?

Níveis de Concordância	Freqüência	Percentual
1 Discordo Totalmente		
2	6	3,9
3	13	8,4
4	24	15,5
5 Concordo totalmente	112	72,3
Total	155	100,0
Respostas inválidas	11	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 80 - Sinto-me respeitado pelo diretor

Níveis de Concordância	Freqüência	Percentual
1 Discordo totalmente	4	2,6
2	1	,6
3	16	10,3
4	22	14,1
5 Concordo totalmente	113	72,4
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 81 - Respeito o(a) diretor(a)

Níveis de Concordância	Freqüência	Percentual
1 – Discordo totalmente		
2	1	,6
3	4	2,6
4	13	8,3
5 Concordo totalmente	138	88,5
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Em suma, depreende-se, que, na opinião dos professores que estão à frente das turmas que participam do Projeto GERES, os diretores conseguem na maior parte das vezes motivar as equipes para o trabalho, inspirar a confiança dos mesmos, fazer com que os professores se comprometam com os objetivos da escola, estimular a inovação, dispensar atenção tanto aos aspectos relacionados à aprendizagem quanto aos administrativos, cuidar satisfatoriamente da manutenção da escola, realizar uma gestão em que a maioria se sente participante das decisões

relacionadas ao seu trabalho, respeitar os professores e, por tudo isso, serem igualmente respeitados. Com isso, encerra-se esta subseção de trabalho que pretendeu dar apenas uma visão geral sobre as representações dos professores acerca da liderança escolar. Nas subseções a seguir, procuramos caracterizar mais detalhadamente cada um dos aspectos centrais desta visão, de acordo com temas de maior interesse para a pesquisa, que mais adiante serão complementados pela Análise de Fatores aplicada a este conjunto de itens do questionário do professor.

2.2.2.2

Colaboração docente¹⁸

Além do respeito profissional entre direção e equipe de professores, outro aspecto que muito contribui para a qualidade das relações e faz com que o clima institucional seja favorável à aprendizagem é a capacidade da direção em fazer com que os docentes atuem em colaboração. Por isso, o questionário do professor contém itens que permitem a mensuração desse aspecto nas escolas participantes do Projeto GERES.

No item, “Os diretores, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para a escola funcionar bem”, 93% dos professores afirmam que sim, 3% concordam parcialmente com a afirmação e 4% discordam de que haja este tipo de colaboração. No questionário do professor, consta, também, um item sobre a forma como o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi desenvolvido, visto que, nos Parâmetros Curriculares e legislação correlata, muito se recomenda para que este trabalho se dê em colaboração. Nesse item, no entanto, as opiniões dos professores se dividem entre as várias alternativas propostas e, em síntese, informam que 2% afirmam não ter sido desenvolvido o PPP em sua escola no ano em que o questionário foi aplicado; 11% não sabem como o PPP foi desenvolvido; 3% afirmam ter sido elaborado apenas pelo diretor e 3,5% ter sido uma reprodução de modelo encaminhado por instâncias superiores. Registre-se, no entanto, que em oposição a estas formas nada participativas, 30% dos professores indicam ter participado do desenvolvimento do PPP de alguma forma, contribuindo na elaboração de uma primeira versão para que a direção o concluísse (13%) ou opinando quando solicitados (17%) e outros 35,5% afirmam

¹⁸ Este item foi composto pelas questões 09 a 16 do questionário professor – Base 2006

que o PPP foi elaborado pelo diretor e professores conjuntamente, o que corrobora com a tendência que vem sendo projetada pelos dados em favor de uma gestão que se constitui em colaboração (tabela 82).

Tabela 82 - Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola neste ano?

	Frequência	Percentual
Não foi desenvolvido um projeto pedagógico	3	2,1
Aplicou-se o modelo encaminhado pela Secretaria de Educ.	5	3,4
O diretor apresentou projeto aos prof. e eles puderam opinar	25	17,1
Foi elaborado pelo diretor	4	2,7
Foi elaborado pelo diretor e pelos professores	52	35,6
Os prof. elaboraram a 1ª versão e o diretor concluiu	19	13,0
De outra maneira	22	15,1
Não sei	16	11,0
Total	146	100,0
Respostas inválidas	20	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

O tema da inovação e de uma possível busca compartilhada de soluções para os problemas que se colocam no cotidiano da escola compõem o item “A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias”. Os dados mostram que 72,5% dos professores concordam plenamente com esta afirmativa, 23% concordam parcialmente e 4,5% discordam que isto ocorra em seus ambientes de trabalho (tabela 83).

Tabela 83 - A maioria dos professores é receptiva a implementação de novas idéias?

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	3	1,9
2	4	2,6
3	36	23,1
4	47	30,1
5 Concordo totalmente	66	42,3
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Por sua vez, no item “A equipe de professores leva em consideração minhas idéias”, 90% dos professores concordam totalmente com esta afirmação, apenas 6% assumem uma concordância intermediária e, como no item anterior, 4,5% deles discordam da existência dessa condição na escola. Quanto ao item “Eu levo em consideração as idéias de outros colegas”, menos de 1% dos professores afirmam não levar em conta as idéias dos outros docentes, por oposição aos demais 99% dos professores que concordam com esta afirmação. Para os professores participantes da pesquisa, “O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre professores” em 84% dos casos, enquanto que 10,5% deles concordam parcialmente com esta afirmação e 5,5% a discordam totalmente. Faz também parte deste construto um item que averigua se os professores sentem dificuldade em compartilhar suas preocupações e frustrações profissionais com outros professores. Em torno de 74% dos professores discordaram plenamente, cerca de 8% discordaram parcialmente e 16% concordaram, conforme tabelas 84 a 87.

Tabela 84 - A equipe de professores leva em consideração minhas idéias

	Frequência	Percentual
Nível 1 (discordo totalmente)	1	,6
Nível 2	6	3,8
Nível 3	9	5,7
Nível 4	51	32,5
Nível 5 (concordo totalmente)	90	57,3
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 85 - Eu levo em consideração as idéias de outros colegas

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	1	,6
3	6	3,8
4	43	27,6
5 Concordo totalmente	106	67,9
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 86 - O ensino que a escola oferece é muito influenciado pela troca de idéias entre professores

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	5	3,3
2	3	2,0
3	16	10,5
4	49	32,2
5 Concordo totalmente	79	52,0
Total	152	100,0
Respostas inválidas	14	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 87 - Nesta escola tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	97	61,8
2	19	12,1
3	14	8,9
4	19	12,1
5 Concordo totalmente	8	5,1
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Quando os itens vinculam-se mais diretamente aos aspectos pedagógicos, no entanto, o percentual de concordância voltou a ser bem expressivo, tal como no item em que se pede aos professores para se posicionarem perante a afirmação “os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as séries”. Aqui, 88% dos professores afirmam que sim, 9% deles afirmam concordar parcialmente e 3% discordam que isso ocorra na escola (tabela 88).

Tabela 88 - Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as séries

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 – Discordo totalmente		
2	5	3,2
3	14	9,0
4	47	30,3
5 Concordo totalmente	89	57,4
Total	155	100,0
Respostas inválidas	11	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Quando perguntados acerca das oportunidades para discutir idéias sobre ensino aprendizagem, a maioria dos professores (75%) considera que existem oportunidades para discutirem sobre este tema com seus colegas, 10% concordam parcialmente e 15% deles afirmam que isso não ocorre na escola onde atua (tabela 89).

Tabela 89 - Nesta escola tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	98	62,4
2	20	12,7
3	16	10,2
4	15	9,6
5 Concordo totalmente	8	5,1
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Predomina também a discordância sobre a afirmação que, na escola, “poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam”, para 73% dos professores, 9,5% em posição intermediária e 17% que consideram que é isso o que ocorre na escola (tabela 90)

Tabela 90 - Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	92	58,6
2	23	14,6
3	15	9,6
4	20	12,7
5 (concordo totalmente)	7	4,5
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Em suma, constata-se através deste conjunto de itens, que em relação ao subtítulo – Clima institucional e trabalho em colaboração – predomina dentre os respondentes a percepção de que, na maioria das vezes, os diretores, professores e demais membros da equipe colaboram para que a escola possa funcionar bem, muitos contribuem nas discussões sobre o PPP - Projeto Político Pedagógico –, a maioria dos professores é receptiva à proposição de novas idéias, leva em consideração as idéias dos colegas e acha que os colegas também consideram as suas quando apresentadas. Consideram, ainda, que o ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre professores e que há um esforço para coordenar o conteúdo das matérias entre as séries. No geral, discordam da idéia de que não possam compartilhar suas preocupações e frustrações profissionais com outros professores, mas consentem que na escola haja boas oportunidades de discussão sobre o processo de ensino aprendizagem com os colegas, o que favorece a troca de experiências sobre modos de viabilizar que todos os alunos aprendam.

2.2.2.3

Comunicação de Altas expectativas e co-responsabilização pelos resultados¹⁹

De acordo com o referencial teórico adotado, as expectativas positivas quanto ao desempenho dos alunos, especialmente entre os professores, é uma das características mais importantes das escolas eficazes. As baixas expectativas, na

¹⁹ Este subitem foi composto com base nos itens 17, 19 e 20 a 32 do questionário – Base Geres-Rio-2006.

opinião dos autores desta linha de pesquisa, “andam de mãos dadas com o sentimento de falta de controle sobre as dificuldades dos alunos” e decorrem de uma “abordagem passiva ao ensino”²⁰. Por isso, foram acrescentados ao questionário do professor alguns itens que permitissem verificar percepções mais positivas em relação às possibilidades de desenvolvimento dos alunos, conforme apresentado a seguir. Assim, no item, “A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos”, 77,5% dos professores concordaram ou concordaram totalmente, 20% se mantiveram em nível intermediário de concordância e apenas 2,5% discordaram, o que constitui um indício de que nas escolas do Pólo GERES Rio de Janeiro os professores tendem a buscar a superação dos desafios impostos pelas circunstâncias em favor da crença no potencial de seus alunos (tabela 91).

Tabela 91 - A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	1	,6
2	3	1,9
3	31	19,9
4	50	32,1
5 Concordo totalmente	71	45,5
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Um item abre espaço à identificação de percepções docentes menos positivas em relação à aprendizagem dos alunos, como expresso no questionário: “Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado”. Esse item obteve a discordância 55,5% dos professores, enquanto 20,5% deles manifestaram concordância intermediária e 24% concordância, o que divide opiniões, embora prevaleçam, ainda, altas expectativas (tabela 92).

²⁰ Conf.: Sammons, Pam – As características-chave das escolas eficazes – In: Brooke, Soares et al – Pesquisa em Eficácia escolar – origem e trajetórias – Edt UFMG, 2008:366-368.

Tabela 92 - Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é bom resultado

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	70	45,8
2	15	9,8
3	31	20,3
4	11	7,2
5 Concordo totalmente	26	17,0
Total	153	100,0
Respostas inválidas	13	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

O mesmo tema foi explorado de outras formas para verificar se circunstâncias familiares, sócio-culturais ou políticas poderiam influenciar nas expectativas dos professores em relação à capacidade de aprendizagem de seus alunos. Assim, no item “Com as famílias que os alunos dessa escola têm, o aprendizado fica muito comprometido”, os dados da tabela 93 revelam a existência de 38,5% de professores que concordam, 28% que concordam parcialmente e 33,4% que discordam, o que faz ver que, para além dos muros da escola, há uma tendência a buscar no ambiente social e familiar os “responsáveis” pelos aspectos não favoráveis ao ensino (tabela 93).

Tabela 93 - Com as famílias que os alunos dessa escola têm, o aprendizado fica muito comprometido.

Níveis de Concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	33	21,2
2	19	12,2
3	44	28,2
4	31	19,9
5 Concordo totalmente	29	18,6
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Dentro desse conjunto, foi apresentada, ainda, a seguinte afirmativa “Com todos os atrativos que as crianças podem ter acesso hoje em dia, é muito difícil para a escola fazer o seu trabalho”, que obteve a forte discordância de 39,5% dos

professores, forte concordância de 32% dos docentes e concordância parcial de 27% . E, por fim, a afirmativa “Para que os alunos desta escola pudessem realmente aprender seria necessário que a educação fosse levada mais a sério neste país”, obteve a discordância de 34,5% dos professores, a concordância parcial de 16% e quase a metade dos professores apenas concordaram, o que revela que para além dos muros da escola é mais fácil encontrar a existência de fatores que, na opinião dos professores, podem “justificar” o comprometimento das expectativas em relação às possibilidades de aproveitamento dos alunos (tabelas 94 a 96).

Tabela 94 - Com todos os atrativos que as crianças podem ter acesso hoje em dia, é muito difícil para a escola fazer seu trabalho.

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	35	22,6
2	28	18,1
3	42	27,1
4	36	23,2
5 Concordo totalmente	14	9,0
Total	155	100,0
Respostas inválidas	11	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 95 - Com todos os atrativos que as crianças podem ter acesso hoje em dia, é muito difícil para a escola fazer seu trabalho.

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	35	22,6
2	28	18,1
3	42	27,1
4	36	23,2
5 Concordo totalmente	14	9,0
Total	155	100,0
Respostas inválidas	11	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 96 - Para que alunos desta escola pudessem realmente aprender, seria necessário que a educação fosse levada mais a sério neste país.

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	31	20,5
2	21	13,9
3	24	15,9
4	16	10,6
5 Concordo totalmente	59	39,1
Total	151	100,0
Respostas inválidas	15	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Como desdobramento do tema da liderança do diretor, a quem cabe buscar a unidade de propósitos, a literatura especializada enfatiza a necessidade de a equipe compartilhar objetivos comuns, incluindo o compromisso de todos os envolvidos com a qualidade em todos os aspectos da vida escolar e prioridades organizacionais. Por isso, foram incluídos itens voltados à identificação destes valores entre os professores. No item “A maioria dos professores sente-se responsável pelo desempenho dos alunos”, cerca de 80% dos professores concordaram com a afirmação, 15% deles concordaram parcialmente e 5% discordaram, o que revela forte compromisso com a aprendizagem de seus alunos. No item “Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola”, da mesma forma, verifica-se um forte sentimento de co-responsabilidade, visto que aproximadamente 75% dos professores negam esta afirmação, 10% deles concordam parcialmente e 15% concordam que esta responsabilidade não existe no coletivo. Quando questionados se “Poucos professores estão dispostos assumir novos encargos para que a escola melhore”, 58,5% dos professores discordam, 15,5% concordam parcialmente e 26% deles concordam, demonstrando que embora as opiniões sejam divididas, prevalece a opinião majoritária de que fariam o que fosse necessário para melhorar a escola. O item “A maior parte dos professores está empenhada em melhorar suas aulas”, no entanto, concentra o maior índice de concordância, com 92% dos professores concordando fortemente com a afirmação, 6% concordando parcialmente e 3% discordando (tabelas 97 a 100).

Tabela 97 - A maioria dos professores sente-se responsável pelo desempenho dos alunos

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	5	3,2
2	3	1,9
3	19	12,2
4	42	26,9
5 Concordo totalmente	87	55,8
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 98 - Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	99	63,1
2	18	11,5
3	17	10,8
4	15	9,6
5 Concordo totalmente	8	5,1
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 99 - Poucos professores estão dispostos a assumir novos encargos para que a escola melhore

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	68	43,3
2	24	15,3
3	24	15,3
4	28	17,8
5 Concordo totalmente	13	8,3
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 100 - A maior parte dos professores está empenhada em melhorar suas aulas

Níveis de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	2	1,3
2	1	,6
3	10	6,4
4	45	28,7
5 Concordo totalmente	99	63,1
Total	157	100,0
Respostas inválidas	9	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Em suma, depreende-se dos resultados acima apresentados que a maioria dos professores mantém altas expectativas em relação aos seus alunos, embora, por vezes, problemas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos sejam atribuídos a circunstâncias familiares, sócio-culturais e políticas mais amplas. No geral, no entanto, os professores mostram-se comprometidos com os resultados e com disponibilidade para atuar em favor da possibilidade de realizar melhoras no trabalho desenvolvido em sala de aula e/ou pela escola como um todo.

2.2.2.4

Organização voltada à aprendizagem e ênfase acadêmica²¹

Na literatura especializada há o detalhamento de vários aspectos do que constitui uma organização voltada à aprendizagem, que vão desde a manutenção de um ambiente calmo e organizado, com regras claras e consensuais bem definidas, passando pela questão da otimização quanto ao uso do tempo em sala de aula até os aspectos mais centrados na organização curricular e planejamento do ensino – com lições bem estruturadas, cobrança de deveres de casa, retorno para os alunos e seus resultados, que constituem a “ênfase acadêmica”. No questionário do professor, muitos desses aspectos não foram problematizados. Ainda assim, destacamos alguns itens que podem contribuir para o conhecimento de como esta dimensão é tratada nas escolas participantes do Projeto GERES – Pólo Rio de Janeiro. Dentre eles, o item “O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe” do qual 77% dos professores

²¹ Este item foi constituído com base nas questões 33, 34, 35, 64, 90 e 92 - Base Profs_Rio_2006

discordam, 13,5% concordam parcialmente e apenas 9,5% deles concordam que esta ação não acontece na escola. Em percentuais igualmente expressivos que revelam aspectos de uma organização voltada à aprendizagem, aparecem as respostas de 76,5% dos professores que discordam sobre a inexistência de oportunidades para se discutir o conteúdo programático com a equipe da escola, em oposição a cerca de 10% dos docentes que declaram não ter esta oportunidade de discussão. Aproximadamente 13% dos respondentes mantêm-se em concordância parcial em relação ao item (tabelas 101 e 102).

Tabela 101 - O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe

	Frequência Percentual	
Nível 1 (discordo totalmente)	104	66,7
Nível 2	16	10,3
Nível 3	21	13,5
Nível 4	7	4,5
Nível 5 (concordo totalmente)	8	5,1
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 102 - Nesta escola tenho poucas oportunidades em discutir o conteúdo programado da minha turma com a equipe da escola

Nível de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	99	63,5
2	20	12,8
3	20	12,8
4	11	7,1
5 Concordo totalmente	6	3,8
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Ainda sobre a organização da escola, selecionamos alguns itens que poderiam revelar entraves à comunicação institucional, ou mesmo falta de organização na rotina escolar. Por isso, a afirmativa “Há muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles”, colocou em evidência que 80% dos professores não se ressentem deste problema, que acabou ficando restrito a

aproximadamente 5% dos respondentes, enquanto 14% dos professores manifestaram concordância em nível intermediário em relação a este item (tabela 103).

Tabela 103 - Há muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles

Nível de concordância	Frequência	Percentual
1 Discordo totalmente	105	67,3
2	20	12,8
3	22	14,1
4	6	3,8
5 Concordo totalmente	3	1,9
Total	156	100,0
Respostas inválidas	10	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Como dito anteriormente, a otimização do tempo de aula é um dos fatores a determinar a qualidade da organização escolar em escolas eficazes, o que levou à inclusão de item sobre a quantidade de vezes, em média, que a aula é interrompida para anúncios ou comunicação da direção, coordenação ou secretaria escolar, sendo que os dados revelam que para 81% dos casos a incidência é baixa (nenhuma ou 1 vez ao dia); para 14,5% dos professores a interrupção ocorre até duas vezes durante a aula e, em percentagem menor, para 4,5% três ou mais vezes ao dia (tabela 104)

Tabela 104 - Quantas vezes em média a aula é interrompida por anúncios ou comunicados da direção, coordenação ou secretaria?

	Frequência	Percentual
Nenhuma	29	18,2
Uma vez	100	62,9
Duas vezes	23	14,5
Três a quatro vezes	5	3,1
Cinco a seis vezes	2	1,3
Total	159	100,0
Respostas inválidas	7	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Dois itens procuraram captar, ainda, percepções dos professores acerca da atuação da direção e equipe pedagógica em aspectos diretamente relacionados à organização do trabalho docente, mais especificamente, à escolha do livro didático. Nesse sentido, à questão sobre “a melhor opção que caracteriza a escolha do livro didático”, 62,5% dos professores responderam que a escolha é feita pelos professores da série, apenas para 13% deles esta escolha é determinada pela CP isoladamente e para 6,5% apenas pelo professor. A indicação de obras pelos “Coordenadores, especialistas ou técnicos”, no entanto, é valorizada por 45% dos professores, enquanto os outros 55% se dividem entre pouca ou nenhuma importância (tabelas 105 e 106).

Tabela 105 - Qual é a melhor opção que caracteriza a escolha do livro didático?

	Frequência	Percentual
Pessoal	8	6,5
Pelo conjunto de professores da série	77	62,6
Pela CP	16	13,0
Outro	22	17,9
Total	123	100,0
Respostas inválidas	43	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Tabela 106 - Em que medida a indicação da obra por coordenadores, especialistas ou técnicos é importante?

	Frequência	Percentual
Muita	52	45,2
Pouca	39	33,9
Nenhuma	24	20,9
Total	115	100,0
Respostas inválidas	51	
Total	166	

Fonte: Base Geres – Questionário Professor – Rio, 2006

Em suma, com base nesses itens, observa-se que para os professores das escolas que compõem a amostra GERES – Pólo Rio de Janeiro, há espaço de discussão sobre os conteúdos programáticos das diferentes séries, uma

organização interna que permite que os projetos em desenvolvimento sejam de certa forma conhecidos pela maioria, o tempo de aula é, no geral, respeitado e as equipes tem autonomia para escolherem o material didático que utilizarão com seus alunos, indicando, portanto, a percepção majoritária da escola como aquilo que na literatura especializada sobre escolas eficazes configura como “uma organização voltada à aprendizagem”.

2.2.2.5

Influência de fatores externos sobre os resultados da escola²²

No questionário dos professores foi inserido um bloco de itens similar ao do questionário dos diretores, voltado à identificação dos problemas que afetam a gestão do cotidiano escolar, impedindo, conseqüentemente, a melhoria da escola. Com isso, espera-se enriquecer a compreensão sobre aspectos ligados ao entorno escolar ou à problemática social mais ampla, já que estes são temas recorrentes dentre educadores que trabalham em escolas localizadas principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos.

Assim, sobre o item “Em que medida a violência física praticada contra alunos impede o melhoramento da escola”, 84% dos professores responderam que não impede, sendo que para 16% deles impede em alguma medida ou impede muito. Curiosamente, tais dados são absolutamente equivalentes às respostas apresentadas pelos diretores neste item, o que evidencia, de saída, uma convergência de percepção sobre o tema entre gestores e docentes (tabela 53).

Praticamente os mesmos índices se observam para o tema da “intimidação dos alunos”, sendo que, na opinião dos professores, em 88,5% dos casos esse é um fator que não impede, em oposição a 11,5% para os quais impede em alguma medida. Para 84% dos professores também não há qualquer forma de intimidação a professores e funcionários como fator de influência sobre a vida escolar. Estes dados também são similares às opiniões expressas pelos diretores (tabelas 54, 55 e 56)

Em relação ao item “deprecação de equipamentos” se configura uma diferença de opinião entre professores e direção, já que dentre os gestores (tabela

²² Este subitem foi composto com base nas questões 36 a 48 do Questionário Professor – Base_Rio_2006.

57), apenas 13,5% aponta ser este um fator a impedir o melhoramento da escola, em oposição a 32% dos professores que consideram este um fator preocupante. Já no item “furtos ou roubos de equipamentos da escola” a diferença se mantém, porém de forma menos acentuada, já que 17% dos diretores (tabela 60) consideram ser este um problema em oposição a 24% dos professores que o apontam como um item importante a influenciar negativamente nos resultados da escola.

As “pichações” e “depredações aos banheiros” aparecem como problema a interferir na melhoria da qualidade da escola de forma similar entre todos os respondentes, pois, em alguma medida ou seriamente foi a opinião de 16% e 25% dos professores, respectivamente, enquanto que para os diretores esses índices foram de 19% (tabela 61) e 15% (tabela 58), respectivamente.

O consumo de drogas nas proximidades da escola e a interferência do tráfico representam problema para aproximadamente 25% e 30% dos professores, respectivamente e, infelizmente, a interferência do tráfico se faz presente dentro da escola segundo 7% dos professores. A opinião dos diretores diverge um pouco em relação a esses aspectos, pois se 20% acredita que o consumo de drogas nas imediações afeta os resultados da escola (o que seria compatível com a opinião dos professores, conforme tabela 63), caem para aproximadamente 4% os diretores que atribuem à influência dos tráfico os resultados da escola e para apenas 2% os que acreditam que as drogas dentro da escola são fatores a impedir a melhoria do ensino oferecido (tabelas 64 e 65). Essas diferenças percentuais poderiam ser consideradas pequenas, não fosse pela gravidade do problema social que as mesmas representam.

Em suma, apuradas as frequências para este conjunto de itens, constata-se que tal como as respostas obtidas nos questionário dos diretores, os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos professores das turmas participantes do Projeto GERES revelaram que estes aspectos externos não chegam a comprometer ou a inviabilizar a organização e o funcionamento da maioria das instituições, sejam elas públicas municipais, públicas federais ou privadas, possivelmente por se tratar de escolas diurnas e voltadas ao atendimento de crianças que ainda estão cursando o 1º segmento da educação básica, embora sejam realidades distintas e passíveis de serem qualificadas de acordo com o grau de influência que exercem.

2.2.3 – Tarefas da Direção e Equipe Pedagógica ²³

Conforme explicitado na introdução a este capítulo, um conjunto de itens relativos às tarefas realizadas pela direção e equipes pedagógicas foi acrescentado ao Questionário do Diretor a partir de 2006, por influência das discussões travadas no grupo de pesquisa sobre os fatores associados à gestão pedagógica em escolas eficazes, bem como pela intenção de desenvolver esta tese voltada à identificação de características relacionadas à atuação da direção e equipes de CP nesse tipo de escola.

Por ser o tema de interesse central desse trabalho este bloco de itens será tratado à parte dos outros assuntos já abordados no questionário diretor.

Para introduzir a apresentação dos dados relativos a este conjunto, apresenta-se a seguir, de forma resumida, um quadro explicativo dos itens inseridos no questionário do diretor com base nas características-chave descritas por SAMMONS, P. (1999), conforme apresentado na revisão bibliográfica. Na seqüência, será dada continuidade ao tratamento das informações obtidas através dos questionários a este conjunto específico de itens, acompanhado das respectivas tabelas e/ou gráficos, de forma a permitir uma melhor visualização das informações que serão aprofundadas no corpo da tese.

2.2.3.1 – Relação entre itens do questionário e pressupostos teóricos

Apresenta-se a seguir o quadro com as 11 características-chave presentes nas escolas eficazes sintetizadas por SAMMONS et al (1995) e, na seqüência, o quadro com os construtos inseridos no Questionário do Diretor, mostrando a relação entre os mesmos e as características-chave presentes na literatura especializada.

²³ Este item refere-se às questões 02 a 11 do questionário do Diretor – Base 2006, com 60 respondentes.

Quadro 1 – Características identificadas por SAMMONS, Hillman e Mortimore (1995) nas escolas eficazes

Nº	Categorias de Análise	Características presentes nas escolas eficazes
1	Liderança profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Firme e objetiva; - Enfoque participativo - Diretor capaz de exercer liderança profissional
2	Visão e metas compartilhadas	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade nos propósitos - Práticas consistentes - Participação institucional / clima de colaboração
3	Um ambiente de aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> - Um ambiente ordenado - Um ambiente de trabalho atraente
4	Concentração no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização do tempo de aprendizado - Ênfase acadêmica - Foco no desempenho
5	Ensino com propósitos bem definidos	<ul style="list-style-type: none"> - Organização eficiente - Clareza de propósitos - Aulas bem estruturadas - Ensino adaptável
6	Altas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - Altas expectativas em todos os setores - Trocas/comunicação de expectativas - Ambiente intelectualmente desafiador
7	Incentivo positivo	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno de informações a respeito das atividades e conquistas realizadas
8	Monitoramento do progresso	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoramento do desempenho dos alunos - Avaliação do desempenho da escola
9	Direitos e responsabilidades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar da auto-estima - Exigir responsabilidades - Manter o controle disciplinar e sobre a produção
10	Relacionamento família-escola	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar o envolvimento dos pais no aprendizado dos alunos
11	Organização orientada à aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da equipe da escola com base nos princípios e orientações da instituição.

(Fonte: SAMMONS,P. 1999)

A comparação entre o Quadro 1 e o Quadro 2 permite identificar que todas as características-chave sintetizadas por SAMMONS, P. (1999) encontram-se contempladas nos itens do questionário diretor na quantidade de vezes indicadas por “x”.

Quadro 2 - Relação entre itens incluídos nos questionários para diretores do GERES e características encontradas em Escolas Eficazes, de acordo com SAMMONS, Hillman e Mortimore, 1995

Itens incluídos Quest Diretor	Justificativa para a inclusão/hipóteses iniciais	Numeração correspondente às características-chave do Quadro 1										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Acompanhar a entrada e saída dos alunos”	Se recorrente, pode ser um indicador da presença regular do diretor/ coordenador/ representante da equipe pedagógica na escola, bem como da disponibilidade para estar em contato permanente com os responsáveis que trazem as crianças para a escola para comentar brevemente o desempenho, se interessar pelas questões domésticas que podem afetar o rendimento, etc. Indicativo, ainda, aos professores, de preocupações com pontualidade / cumprimento de horários, que são aspectos ligados à organização e funcionamento da rotina escolar.			X				X	X		X	
2. “Atender aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais)”	Este tipo de tarefa poder indicar a disponibilidade, por parte da equipe, em apoiar as ações de sala de aula e garantir aos professores as melhores condições de realização da prática pedagógica. Se, no entanto, este fator preponderar em relação a todos os outros, esta tarefa pode indicar a prevalência de aspectos burocráticos sobre os pedagógicos.	X		X	X							
3. “Assistir as aulas e orientar pedagógica-mente os professores a partir delas”	A presença desta atividade no cotidiano escolar pode, em princípio, indicar o grau de legitimidade/liderança do profissional sobre a sua equipe e capacidade de estabelecer um clima de cooperação, com foco no atendimento aos aspectos didático-pedagógicos.	X	X		X	X	X	X				X
4. “Elaborar relatórios, atas, mapas de notas, etc.”	O item pode indicar preocupação quanto à produção de instrumentos que viabilizem o diagnóstico e o monitoramento das condições e resultados do ensino. O isolamento ou sobreposição deste item em relação aos demais, no entanto, pode indicar uma ênfase na dimensão administrativa ou burocrática e menos nos aspectos pedagógicos e acadêmicos.						X		X			X
5. “Orientar a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de	Esta tanto pode ser uma tarefa praticada com regularidade ou específica nas “semanas de planejamento”, “centros de estudos”, etc., por isso, independente de sua regularidade, o assinalamento dessa questão pode indicar aspecto positivo	X	X		X	X	X		X			X

ensino, formas de avaliação	ligado à atuação do agente ou equipe pedagógica por se relacionar com dimensão acadêmica do currículo.											
6. “Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores”	Idem acima. Dada a centralidade da tarefa, esta seria apenas outra forma de checar se esta é uma prática presente/recorrente na escola.	X	X			X	X	X	X	X		X
7. “Atender os pais”	Pode indicar disponibilidade para buscar envolvimento dos pais com aprendizagem dos filhos, monitoramento dos alunos e preocupação com a auto-estima dos mesmos				X		X	X	X	X	X	
8. “Organizar festas e eventos da escola”	Pode indicar disponibilidade por parte da equipe para “trazer” a comunidade para a escola. Sua recorrência, no entanto, combinada com a realização de outras tarefas, pode indicar o exercício de uma função “secundária”, própria ao profissional não legitimado na função de compartilhar ou discutir as questões relativas ao fazer do professor em sala de aula, o que colocaria os profissionais de coordenação em tarefas “complementares”.	X	X	X				X			X	
9. “Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas”	Tal como o item 5, pode indicar preocupação com ênfase acadêmica e melhoria do rendimento escolar				X	X	X					X
10. “Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados”	Pode indicar legitimidade junto ao grupo e disponibilidade, por parte da equipe, para propor/sustentar a busca de alternativas para as questões de aprendizagem ou aumento da motivação dos alunos para as atividades escolares.	X	X		X		X			X		X
Número de vezes que cada item pode ser considerado representado nos itens inseridos no questionário diretor:		6	5	3	6	4	7	5	5	3	3	6

Em que pese o fato de todos os diretores e equipes de gestão afirmarem que realizam no dia a dia praticamente todas as tarefas acima descritas, como se poderá confirmar, as variáveis inseridas neste “bloco coordenação” do questionário diretor, por serem contínuas, permitiram que o tratamento de dados se desse também por “Análise de Fatores”, recurso estatístico já descrito na

Metodologia, o que contribuiu para a identificação de três marcantes “tipos” ou “estilos” de lideranças, que serão apresentados numa seção a parte.

Apresenta-se a seguir, as frequências das respostas aos itens pelo conjunto de diretores das escolas participantes do Projeto GERES - Pólo Rio de Janeiro.

2.2.3.2 –Frequências sobre os itens relativos às tarefas da Equipe de Gestão

No item relativo à incidência com que a direção/equipe de coordenação acompanha a entrada e saída dos alunos constata-se que a grande maioria (87%) declara fazê-lo com regularidade diária, em oposição a 13,5% que se dedica a esta tarefa algumas vezes por semana ou até mesmo por mês (Tabela 107, abaixo). Com 81,5% de respostas válidas predomina entre os respondentes o atendimento diário aos professores em suas necessidades de reprodução de materiais, pedidos de compras, consertos de equipamentos etc., embora seja de 18,5% o percentual de membros de equipe de gestão que se dedicam a isso apenas algumas vezes por semana ou mês (tabela 108, abaixo). Quando a tarefa se relaciona mais diretamente ao fazer pedagógico, os resultados massivos desaparecem para evidenciar a existência de um número maior de situações vividas no cotidiano escolar. Assim, apenas em 10% dos casos, membros de equipe de coordenação/gestão escolar declaram entrar diariamente em sala para acompanhar as aulas dos professores, enquanto que aproximadamente 18,5% não o fazem “nunca”. A maioria, 38,5%, diz realizar esta tarefa algumas vezes no mês e outros 30%, aproximadamente, algumas vezes na semana. De qualquer forma é bastante expressivo o número de membros de equipe pedagógica atuando em parceria com professores ou observando o desempenho dos profissionais a partir de sua função precípua que é “lecionar” (tabela 109, abaixo). A resposta “algumas vezes por mês” prepondera dentre as alternativas relacionadas à produção de relatórios, atas, mapas de notas etc., para 66,5% dos diretores ou membros de equipe. Não deixa de chamar a atenção, no entanto, que aproximadamente 27% dos diretores que fazem estas tarefas com regularidade semanal ou diária (tabela 110, abaixo).

Embora se registre a existência de diretor ou membro de equipe que “nunca” orienta a produção dos planos de ensino, preponderam, dentre os respondentes, aqueles que afirmam que esta atividade - que pode ser considerada

central numa escola que busca constituir-se com ênfase acadêmica -, se dá com regularidade mensal em 47% dos casos, semanal para 33% dos membros da equipe ou mesmo diária em 18% das situações (tabela 111, abaixo). Também o uso do tempo da equipe de gestão com reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos com professores parece ser bem ocupado, já que 75% dos diretores declaram realizá-las “algumas vezes ao mês”, e quase 20% todas as semanas (tabela 112, abaixo). A frequência com que a equipe pedagógica atende pais de alunos todos os dias é de 83%. Outros 14% os atende semanalmente. Também é bastante significativo, com cerca de 80%, o percentual que indica o uso do tempo com organização de festas e eventos abertos à comunidade algumas vezes por mês, ou semanalmente, 15,5% (Tabela 113, abaixo). Os membros das equipes pedagógicas se preocupam em orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas: já que 20% dos respondentes declaram realizar este tipo de atividade todos os dias da semana, 36,5% algumas vezes por semana e 40% algumas vezes por mês, contra apenas dois casos em que esta tarefa não chega a ser realizada pela direção ou membros da equipe técnica em nenhuma situação (tabela 114, abaixo). Tais resultados são compatíveis com os obtidos no item seguinte, que investiga a regularidade com que a coordenação ou direção escolar orienta os professores na produção de projetos diferenciados, a saber: 53,5% o faz algumas vezes por mês, 30% se dedica a esta tarefa algumas vezes por semana e 13,5% o faz diariamente, discrepando dos 3% que nunca realiza este tipo de atividade (tabela 115, abaixo).

Tabela 107 - Frequência com que a coordenação/direção da escola acompanha a entrada e saída dos alunos

	Frequência Percentual	
Algumas vezes por mês	2	3,3
Algumas vezes por semana	6	10,0
Todos os dias da semana	52	86,7
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 200

Tabela 108 - Frequência com que a coordenação da escola atende aos pedidos dos professores (reprodução de material, compras, consertos de equipamentos, etc.)

	Frequência	Percentual
Algumas vezes por mês	2	3,3
Algumas vezes por semana	9	15,0
Todos os dias da semana	49	81,7
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 109 - Frequência com que a coordenação / direção da escola assiste às aulas e orienta pedagogicamente os professores a partir delas?

	Frequência	Percentual
Nunca	11	18,6
Algumas vezes por mês	23	39,0
Algumas vezes por semana	19	32,2
Todos os dias da semana	6	10,2
Total	59	100,0
Respostas Inválidas	1	
Total	60	

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 110 - Frequência com que a coordenação / direção da escola se dedica à elaboração de relatórios, atas, mapas de notas, etc.

	Frequência	Percentual
Nunca	1	1,8
Algumas vezes por mês	40	70,2
Algumas vezes por semana	10	17,5
Todos os dias da semana	6	10,5
Total	57	100,0
Respostas Inválidas	3	
Total	60	

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 111 - Frequência com que a coordenação/direção da escola orienta a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação, etc.

	Frequência Percentual	
Nunca	1	1,7
Algumas vezes por mês	28	46,7
Algumas vezes por semana	20	33,3
Todos os dias da semana	11	18,3
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 112 - Frequência com que a coordenação / direção da escola promove reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores?

	Frequência Percentual	
Nunca	2	3,4
Algumas vezes por mês	45	76,3
Algumas vezes por semana	11	18,6
Todos os dias da semana	1	1,7
Total	59	100,0
Respostas Inválidas	1	
Total	60	

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 113 - Frequência com que a coordenação / direção da escola atende os pais?

	Frequência Percentual	
Algumas vezes por mês	2	3,3
Algumas vezes por semana	8	13,3
Todos os dias da semana	50	83,3
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 114 - Frequência com que a coordenação / direção da escola organiza festas e eventos da escola

	Frequência Percentual	
Algumas vezes por mês	46	79,3
Algumas vezes por semana	9	15,5
Todos os dias da semana	3	5,2
Total	58	100,0
Respostas Inválidas	2	
Total	60	

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 115 - Frequência com que a coordenação / direção da escola orienta os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas

	Frequência	Percentual
Nunca	2	3,3
Algumas vezes por mês	24	40,0
Algumas vezes por semana	22	36,7
Todos os dias da semana	12	20,0
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Tabela 116 - Frequência com que a coordenação / direção da escola orienta os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados

	Frequência	Percentual
Nunca	2	3,3
Algumas vezes por mês	32	53,3
Algumas vezes por semana	18	30,0
Todos os dias da semana	8	13,3
Total	60	100,0

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor – Rio, 2006

Em suma, as respostas dos diretores indicam que a grande maioria acompanha a entrada e saída dos alunos com regularidade diária, assim como é predominantemente diário o atendimento aos professores em suas necessidades de reprodução de materiais, pedidos de compras e consertos de equipamentos. A frequência com que a equipe pedagógica atende diariamente os pais é também bastante significativa, assim como é alto o percentual dos respondentes que declaram que o tempo da equipe de gestão é utilizado algumas vezes por mês na organização de festas e eventos abertos à comunidade. “Algumas vezes por mês” prepondera também como resposta dentre as alternativas relacionadas à produção de relatórios, atas, mapas de notas, etc., embora expressivos 30% façam destas suas tarefas prioritárias por serem realizadas com regularidade semanal ou diária. Esses dados revelam grande preocupação por parte dos dirigentes acerca dos aspectos relacionais e organizacionais que integram o conjunto de atividades da escola.

Mais especificamente sobre a Gestão Pedagógica, ou seja, sobre a concentração de esforços nos aspectos acadêmicos e/ou mais voltados às questões de aprendizagem, constata-se que são poucos os diretores que declaram que membros da equipe de coordenação/gestão escolar entram diariamente em sala para acompanhar os professores em atividade didática. Ainda assim, é bastante expressivo o número de membros de equipe pedagógica atuando em parceria com professores ou observando o desempenho dos profissionais a partir das práticas pedagógicas concretamente realizadas, ainda que apenas “algumas vezes por mês”. Embora se registre a existência de diretor ou membro de equipe que “nunca” orienta a produção dos planos de ensino, preponderam, dentre os respondentes, aqueles que afirmam que esta atividade se dá com regularidade mensal em quase 50% dos casos. A orientação quanto à produção dos deveres de casa também é assumida por expressivos 75% dos respondentes, dos quais 40% o fazem com regularidade mensal.

As reuniões pedagógicas, que podem ter formatos diferentes e servir a propósitos diversos, também ocupam regularmente o tempo dos membros de equipe de gestão, conforme declarado pela maioria dos respondentes.

Consideradas estas frequências passamos, a seguir, a apresentar os resultados obtidos por análise fatorial a este conjunto de itens relacionados à gestão escolar e que serviram à identificação de perfis de liderança a partir das tarefas realizadas pela Direção e equipe pedagógica, com base nas informações obtidas através do Questionário Diretor.

2.3 – Tratamento dos Dados pela Análise de Fatores

A título de contextualização explicita-se a seguir, de forma breve, os princípios básicos desta abordagem.

De acordo com Aguiar (2001), a Análise de Fatores consiste numa das técnicas que compõe a área da estatística chamada de “Análise Multivariada de Dados” que permite que inúmeras correlações entre variáveis sejam comparadas, através de modelos matemáticos específicos utilizados em função da natureza e objetivos de cada estudo. Nas palavras do autor:

“Análise de Fatores é uma técnica estatística de resumo de informações muito utilizada na análise multivariada de dados. Seu principal objetivo é viabilizar a análise de associações existentes entre um grande número de variáveis, nem sempre possíveis com métodos univariados ou bivariados, através de um número reduzido de construtos denominados fatores.”²⁴

O autor nos explica que esses “novos fatores” gerados pelas análises podem ser entendidos como “dimensões latentes que se manifestam de forma redundante em algumas variáveis originais”, (ibid.,p.48). Isto significa que as variáveis da base de dados em uso são agrupadas pelo programa de computador em função da correlação existente entre elas, revelando aspectos que só podem ser percebidos (ou que fazem mais sentido) quando analisados em conjunto. Com isso, complementa, cada grupo obtido é composto por variáveis que são altamente correlacionadas entre si e, conseqüentemente, apresentam baixa correlação com as outras variáveis da base, fazendo com que cada novo grupo-fator possa representar uma única dimensão latente e explicar parte considerável da variância existente entre elas.

O emprego dessa técnica viabiliza, portanto, a identificação de padrões de associações existentes entre essas variáveis, cujo ponto de partida para análise é a Matriz de Dados, originária das respostas dadas, nesse caso, pelos diretores das escolas participantes do Projeto GERES.

Por uma combinação de linhas e colunas de cada matriz de dados, chega-se ao “atributo” que cada respondente tem em relação àquela variável. As correlações entre variáveis são representadas pelas “cargas fatoriais”, sendo que quanto maior a carga fatorial, mais forte a correlação entre as variáveis em análise e quanto menores as cargas fatoriais (que podem, inclusive, serem expressas por números negativos), maior o distanciamento da variável em relação à dimensão latente que o novo fator está revelando.

Todo esse procedimento estatístico é realizado através do uso de sistemas operacionais computadorizados (no caso o Programa SPSS, já citado), o que viabiliza a produção dos cálculos, assim como dos gráficos de dispersão e outros que dão suporte à interpretação dos dados.

A aplicação da Análise de Fatores teve uma importância crucial para este

²⁴ Aguiar, Glauco da Silva – Quem Ensina Matemática no Brasil? Um Estudo dos perfis dos professores a partir dos dados do SAEB de 1997 e 1999 – Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2001:47

estudo por ter permitido a caracterização dos perfis de liderança existentes nas sessenta e oito escolas participantes do Projeto Geres. Afirma-se isso, pois o emprego deste recurso estatístico possibilitou que se chegasse a uma “tipologia” de estilos de gestão, a partir da identificação de três fatores que foram nomeados como: Fator 1 – “Liderança Pedagógica” (LP); Fator 2 - “Liderança Organizacional” (LO); e Fator 3 “Liderança Relacional” (LR). Em vista disso, apresenta-se de forma mais detida o passo a passo na obtenção desses novos construtos.

Quadro 3 - Apresentação dos Construtos / instrumento utilizado na Análise de Fatores
Bloco Tarefas da Coordenação e Direção – Questionário Diretor 2006

Número do item / construto	Instrumento
1. Com que frequência a coordenação/ direção da escola acompanha a entrada e saída dos alunos?	Questionário Diretor 2006
2. Com que frequência a coordenação/direção da escola atender aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais, etc?)	
3. Com que frequência a coordenação/direção da escola assistir as aulas e orienta pedagogicamente os professores a partir delas?	
4. Com que frequência a coordenação/direção da escola elabora relatórios, atas, mapas de notas, etc.?	
5. Com que frequência a coordenação/direção escolar orientar a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação?	
6. Com que frequência a coordenação/direção escolar promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores?	
7. Com que frequência a coordenação/direção escolar atende os pais?	
8. Com que frequência a coordenação / direção da escola organiza festas e eventos na escola?	
9. Com que frequência a coordenação/direção escolar orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas?	
10. Com que frequência a coordenação/direção escolar orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados?	

Fonte: Base Geres - Questionário Diretor, 2006

A partir da seleção dos construtos acima descritos do Questionário do Diretor que gerou a base “Bloco Coordenação”, procedeu-se à realização do procedimento estatístico através da utilização do software SPSS-11.5, em que se obteve inicialmente a seguinte situação explicativa da variância encontrada, conforme demonstrado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Variância Explicada para identificação dos 3 fatores**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Total Sums of Squared Loadings			Total Sums of Squared Loadings		
	Total	of Variance	Cumulative	Total	of Variance	Cumulative	Total	of Variance	Cumulative
1	3,509	35,088	35,088	3,509	35,088	35,088	3,152	31,525	31,525
2	1,528	15,282	50,371	1,528	15,282	50,371	1,710	17,097	48,622
3	1,351	13,510	63,880	1,351	13,510	63,880	1,526	15,258	63,880
4	,774	7,737	71,617						
5	,744	7,444	79,062						
6	,634	6,341	85,403						
7	,590	5,902	91,305						
8	,444	4,443	95,748						
9	,294	2,941	98,689						
10	,131	1,311	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Output - SPSS – Base Coordenação 2006 - Variância Explicada

O Quadro “Variância Explicada”, acima, expressa os fatores extraídos (*eigenvalue* maiores que 1) e o percentual de explicação da variabilidade dos dados da base utilizada. Matematicamente, isso significa que o Fator 1 explica 35% da variância, o segundo fator explica 15,2% e o terceiro 13,5%. Estes três fatores juntos explicam 63,8% da variabilidade dos dados de toda a base de dados selecionada, o que tecnicamente define a validade estatística dos novos fatores obtidos.

A seguir, apresenta-se a Matriz de Correlações contendo a carga fatorial de cada item na composição dos fatores extraídos. No procedimento, optou-se por suprimir valores abaixo de 0,3 por representarem cargas fatoriais consideradas como sendo de pouca relevância, a fim de facilitar a leitura dos dados mais importantes. Importante esclarecer que a interpretação dos fatores se dá pela força com que os itens interagem entre si, formando arranjos altamente correlacionados. Com efeito, o Quadro 5, a seguir, apresenta os fatores obtidos a partir do questionário aplicado aos diretores. Posteriormente apresentam-se os resultados das análises desenvolvidas considerando as diferenças por escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Quadro 5 – Matriz de Correlações – Cargas Fatoriais

Component Matrix ^a

	Component		
	1	2	3
Com que frequência a coordenação/direção da escola acompanha a entrada e saída dos alunos?	,312		,600
Com que frequência a coordenação/direção da escola atende aos pedidos dos professores (reprodução de material etc.)?	,360	,561	,374
Com que frequência a coordenação/direção da escola assiste as aulas e orienta pedagogicamente os professores a partir delas?	,635		
Com que frequência a coordenação/direção da escola elabora relatórios, atas, mapas de notas etc.?	,691	,381	
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino etc.?	,857		
Com que frequência a coordenação/direção da escola promove reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores?	,544	,425	
Com que frequência a coordenação/direção da escola atende os pais?		,317	,768
Com que frequência a coordenação/direção da escola organiza festas e eventos da escola?		,664	-,336
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas?	,855		
Com que frequência a coordenação/direção da escola orienta os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados?	,759		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Fonte: Output-SPSS – Base Bloco Tarefas da Coordenação/Direção, 2006

A partir do quadro 5, os três fatores identificados podem ser definidos da seguinte forma:

A) Tipo/Estilo 1 - Liderança Pedagógica, pela forte correlação apresentada entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, que se traduz, de acordo com os itens propostos, por: “Assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas” (item 3); “Orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação” (item 5); “Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas”(item 9); “Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados”(item 10); e, com menor carga fatorial que os demais itens mas ainda assim fortemente relacionado a este conjunto, o item “Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores” (item 6), conforme Matriz, acima.

B) Tipo/Estilo 2 – Liderança Organizacional – Caracteriza a situação em que a análise fatorial indica forte correlação entre tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados através da produção de mapas, planilhas, etc., o que no questionário corresponde aos seguintes itens: “Atender aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais etc.)” (item 2); “Elaboração de relatórios, atas, mapas de notas, etc.”(item 4). Interessante observar que dentre este conjunto de itens, a carga fatorial referente à participação da direção ou membros da equipe nas reuniões pedagógicas foi bem expressiva.

C) Tipo/Estilo 3 – Liderança Relacional – Para os casos em que as cargas fatoriais indicam forte correlação entre tarefas associadas à presença no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores, tais como indicados nos itens: “Acompanhar a entrada e saída dos alunos”(item 1); “Atender os pais” (item 7); e “Organizar festas e eventos da escola” (8).

Considera-se importante esclarecer que a busca por essa “tipologia” se deu em reconhecimento ao fato de que o objeto em estudo – Gestão Pedagógica ou Gestão Escolar - carece de definições ou conceitualizações mais formais. Por isso,

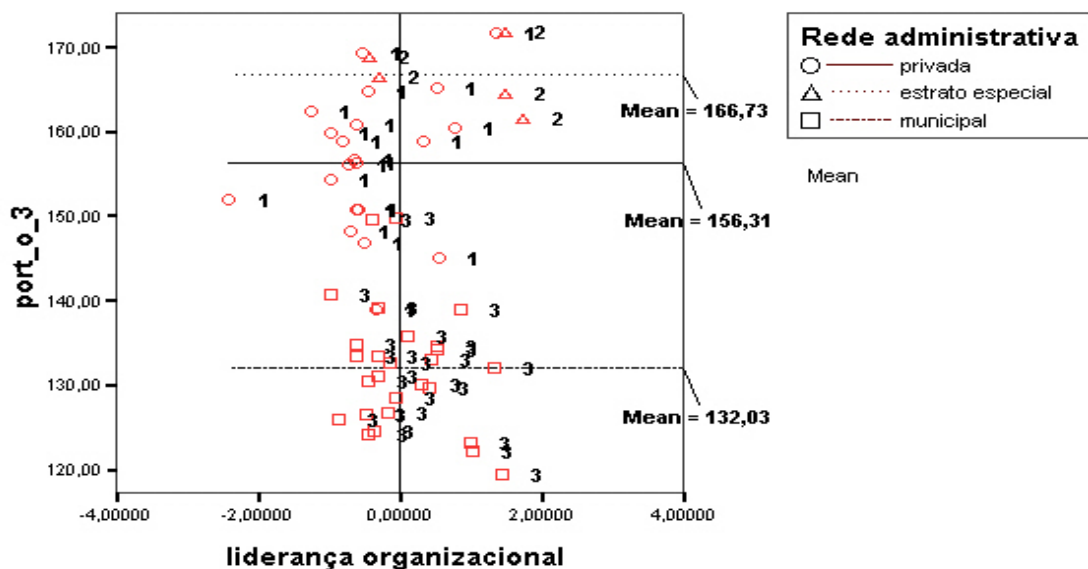
considerou-se necessário produzir várias explorações de dados na tentativa de “cercar o problema”, ou seja, delimitar algumas variáveis para que se pudesse, a partir daí, realizar as análises quantitativas cabíveis. Assim, estes perfis foram inicialmente analisados no conjunto das redes de ensino que compõe a amostra Geres – Pólo Rio de Janeiro, em sua relação com a proficiência média em leitura obtida pelos alunos na Onda 3. Na seqüência, procedeu-se à análise do comportamento de cada um desses novos fatores – Liderança Pedagógica, Liderança Organizacional e Liderança Relacional – especificamente na Rede Municipal de ensino, foco prioritário deste trabalho, também em sua relação com a Proficiência obtida na Onda 3, a fim de estabelecer padrões comuns de análise.²⁵

Com isso, espera-se abrir o significado dessas práticas em função dos contextos em que as mesmas se realizam para, a partir daí, seguir com as análises qualitativas de algumas escolas municipais previstas para o capítulo 4.

Iniciando, portanto, pela apreciação dos gráficos 41 a 43, procuraremos analisar o comportamento dessas novas variáveis no conjunto das escolas pertencentes às três redes.

²⁵ Sobre a medida de Proficiência utilizada, esclarece-se que foram consideradas as proficiências médias das escolas para que o foco permanecesse nos aspectos relacionados à gestão e não em possíveis efeitos ligados à atuação específica de um ou outro professor.

Gráfico 41 – Relação entre o Perfil Liderança Organizacional e Proficiência em Leitura obtida na Onda 3 no conjunto da Amostra de Escolas integrantes do Projeto Geres – Pólo Rio de Janeiro

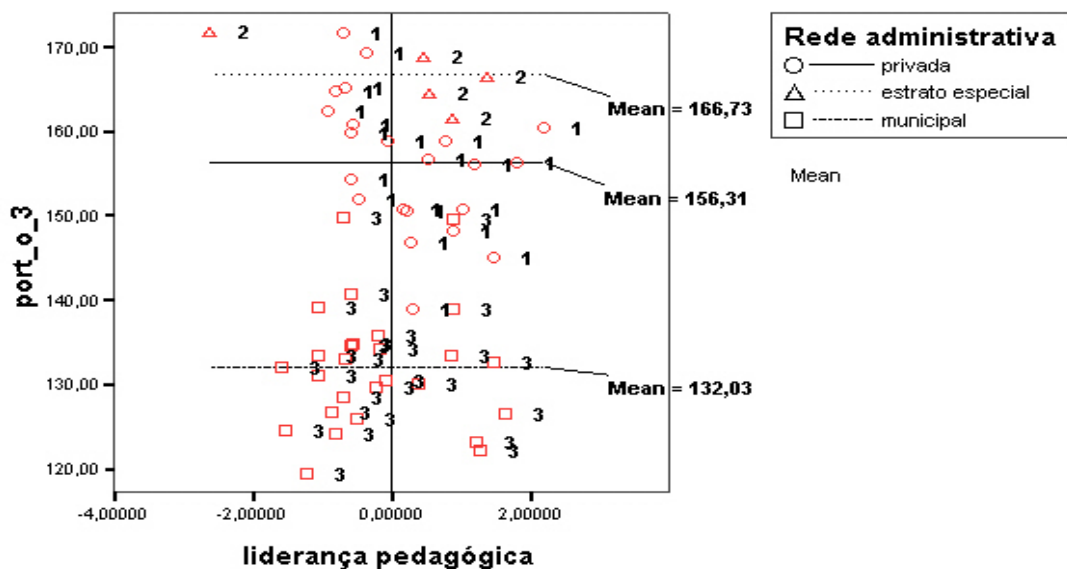


Observa-se no Gráfico 41, que as escolas da rede privada (1) e as do estrato especial (2) apresentam proficiências médias em leitura iguais a 156,31 e 166,73, respectivamente, enquanto que as escolas da rede municipal (3) apresentam proficiência média igual a 132,03, sendo a mais baixa dentre as três redes.

Quando se observa o comportamento da nova variável “Liderança Organizacional - LO” em relação a esse conjunto de escolas, constata-se que a mesma se mantém em torno da média (representada pelo coeficiente 0,0 no eixo horizontal) na maioria dos casos, mas com certa tendência a se manter um pouco acima da média dentre as escolas do estrato especial (2), uma vez que 3 dentre 5 escolas apresentam LO acima da média; na média ou um pouco abaixo da média nas escolas privadas (1) e na rede municipal (3).

No gráfico seguinte, temos o mesmo conjunto de escolas com suas distribuições por proficiência, porém agora relacionadas ao novo fator “Liderança Pedagógica”, conforme segue.

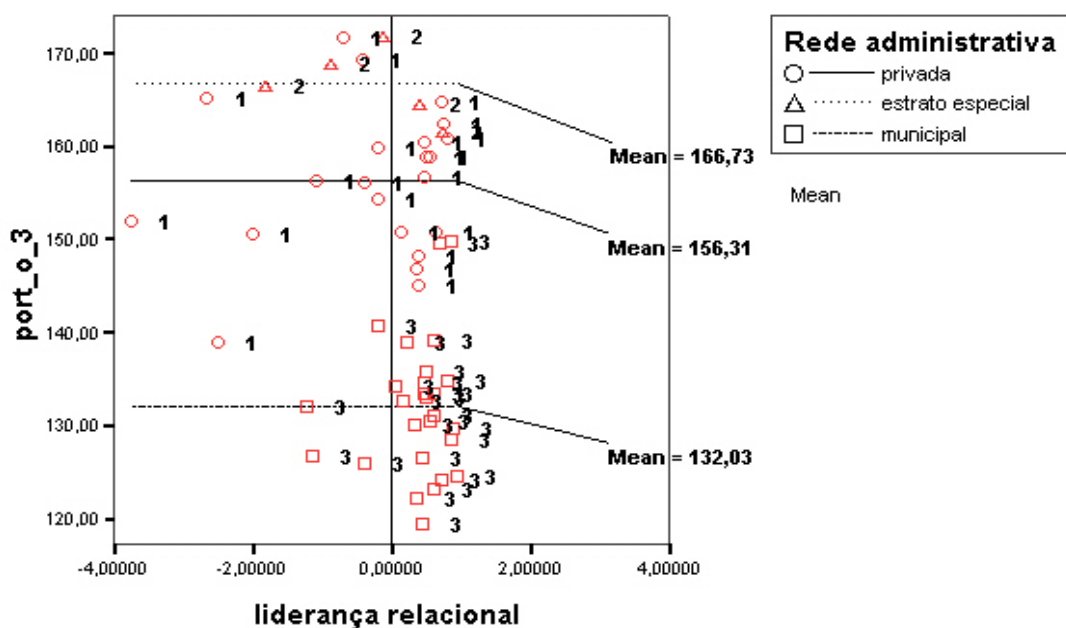
Gráfico 42 - Relação entre o Perfil Liderança Pedagógica e Proficiência em Leitura obtida na Onda 3 no conjunto da Amostra de Escolas integrantes do Projeto Geres – Pólo Rio de Janeiro



Em relação a esta nova variável, nota-se que as escolas da rede privada (1) mostram uma tendência a se manterem predominantemente acima da média em relação à Liderança Pedagógica – LP, já que apenas 09 escolas em 22 estão abaixo da média. Dentre as escolas do estrato especial, 04 entre 05 mostram-se acima da média. Já na rede municipal, a variável LP mostra uma tendência a manter-se abaixo da média, uma vez que apenas 08 de 27 escolas estão acima da média. Em síntese pode-se afirmar, em relação a esta variável, que aparentemente as escolas municipais (que, no geral, apresentam menor proficiência média) se concentram abaixo da média em LP, enquanto que as escolas de maior proficiência se mostram em torno ou acima da média. Registre-se como exceção uma das escolas do estrato especial - que não tem o fator Liderança Pedagógica como expressivo em seu perfil e apresenta alta proficiência - , o que nos leva a hipotetizar que a escolha de professores super-selecionados (concurso público, prova de títulos, exame de aula perante banca, etc.), como próprio àquela realidade, faz com que a equipe docente seja capaz de compensar qualquer ausência ou defasagem dos profissionais que ocupam esta função, mas que aparentemente não valorizam esta dimensão no desenvolvimento de sua prática diária.

No gráfico a seguir, temos o fator Liderança Relacional (LR) caracterizado no conjunto de escolas.

Gráfico 43 - Relação entre o Perfil Liderança Relacional e Proficiência em Leitura obtida na Onda 3 no conjunto da Amostra de Escolas integrantes do Projeto Geres – Pólo Rio de Janeiro

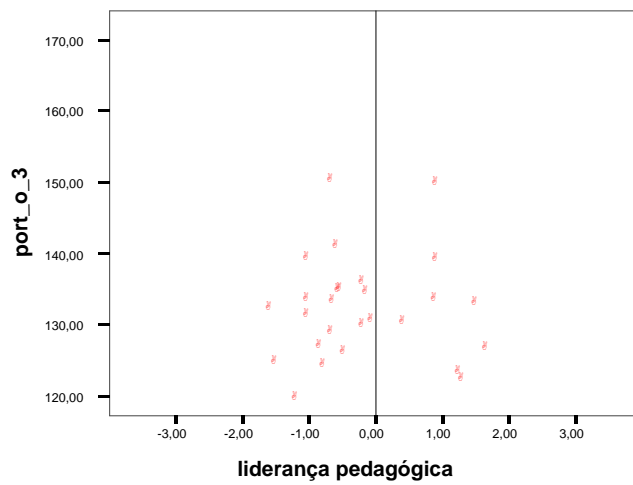


No Gráfico 43 fica evidente que a Liderança Relacional é predominantemente na rede municipal e nas escolas privadas, onde se apresentam como fatores acima da média. Já o conjunto das escolas do estrato especial, que vinha se mantendo predominantemente acima da média nos fatores liderança organizacional e pedagógica, no entanto, mostra-se predominantemente abaixo da Média na Liderança Relacional.

Este conjunto de gráficos evidencia que as escolas não se constituem a partir de um tipo “único” de liderança, e seu perfil se compõe por uma combinação de fatores que, nesse caso, pode se expressar pela predominância LO/LP para o estrato especial, LP/LR para a rede privada e LO/LR para a rede municipal. A separação dos dados por rede de ensino permite discriminar bem as diferenças existentes entre as realidades observadas.

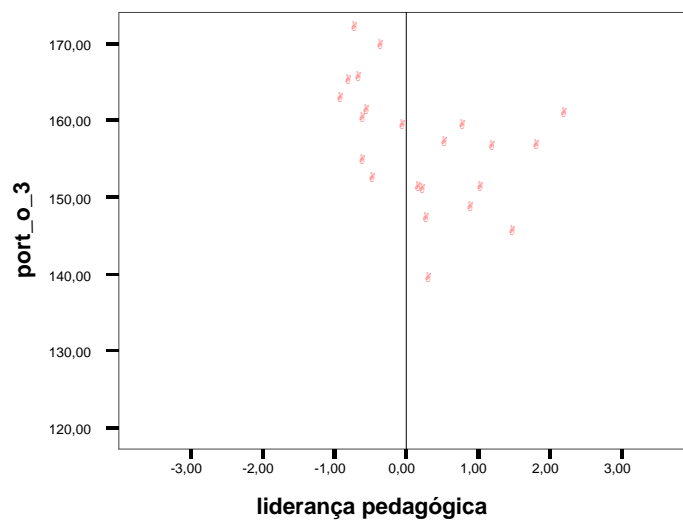
Iniciando pelo fator “Liderança Pedagógica” vimos nas escolas da Rede Municipal que o mesmo fica abaixo da média, se distribui em torno da Média ou com tendência à manter-se acima da média na rede privada e é predominante acima da média nas escolas do estrato especial, conforme Gráficos 44 a 46.

**Gráfico 44 - Liderança Pedagógica e Proficiência Média em Leitura na Onda 3 –
Rede Municipal**



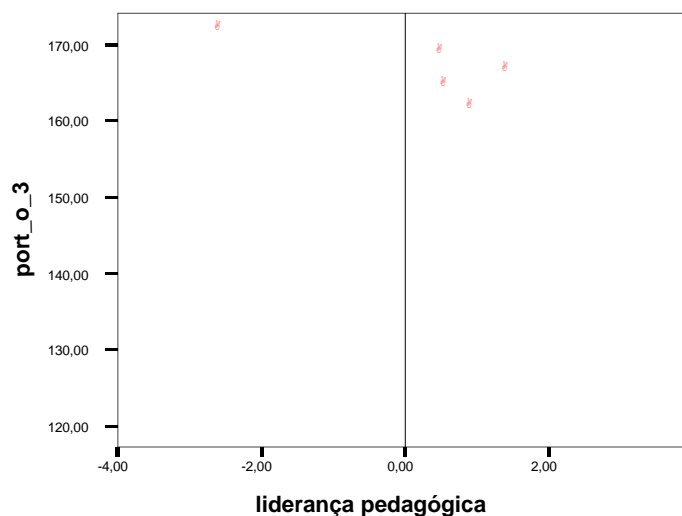
Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006

**Gráfico 45 - Liderança Pedagógica e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3
Rede Privada**



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

Gráfico 46 - Liderança Pedagógica e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3 – Estrato Especial



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

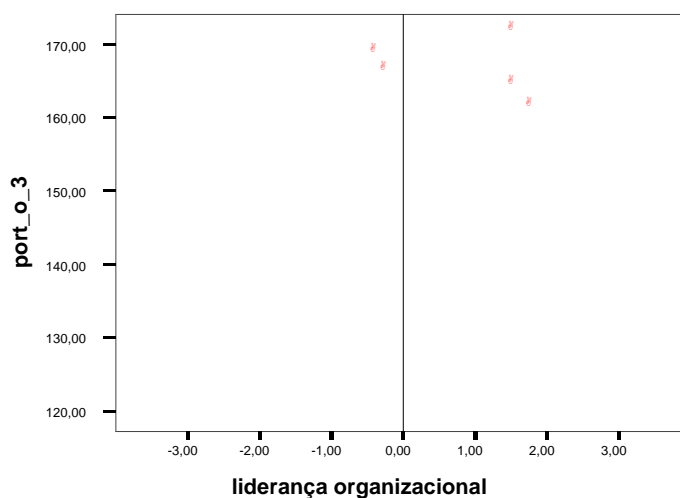
A hipótese que se assume na análise desses dados é que o fator Liderança Pedagógica está associado à média e alta proficiência das redes privada e estrato especial, e que a exceção à regra, no caso do estrato especial, se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais bem formados, atualizados, titulados e com competência didática observada desde o processo de seleção, fazendo com que o “efeito-professor” supere possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte ou contribua para redefinir ou “modelar” o perfil de atuação da direção e equipe de gestão, nesse caso específico eleita pelos próprios pares, por um tempo determinado, para o exercício da função.

Na Rede Municipal as duas escolas de maior proficiência apresentam tipos distintos, uma com coeficiente “Liderança Pedagógica” abaixo da média e outra acima da média, distinguindo as duas escolas selecionadas para estudo de campo complementar com base em metodologia de pesquisa qualitativa (Arqueologia II) e que serão apresentadas de forma mais detida no capítulo 4.

Mudando o foco de análise para o segundo tipo identificado, a “**Liderança Organizacional**”, e comparado-se esse fator com a proficiência média obtida em Leitura na Onda 3, vimos na base de dados Geres que a escola que configurava como exceção à regra (código escola 120), migra para o quadrante direito no

Gráfico 47, ou seja, passa a configurar com indicador acima da média, confirmando em certa medida a hipótese anteriormente anunciada de que esta liderança acaba sendo modelada por influência desse contexto. Além disso, observa-se que nas outras escolas do estrato especial, o fator Liderança Organizacional se situa próximo à média ou acima dela, o que revela que a mesma se dá de forma não excludente à Liderança Pedagógica fortemente caracterizada no gráfico anterior, numa rede que se apresenta com alta proficiência média (Gráfico 47).

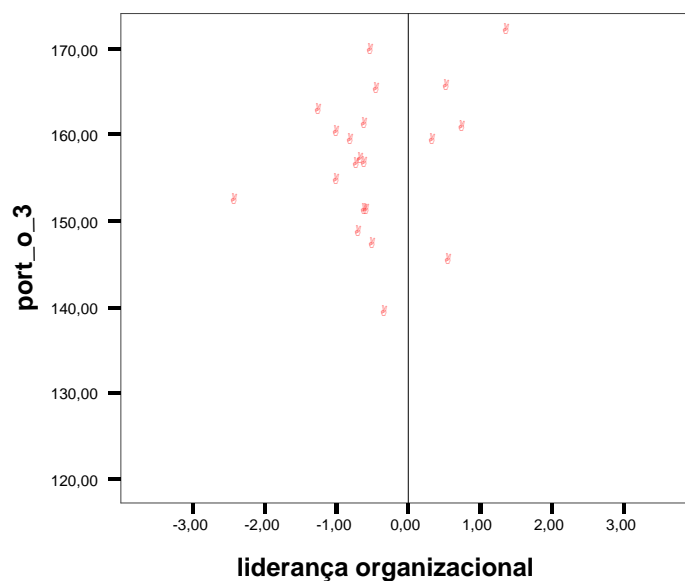
Gráfico 47 - Liderança Organizacional e Proficiência Média em Leitura na Onda 3
Estrato Especial



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

Já na Rede Privada, em que a proficiência média apresenta-se em geral acima da proficiência média em leitura obtida pelos alunos da rede pública municipal, observa-se certa “inversão” entre os quadrantes do gráfico anterior, ou seja, com a Liderança Organizacional se colocando no quadrante superior esquerdo e, portanto, com liderança abaixo da média, o que significa que a Liderança Organizacional não se dá nesse tipo de escola de forma tão forte quanto na forma de Liderança Pedagógica. Nesse caso, arrisca-se como hipótese o fato de existir, nesse tipo de rede, auxiliares de ensino, assistentes ou secretárias no desempenhando dessa função, liberando, assim, a direção e equipe para o trabalho mais focado nas funções de Liderança Pedagógica e Relacional. (gráfico 48).

Gráfico 48 - Liderança Organizacional e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3 - Rede Privada

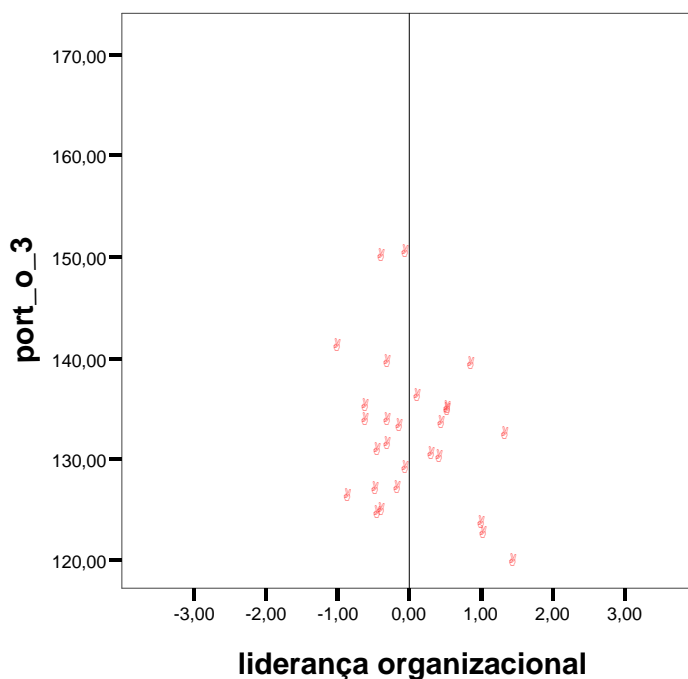


Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

Na Rede Municipal, cujas proficiências médias são as menores se comparadas aos outros tipos de escolas, esta nova variável, Liderança Organizacional, se distribui de forma quase equitativa abaixo, na média ou acima da média, com discreta tendência a se manter abaixo da média, possivelmente em virtude das dificuldades relacionadas à infra-estrutura física e material já identificada anteriormente²⁶ revelando os limites impostos aos gestores e equipe no exercício desta dimensão em suas práticas cotidianas (gráfico 49).

²⁶ Tais como os problemas relacionados à carência de pessoal administrativo (tabela 23), instalações precárias (tabela 27), Falta de espaço físico para atividades extras (tabela 29), Equipamentos estragados (tabela 31), só para citar alguns exemplos.

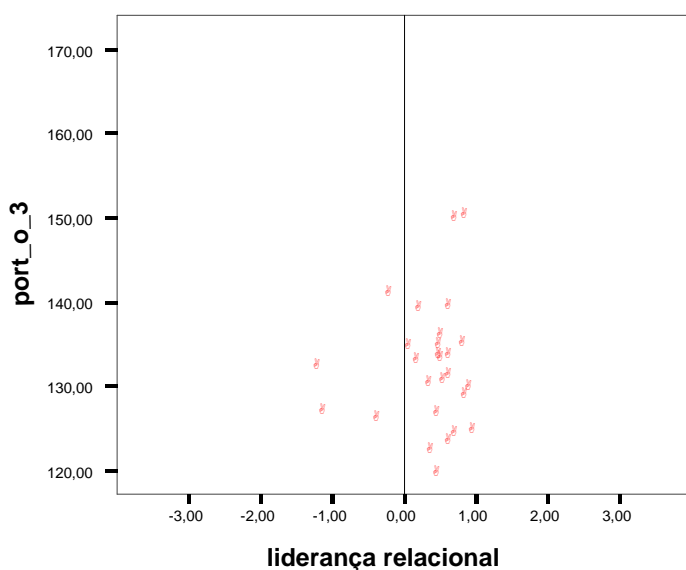
Gráfico 49 - Liderança Organizacional e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, questionário diretor 2006.

Procedendo-se à análise da terceira nova variável, “Liderança Relacional”, e da proficiência média em Leitura obtida na onda 3, constata-se que nas escolas da Rede Municipal, este fator apresenta-se predominantemente acima da média, o que contribui para caracterizá-lo como sendo o perfil prevalente neste tipo de rede de ensino (gráfico 50). Há exceções, mas a consulta à Base de Dados - Geres indica que, pelo “código escola”, são instituições que também se mostram abaixo da média em relação aos outros dois fatores avaliados - Liderança Pedagógica e Liderança Organizacional, o que em última instância pode significar uma gestão inexpressiva também nestas dimensões.

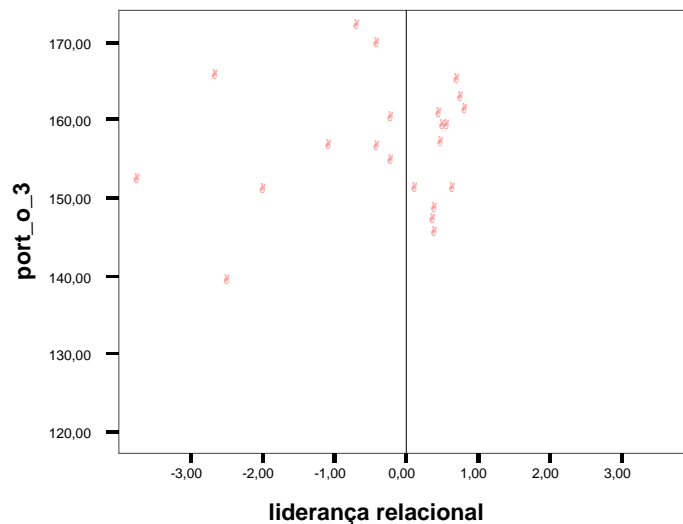
Gráfico 50 - Liderança Relacional e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3 - Rede Municipal



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

Na rede privada, o fator LR se mostra acima da média em doze das vinte e duas escolas que compõe a amostra, e em torno ou um pouco abaixo da média em outras seis, o que indica uma tendência em se manter predominantemente em torno e/ou um pouco acima da média neste tipo de escola. Não deixa de ser interessante notar a existência de quatro exceções, ou seja, escolas que se mostram com este índice bem abaixo da média, o que contraria um pouco a lógica da instituição privada que, via de regra, acaba precisando cuidar desse aspecto relacional, senão por princípios educacionais, no mínimo como estratégia de sobrevivência dentro desse cenário educacional (gráfico 51).

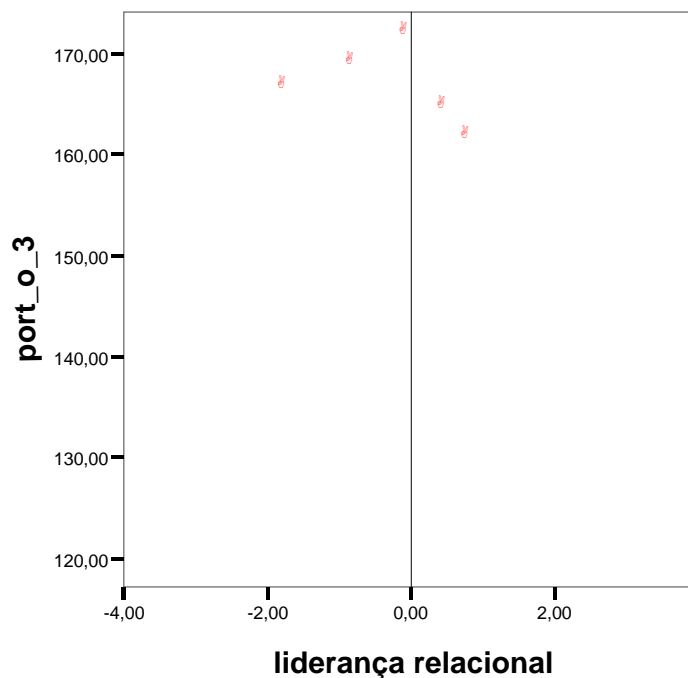
Gráfico 51 - Liderança Relacional e Proficiência Média em Leitura, na Onda 3 – Rede Privada



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006

Em relação às escolas do estrato especial, o fator LR mostra-se distribuído entre as duas possibilidades, porém com tendência a concentrar-se abaixo da média, como se nota em três das cinco escolas (Gráfico 52). Esta distribuição de certa forma se justifica pelo perfil das escolas que compõem este grupo: são unidades escolares pelas quais chegam a circular mais de 2.000 crianças por turno, que tem várias turmas e, conseqüentemente, um número maior de professores e funcionários a administrar. Além disso, considera-se que a forma de acesso às vagas (por sorteio ou outras formas de seleção) de certa forma contribuir para definir o tipo de vínculo das famílias com a escola, pois, se por um lado há um grande respeito pela instituição e credibilidade em relação ao trabalho que lá se realiza, por outro pode haver um maior distanciamento em relação aos membros das equipes de gestão, conforme se pode observar na etapa qualitativa em que aspectos da rotina e alguns rituais de entrada e saída foram observados.

Gráfico 52 - Liderança Relacional e Proficiência média em Leitura, na Onda 3 – Estrato Especial



Fonte: Base Geres, Questionário Diretor, 2006.

Em síntese, no que se refere à **Liderança Pedagógica**, fator composto pelos itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores, confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se constituir numa influência positiva sobre os resultados dos alunos. Isso porque, pela análise de fatores realizada, a categorização por redes de ensino permitiu discriminar bem as diferenças existentes entre as realidades observadas, e evidenciar que nas escolas da rede municipal, que apresentam menor proficiência média, a “Liderança Pedagógica” se situa abaixo da média. Nas escolas da Rede Privada, a Liderança Pedagógica distribuiu-se numa faixa próxima e/ou acima da média e a proficiência média das escolas também é maior que nas escolas da rede municipal. Nas cinco escolas do estrato especial (escolas federais/estadual), todas com proficiência média acima da

média, quatro escolas apresentaram o fator “Liderança Pedagógica” expressivamente acima da média e uma escola federal apresenta este fator bem abaixo da média em relação às outras de seu grupo. Por isso, se reafirma a hipótese anteriormente assumida em relação a este aspecto, em que se torna pertinente considerar que a alta ênfase em Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, e que a exceção à regra se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte ou contribua para redefinir o perfil de atuação da equipe.

Quanto à **Liderança Organizacional**, fator composto pelos itens do questionário diretor mais diretamente ligados à presença da direção ou membros da equipe pedagógica no atendimento aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais), considerados como indicativos de uma disponibilidade, por parte da equipe, em apoiar as ações de sala de aula e garantir aos professores as melhores condições de realização da prática pedagógica; na elaboração de relatórios, atas, mapas de notas, etc., indicativos de uma preocupação quanto à produção de instrumentos que viabilizem o diagnóstico e o monitoramento das condições e resultados do ensino (ou ênfase na dimensão administrativa ou burocrática da gestão escolar); assim como a frequência às reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores pela possibilidade que as mesmas trazem de organizar rotinas, fazer combinados, permitir que os professores troquem informações entre si para favorecer a produção do planejamento escolar, etc., confirmam a positividade desse fator nos resultados expressos pelos alunos, com a ressalva de que a atuação predominantemente “organizacional” não garante, em si, tais resultados, pois, de acordo com a análise de fatores realizada, nas escolas da estrato especial, o fator Liderança Organizacional se situa predominantemente próximo à média ou acima dela, o que revela que a mesma se dá de forma não excludente à Liderança Pedagógica. Na rede privada a Liderança Organizacional não se dá nesse tipo de escola de forma tão fortemente evidenciada quanto a Liderança Pedagógica, possivelmente pela possibilidade de manutenção de profissionais de apoio dedicados a estas funções. E, na Rede Municipal, a Liderança Organizacional apresenta discreta tendência a se manter abaixo da média se comparada às outras redes de ensino, lembrando

que, nas duas primeiras redes citadas a proficiência média em leitura é maior do que a verificada nas escolas da prefeitura. Confirma-se, portanto, em relação a este item, ser impossível aos diretores e membros das equipes de gestão não se ocuparem das tarefas que tipificam esta Liderança por serem inerentes ao funcionamento das rotinas escolares, mas, grosso modo, os resultados não revelam posturas essencialmente “burocráticas”, uma vez que nas escolas do estrato especial a liderança organizacional “convive” com a liderança pedagógica, também forte naquela realidade; na rede privada este não é um aspecto de destaque entre as lideranças que também tendem ao pedagógico mais que ao organizacional e na rede municipal, assim como o fator Liderança Pedagógica, a Liderança Organizacional se mantém abaixo da média.

O fator **Liderança Relacional**, composto pelos itens do questionário diretor mais diretamente ligados à presença da direção ou membros da equipe pedagógica no acompanhamento da entrada e saída dos alunos, considerado um indicador da presença regular e da disponibilidade da equipe de gestão para recepcionar bem os estudantes, controlar a pontualidade dos professores e funcionários, etc.; atender os pais, o que pode indicar a disponibilidade para buscar um maior envolvimento dos responsáveis pelos alunos com aprendizagem dos filhos, monitoramento dos alunos e preocupação com a auto-estima dos mesmos; organização de festas e eventos da escola, por ser indicativo da disponibilidade da equipe de gestão em socializar a produção da escolar e “trazer” a comunidade à participação, muito embora tenha-se trabalhado com a hipótese, também, de que a recorrência desses aspectos, sem que se combinasse com a realização de outras tarefas de cunho mais pedagógico, pudesse indicar o exercício de uma função “secundária”, própria ao profissional não legitimado na função de compartilhar ou discutir as questões relativas ao fazer do professor em sala de aula, o que colocaria os profissionais de coordenação em tarefas “complementares”. De acordo com a análise de fatores realizada, constata-se que nas escolas da Rede Municipal, cujas proficiências médias em leitura são inferiores aos apresentados nas outras redes de ensino, este é o único fator, dentre os três trabalhados, a apresentar-se predominantemente acima da média, enquanto que nas escolas da Rede Privada esse mesmo fator se mostra diluído entre as várias possibilidades, com discreta diferença em favor dessa liderança, enquanto que nas escolas do estrato especial esse fator se apresenta igualmente distribuído,

mas com tendência a manter-se um pouco abaixo da média, até porque nesta última rede os fatores Liderança Pedagógica e Organizacional são predominantes. Diante disso, estabelece-se como hipótese, em relação ao fator Liderança Relacional, que dar atenção às pessoas – alunos, professores, familiares, é o mínimo que a Direção e Equipe de Gestão podem fazer numa escola, seja em função das dificuldades impostas pela realidade que não permite uma atuação mais efetiva em relação aos problemas organizacionais internos ou gerados pelos problemas contextuais mais amplos, seja porque muitos não se formaram, não desenvolveram a partir da prática ou não descobriram a dimensão estratégica existente por detrás de uma gestão mais voltada ao pedagógico em busca de melhores resultados. Por isso, assume-se em relação a este fator, que embora seja muito importante uma gestão que enfatiza aspectos relacionais no cotidiano escolar, este tipo de ênfase, sozinho, não é suficiente para garantir resultados mais efetivos, ainda que esta dimensão potencialmente incorpore características-chaves passíveis de serem encontradas em escolas eficazes, tais como o incentivo positivo com retorno a respeito das atividades e conquistas realizadas (categoria-chave 7); o cuidado com os direitos e responsabilidades dos alunos (categoria-chave 9), e a atenção especialmente dada ao relacionamento família-escola (categoria-chave 10).

A Análise de Fatores foi utilizada, por fim, para identificar o comportamento dos Tipos de Liderança acima apresentados quando controlados por Proficiência Média em leitura obtida na Onda 3 em relação às seis escolas públicas municipais selecionadas para a realização da Arqueologia II, que será o objeto de análise qualitativa a partir do capítulo 4, com base nos seguintes construtos e evidências empíricas:

Quadro 6 - Construtos de Investigação em Seis Escolas Municipais – Etapa Qualitativa

Construtos	Base de dados – Evidências empíricas
Perfil das escolas I – Estrutura e Funcionamento	Relatórios Monográficos descritivo das 6 escolas eleitas para compor a pesquisa qualitativa “Arqueologia das escolas II” do Braço Qualitativo do Geres/2005-2006: infra-estrutura e aspectos da organização e do funcionamento

Construtos	Base de dados – Evidências empíricas (segue)
Perfil das escolas II – Clima Institucional / cultural	Íntegra das 30 entrevistas transcritas realizadas com 18 professores, 6 membros da equipe e 6 da direção escolar
Tipo de Liderança predominante / composição entre tipos	Base Geres – Questionário Diretor/Professores Transcrição das entrevistas gravadas com professores, membros de equipe de coordenação e direção escolar e Dados de análises fatoriais aplicadas às seis escolas
Características de gestão em escolas menos e mais eficazes	Síntese geral da pesquisa – vários instrumentos.

Em relação ao tratamento preliminar dos dados por Análise de fatores, chegou-se a uma tabela em que sintetizamos a relação entre escolas ordenadas por proficiência média em leitura (onda 3) e construtos relacionados aos Tipos de Liderança já identificados neste estudo, conforme segue (Tabela 117)

Tabela 117 - Análise de Fatores - Seis Escolas Municipais ordenadas por proficiência média em leitura X Tipos de Liderança predominante em cada escola

Escolas	Ordenamento por Proficiência ²⁷	Fator: Liderança Pedagógica	Fator Liderança Organizacional	Fator Liderança Relacional	Proficiência em Leitura – Onda 3
Escola 1	1	-0,69185	-0,05279	0,84001	149,88
Escola 2	2	0,89175	-0,40595	0,6927	149,56
Escola 3	3	-0,21572	0,10249	0,48179	135,86
Escola 4	4	-1,05735	-0,30853	0,60451	133,39
Escola 5	5	-0,09886	-0,46427	0,53208	130,41
Escola 6	6	1,27434	1,02895	0,35844	122,17

Fonte: Base Geres, 2007

O reordenamento dos dados possibilitou verificar o comportamento das três variáveis que definem os Tipos de Liderança por escola, em que se observa:

²⁷ Ordenamento por proficiência: 1 para Escola maior proficiência; 6 para Escola menor proficiência

Escola 1 – Maior proficiência média – Fator Liderança Relacional forte e Lideranças Organizacional e Pedagógica abaixo da média. Essa situação gerou o seguinte questionamento: Como obter tão bons resultados “sem” ênfase no pedagógico? Em que medida a atuação da gestão confirma ou nega pressupostos teóricos sobre escolas eficazes?

Escola 2 – Segunda maior proficiência – Fatores Liderança Pedagógica e Relacional fortes, mas com baixa Liderança Organizacional. E a questão: O que contribui para que uma escola pública municipal pudesse desenvolver o mesmo perfil de liderança que as escolas privadas e, como elas, garantir tão bons resultados?

Escolas 3, 4 e 5 – São escolas cujas proficiências em leitura giram em torno da média al, e o que elas apresentam em comum é o Fator Liderança Pedagógica abaixo da média. Especialmente na Escola 4, o coeficiente “Liderança Pedagógica” é expresso de forma acentuadamente negativa, o que levou ao seguinte questionamento: O que faz com que a dimensão pedagógica “negada” na composição do perfil da gestão escolar naquela realidade?

Escola 6 – Apresenta a menor proficiência média, embora tenha um perfil de gestão em que os três novos fatores – Liderança Pedagógica, Organizacional e Relacional apresentam-se acima da média. Nesse caso, a pergunta orientadora da reflexão é: Por que os resultados não correspondem aos esforços empreendidos pela equipe de gestão?

Numa primeira análise, e de acordo com os dados da Tabela 117, acima, nota-se que o perfil de gestão da Escola 1, que poderia ser tomada como a mais eficaz dentre as seis selecionadas, a julgar pela proficiência média em leitura registrada nas três ondas, não diverge do perfil geral apresentado pelas demais escolas de sua rede de pertencimento, já que o fator “Liderança Relacional” prepondera sobre os demais fatores. Chama a atenção, no entanto, o fato do fator “Liderança Pedagógica”, tomado nesta tese como característica fortemente associada à gestão eficaz, não aparecer nesta escola expresso com coeficiente positivo. A hipótese, neste caso, que se leva para a leitura dos outros materiais de campo já descritos, é que o sucesso desse investimento nos

aspectos relacionais pode ter contribuído para a constituição de uma equipe docente integrada, ou seja, coesa em seus objetivos e com senso de responsabilidade compartilhada, capaz de gerar boas práticas. Nesse sentido, a atuação da equipe de gestão em sua dimensão pedagógica consistiria basicamente em estimular, apoiar e criar as condições para o trabalho realizado pela equipe docente, garantindo, assim, a conquista e manutenção dos bons resultados.

Na escola 2, segunda escola mais eficaz a julgar pela média de proficiência obtida em leitura na onda 3, o fator Liderança Pedagógica é forte, assim como o fator Liderança Relacional, o que de certa forma reproduz o perfil de gestão também identificado no grupo das escolas privadas, onde se registram as proficiências mais altas dentre as 68 escolas que compõem a amostra Geres no Rio de Janeiro. Esta combinação de dados viria a corroborar a hipótese inicialmente estabelecida com base nas análises quantitativas, de que a atuação da equipe de gestão com foco nos processos de ensino e aprendizagem é característica fortemente relacionada à conquista de bons resultados.

As escolas 3, 4 e 5 foram selecionadas por serem representativas de escolas com proficiência média em torno da média obtida pelas trinta escolas municipais ao longo das três ondas de aplicação. O que estas escolas têm em comum, no entanto, é o fato da Liderança Pedagógica se apresentar com coeficiente abaixo da média em oposição ao coeficiente de “Liderança Relacional”, acima da média, como próprio à rede de pertencimento, destacadamente ou de forma combinada com a “Liderança Organizacional”. Para os fins específicos desta tese, detivemo-nos na análise qualitativa da escola 4, com vistas a explicitar as razões desta configuração. E a hipótese que se estabelece inicialmente para interpretar esta situação, é que o fator “Liderança Pedagógica”, quando expressivamente abaixo da Média, está a indicar que este tipo de liderança não só não é exercido de forma significativa nos contextos investigados, como possivelmente não há condições favoráveis à sua realização da forma como a mesma é definida nesta tese. Assim, a atuação da equipe de gestão sem dúvida deve contribuir para “fazer a escola andar”, mas com pouca influência sobre as práticas realizadas por seus diferentes professores que, de acordo com suas possibilidades, vão obtendo melhores ou piores resultados.

A escola 6 foi escolhida para compor a segunda etapa da pesquisa qualitativa por apresentar resultados abaixo da média em relação às outras trinta escolas da rede municipal. Se, no entanto, essa escola poderia em princípio ser considerada a “menos eficaz”, a julgar por seu desempenho abaixo da média nas três ondas avaliadas, ela se torna objeto de interesse nesta tese por apresentar **todos** os fatores de liderança – relacional, organizacional e pedagógico (principalmente) acima da média. Sobre o já perguntado - Por que os resultados não correspondem ao esforço empreendido por esta gestão? - temos a dizer: são aspectos a serem desvelados em sua singularidade.

Esta complexidade determinada pelas circunstâncias e atores que caracterizam cada escola, na combinação com os perfis de liderança à luz dos resultados é o que procuraremos interpretar com base em dados qualitativos obtidos junto às escolas 1, 2, 3 e 6 no capítulo a seguir.

Capítulo 3

Análise Qualitativa da Subamostra – Quatro Escolas Municipais

Conforme informado no início do capítulo 3, o “braço qualitativo” do Projeto GERES – Pólo Rio de Janeiro, desenvolveu dois sub-projetos de pesquisa de abordagem qualitativa entre a 1ª. e a 3ª. onda de aplicação de testes cognitivos, com o intuito de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados ao cotidiano das escolas, em face dos primeiros resultados sobre proficiência média em Leitura e Matemática apurados através da pesquisa quantitativa.

Durante o primeiro estudo exploratório, denominado “Arqueologia das Escolas”, cada uma das 68 instituições participantes do GERES no município do Rio de Janeiro foi visitada, entre os meses de Maio e Setembro de 2005, por equipes de pesquisadores que documentaram os aspectos materiais e pedagógicos relativos à infra-estrutura escolar e das salas de aula, aos tipos de rituais e interações e aos recursos pedagógicos utilizados, a partir de diferentes instrumentos, como roteiros de observação estruturados com base em estudos similares sobre salas de aula e escolas eficazes e registros fotográficos. Com isso, chega-se a algumas evidências sobre “salas de aulas eficazes”, comparando estratégias didáticas para o desenvolvimento de atividades ligadas à leitura, bem como a qualidade das produções expostas nos murais de sala de aula e observação dos professores em atividade.¹

Face ao interesse em investigar quais as características das escolas que apresentaram diferentes níveis de proficiência média em Leitura, foi realizado o segundo estudo exploratório cujo recorte contemplou seis das trinta escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Nesta etapa, foi realizada uma investigação mais adensada de diferentes aspectos espaciais e materiais das escolas que incluíram novos registros fotográficos, mais tempo de observação de sala de aula e entrevistas com professores, membros de equipe e diretores das

¹ No que concerne aos relatórios de observação da 1ª. etapa, cabe informar que nesses roteiros procurou-se enfatizar determinados momentos-chave da rotina escolar, como as rotinas de entrada e saída dos alunos, aspectos organizacionais, disciplinares, bem como os relacionados com as práticas pedagógicas e didáticas do professor em sala de aula, os conteúdos e as interações entre os professores e os alunos, entre outros. Além disso, foram consultados documentos como planos de aula, trabalhos dos alunos, diários de classe dos professores e agendas dos alunos.

turmas participantes do GERES. Nessa segunda etapa, os roteiros foram reestruturados e levados a campo através de dois pesquisadores por escola, os quais realizaram a observação ao longo de uma semana. Ao final da semana de atividades de observação, eram realizadas as entrevistas com os professores das turmas GERES, membros de equipe de coordenação e com o diretor de cada uma das escolas, gerando os relatórios monográficos por escola.

Como síntese dos estudos de campo produzidos com relação à análise da infra-estrutura material e pedagógica nesta segunda fase, constatou-se a existência de “diferenças substanciais” quanto à importância, natureza e função atribuídas às características dos espaços didático-pedagógicos analisados. Quanto aos materiais expostos nos murais das salas de aula foi possível identificar indícios quanto às práticas pedagógicas realizadas no interior das salas de aula e do enfoque dado à leitura. Referente a estes aspectos, o relatório informa que “[...] nas salas de aula cujas turmas apresentaram as proficiências acima da média estavam expostos basicamente produções de alunos (textos, desenhos, colagens e pinturas). Já nas salas de aula das escolas que apresentaram proficiências mais baixas, os materiais em exposição pareciam ter sido confeccionados pelos professores (desenhos estilizados de personagens infantis, lembretes de normas gramaticais, ortográficas e de aspectos formais da língua, textos escritos pelas professoras), com exceção de uma das escolas que curiosamente apresentou a menor proficiência dentre as seis analisadas.²

De acordo com o relatório síntese, ainda, foi possível observar que todas as salas de aula investigadas dispunham de “cantinho de leitura ou biblioteca”. No entanto, em duas instituições cujos desempenhos apresentavam-se oscilando em torno da média (Pablo Picasso e CIEP Anton Makarenko), as salas de leitura não estavam acessíveis aos alunos devido a problemas diversos: interditada em períodos de obras ou ausência de profissionais com destinação de horários para o desenvolvimento de atividades no local.

Em relação a estes aspectos, concluem as pesquisadoras que: “Embora não se possa afirmar que a presença, utilização e os diferentes arranjos dos espaços didático-pedagógicos analisados expliquem por si só as proficiências médias das

² No momento da pesquisa, a exceção foi a escola que apresentou a menor proficiência.

escolas [...] é possível dizer que as características identificadas nos registros fotográficos explicitam diferentes concepções de leitura, de práticas pedagógicas de ensino da língua e de aspectos materiais do clima acadêmico (ou ambiente escolar) sintonizadas, em maior ou menor medida, com a aprendizagem dos alunos.”³

Estes dados parciais são citados aqui por se considerar que os mesmos sejam úteis à caracterização inicial das múltiplas diferenças observadas entre as escolas.

Outras diferenças ficam evidenciadas nas tabelas e gráficos apresentados a seguir, que ilustram o desempenho e os ganhos obtidos entre as ondas de aplicação de testes cognitivos nas seis escolas investigadas na segunda etapa da pesquisa qualitativa do Projeto GERES⁴, conforme segue:

Tabela 1 - Proficiência média em Leitura - Seis escolas municipais e Ganhos entre as 3 ondas de aplicação: início e final de 2005 e final de 2006⁵

<i>Escola</i>	<i>Profic_O1</i>	<i>Profic_O2</i>	<i>Profic_O3</i>	<i>Ganho 1</i>	<i>Ganho 2</i>	<i>Ganho médio</i>
Escola 1	131,57(1 ^a)	140,17(1 ^a)	149,88(1 ^a)	8,6(6 ^a)	9,71(5 ^a)	9,15(6 ^a)
Escola 2	122,08(2 ^a)	137,16(2 ^a)	149,56(2 ^a)	15,08(4 ^a)	12,40(4 ^a)	14,10(4 ^a)
Escola 3	98,58(4 ^a)	118,42(4 ^a)	135,86(3 ^a)	19,84(1 ^a)	17,44(1 ^a)	18,64 (1 ^a)
Escola 4	104,91(3 ^a)	119,27(3 ^a)	133,39(4 ^a)	14,36(5 ^a)	14,11(2 ^a)	14,23 (3 ^a)
Escola 5	96,78(5 ^a)	116,47(5 ^a)	130,41(5 ^a)	19,69(2 ^a)	13,94(3 ^a)	16,81(2 ^a)
Escola 6	95,96(a)	115,47(6 ^a)	122,17(6 ^a)	19,51(3 ^a)	6,7(6 ^a)	13,10(5 ^a)

Fonte: Dados Geres 2007.

De acordo com a Tabela acima, nota-se a existência de escolas que apresentaram ganhos diferenciados entre as três ondas de aplicação dos testes cognitivos realizadas entre 2005 e 2006.

Os gráficos a seguir ilustram a situação das escolas em relação ao seu desempenho médio, em que estão representados, na seqüência, os ganhos entre as

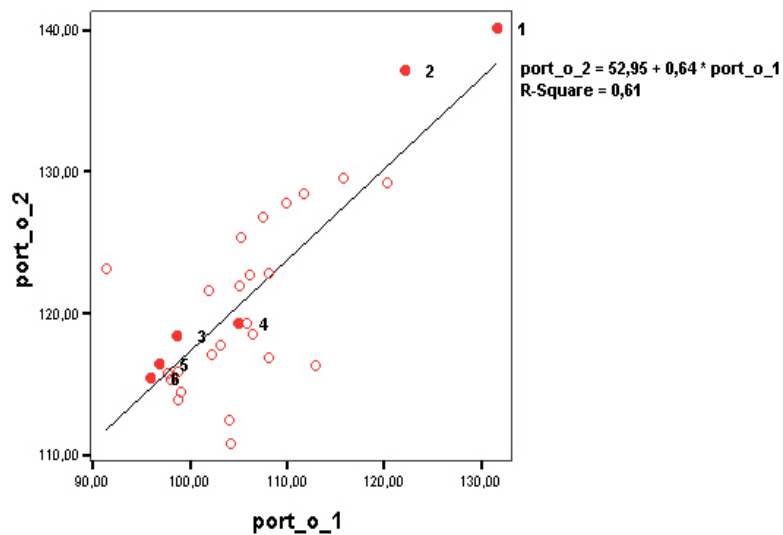
³ (Cf.: Relatório Geres: Espaços e Recursos Escolares (Arqueologia das Escolas 2005 Escolas A, B, C, D, E e F) – Mimeo

⁴ Tabelas e Gráficos produzidos por Bernado, Elisângela da S. – Estudo comparativo seis escolas municipais, Geres, 2007 (Produção interna – Equipe de pesquisa Geres – Pólo Rio)

⁵ O número entre parênteses refere-se à classificação da escola em relação ao item propostos, no grupo das seis escolas estudadas.

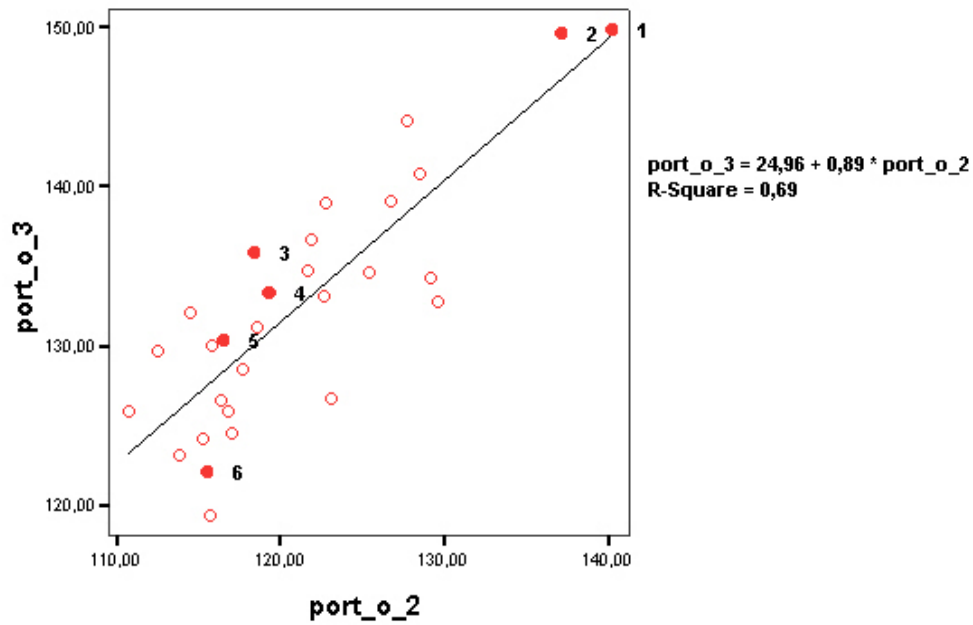
duas primeiras ondas (Gráfico 62), os ganhos entre a 2^a. e 3^a. ondas (Gráfico 63) e, por fim, o ganho médio entre as três ondas (Gráfico 64).

Gráfico 62 - Proficiência média em Leitura das seis escolas municipais investigadas Ondas 1 e 2 - Rio de Janeiro -



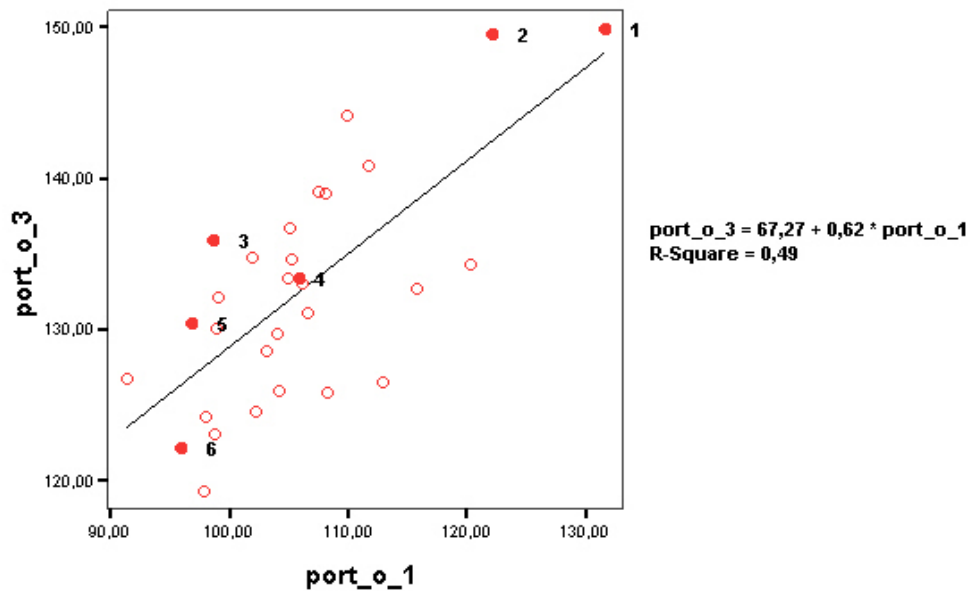
Fonte: Geres, 2006

Gráfico 63 - Proficiência média em Leitura das seis escolas municipais investigadas -



Fonte: Geres 2007

Gráfico 64 - Proficiência média em Leitura das seis escolas municipais investigadas - Ondas 1 e 3



Fonte: Geres 2007

Considera-se inicialmente, portanto, as escolas 1 e 2 como as mais eficazes por terem apresentado alta proficiência média em Leitura e mantido um ganho acima da média entre as escolas municipais nas três ondas realizadas; como medianamente eficazes as escolas 3, 4 e 5 por apresentarem proficiência média em Leitura menor que as escolas mais eficazes, mas mantendo-se acima da média geral em relação às trinta escolas que compõem a amostra das escolas municipais no pólo GERES - Rio de Janeiro, e a escola 6 - em princípio - como a menos eficaz, por apresentar proficiência média em Leitura abaixo da média obtida geral, conforme se constata no gráfico 64.

Com isso, passa-se, a seguir, a uma caracterização mais detida de quatro das seis escolas, na expectativa de compreender esta complexidade capaz de afetar os resultados.

3.1 - Contextualização Geral das Escolas

3.1.1 - Escola 1

A “Escola 1” localiza-se em Senador Vasconcelos, próximo ao bairro de Campo Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A região tem o maior contingente populacional da cidade em números absolutos e a maior área territorial, destacando-se como um importante pólo industrial e comercial do estado. O bairro dispõe de diversas linhas de ônibus e *vans*, além de uma linha de trem. No ano de 2005, na ocasião da primeira etapa do estudo qualitativo do Projeto GERES no Rio de Janeiro, a escola existia há 40 anos e havia trinta e dois alunos nessa escola em uma turma cursando a 1ª série do Ensino Fundamental, ou como é denominada no sistema de ciclos do município, o Ano Intermediário do Primeiro Ciclo de Formação. A unidade escolar, que naquele ano encontrava-se em obras para reforma geral, pertence à 9ª CRE e funciona em horário parcial nos turnos da manhã e da tarde para alunos da Educação Infantil, e 1º e 2º Ciclos de Formação. Considerando-se a média geral obtida pelas trinta escolas de sua rede de pertencimento, a turma desta escola atingiu as maiores proficiências médias na escala de habilidades de Leitura do Projeto GERES em 2005 e 2006 (149,88 na Onda 3). O NSE médio da escola é (-0,08), ou seja, o mais alto entre as seis escolas analisadas.

De acordo com a monografia produzida pelos pesquisadores GERES sobre os espaços didático-pedagógicos da escola voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura, constata-se que na Escola 1 murais e cartazes afixados nas paredes dos pátios interno e externo expunham basicamente as produções de alunos e destacavam as produções da instituição, em especial os projetos desenvolvidos na escola. Dentro de sala esta tendência a valorizar a produção dos alunos se mantinha, o que nos leva a afirmar a existência de “indícios” de práticas pedagógicas eficazes ligadas ao ensino da leitura e escrita, já que, de acordo com o referido Relatório Monográfico GERES, a presença desse tipo de produção e valorização se apresenta fortemente relacionada às maiores proficiências, conforme já citado na introdução a este capítulo. Ainda sobre a sala de aula da turma participante do GERES na Escola 1, cabe destacar que a mesma apresentava condições satisfatórias de espaço, iluminação, ventilação e mobiliário. As carteiras, dispostas em grupos de quatro e seis alunos, indicavam a valorização da interação para a aprendizagem.

3.1.2 - Escola 2

A Escola 2 localiza-se dentro de um dos grandes condomínios de classe média alta no bairro Barra da Tijuca, Zona Oeste da cidade⁶. O condomínio situa-se em uma das avenidas mais movimentadas do bairro, o que facilita a utilização de transporte público pelos alunos predominantemente oriundos de favelas localizadas em áreas nem sempre muito próximas à escola. Esta unidade escolar teve sua inauguração oficial em 1992, mas sua entrega ao público curiosamente começou dois anos antes, em 1990. No ano de 2005, na ocasião da primeira etapa do estudo qualitativo do Projeto GERES no Rio de Janeiro, havia oitenta alunos na Escola 2 divididos em três turmas cursando o Ano Intermediário do Primeiro Ciclo de Formação. A unidade escolar pertence à 7ª CRE e funciona em horário parcial nos turnos da manhã e da tarde para alunos da Educação Infantil e do 1º e 2º Ciclos de Formação. Importante destacar, ainda, que esta instituição funciona, na rede municipal de ensino, como uma “Escola Pólo”, onde são promovidos encontros e reuniões de docentes de outras unidades escolares. A Escola 2 se

⁶ A existência de escolas públicas neste tipo de empreendimentos deve-se à legislação municipal que condiciona a legalização da construção de grupamentos com mais de 500 unidades residenciais à cessão gratuita ao município do lote, bem como a construção do prédio escolar.

encontra situada acima da média geral, com proficiência média de 122,08 na Onda 1, 137,51 na Onda 2 e 149,56 na Onda 3. A instituição possui a segunda maior média de NSE dentre as seis instituições investigadas, indicada pelo coeficiente (-0,1).

A análise dos espaços didático-pedagógicos voltados ao desenvolvimento de habilidades de leitura na Escola 2 indica a predominância de murais em que são expostos textos e desenhos produzidos pelos alunos. As produções revelam os assuntos tratados em sala, incluindo a síntese da entrevista feita por uma pessoa convidada a ir à escola, lendas e outros aspectos do folclore (observação realizada em agosto, mês do folclore) e outras produções de cunho religioso cujo título era: “Bíblia: Palavra de Deus para os homens”.

Por se tratar de uma “Escola Pólo”, a Escola 2 conta com uma sala de leitura muito bem instalada⁷. O ambiente é amplo, iluminado, climatizado, mobiliado com mesas para atividades de leitura em pequenos grupos, além de possuir diversos recursos, tais como TV, Vídeo, DVD, rádio, computadores e ampliado acervo bibliográfico (incluindo livros técnicos e revistas especializadas sobre educação) e multimídia. Na Escola 2, quatro professores regentes possuem carga horária exclusiva para o desenvolvimento de atividades nesta sala de leitura. Nesse espaço se guardavam também jogos pedagógicos, mapas, globos e outros recursos didáticos.

A Escola 2, dentre a sub amostra de escolas municipais investigadas, era a única a possuir um laboratório de informática com cerca de 20 computadores conectados à Internet durante todo o seu período de funcionamento e aulas semanais destinadas a todas as turmas com um profissional responsável pelo laboratório e pelas atividades ali realizadas.

Quanto às salas de aula, todas pareciam ter tamanho adequado para comportar o número de alunos da turma, contavam com boa iluminação, ventilação e mobiliário em bom estado de conservação, organizadas para favorecer o trabalho em duplas. Nesses espaços, murais e paredes tornavam-se

⁷ No ano de 1992, as Salas de Leitura se transformaram em Salas de Leitura - Pólo e Salas de Leitura Satélites. As chamadas Salas de Leitura - Pólo são aquelas responsáveis pela multiplicação e acompanhamento das orientações do trabalho, oriundas da Divisão de Mídia Educação da Multieducação, para as demais Salas de Leitura, denominadas Satélites (Fascículos Multieducação – Salas de Leitura, 2003). Dentre as atribuições de uma sala de leitura Pólo, destacam-se: a orientação, a visita e o acompanhamento das salas de leitura satélites, divulgação de novos livros e realização de empréstimo de obras e outros materiais de leitura para outras salas de leitura.

suporte para exposição de materiais confeccionados pela professora e trabalhos dos alunos. Ao fundo da sala de aula havia uma estante que estava sendo utilizada como cantinho de leitura. O móvel, que tinha altura adequada ao tamanho das crianças, abrigava um acervo composto por gibis, livros de literatura infantil e infanto-juvenil.

Em suma, a Escola 2, com suas 3 turmas de 26 ou 27 alunos cada, mostrou-se bem atendida quanto aos aspectos infra-estruturais e didáticos por contar com ambientes propícios, recursos materiais, funcionários especializados, disponibilidade de muitos livros, etc., todos com uso efetivo no processo de ensino.

Esta excelente condição de trabalho, aliado ao alto NSE médio dos alunos, bem como os indícios de práticas pedagógicas que colocam foco na produção textual e valorização das produções dos alunos compõem o cenário que começamos a desenhar com o intuito de explicitar porque esta escola se destaca como uma das mais eficazes de sua rede.

3.1.3 - Escola 3

A Escola 3 situa-se no bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste da cidade, entre os bairros de Bangu (oeste), e Realengo (leste). É lá que se situam também as escolas de samba Mocidade Independente de Padre Miguel e Unidos de Padre Miguel, com forte influência sobre a vida da comunidade. No ano de 2005, por ocasião da primeira etapa do estudo qualitativo do Projeto GERES no Rio de Janeiro, havia sessenta alunos na Escola 3 divididos em duas turmas cursando o Ano Intermediário do Primeiro Ciclo de Formação. A unidade escolar pertence à 8ª CRE e funciona em horário parcial em dois turnos. A Escola 3 se situa um pouco acima da média geral, com proficiência média de 98,58 na Onda 1, 118,42 na Onda 2 e 135,86 na Onda 3. A instituição possui a média de NSE igual a (-0,17), o que a coloca em 3º lugar se comparada ao NSE médio das seis instituições de ensino investigadas. Trata-se de uma escola inaugurada há 33 anos (em 2006) e que hoje se localiza dentro de uma comunidade carente no bairro de Padre Miguel, que vive em permanente contato com os problemas decorrentes da violência. Sua infra-estrutura é bastante simples, os recursos são poucos e por ocasião da pesquisa de campo a escola não contava com profissional específico

para sala de leitura que, aliás, estava semi-interditada por servir de “depósito” durante o período de obras que estavam sendo executadas na escola.

3.1.4 - Escola 6

A Escola 6 funciona nas instalações de um CIEP, em Barros Filho, bairro da Zona Norte da cidade. O bairro é dividido em pequenas comunidades ‘comandadas’ por diferentes facções de traficantes de drogas. Localiza-se às margens da Avenida Brasil, principal via de acesso ao município do Rio de Janeiro. No ano de 2005, na ocasião da primeira etapa do estudo qualitativo do Projeto GERES no Rio de Janeiro, havia cento e cinquenta e sete alunos na Escola 6 divididos em cinco turmas cursando a 1ª série do Ensino Fundamental ou Ano Intermediário do Primeiro Ciclo de Formação. A unidade escolar pertence à 6ª CRE, funciona em horário integral e parcial, incluindo o atendimento a Jovens e Adultos (PEJ). A Escola 6 se mantém abaixo da média geral, com as menores proficiências médias na Onda 1, na Onda 2 e Onda 3, respectivamente: 95,96; 115,47 e 122,17 . A instituição possui média de NSE (-0,39), ou seja, a mais baixa dentre as seis instituições de ensino investigadas.

A apresentação acima permite constar que, ao organizarmos as escolas por proficiência em leitura com base nos dados obtidos na última onda realizada, um dos aspectos que salta aos olhos é o fato das maiores proficiências estarem nas escolas em que os alunos apresentam NSE médio maior. Constata-se esta que apenas corrobora a situação identificada por outros pesquisadores em estudos em que estas variáveis foram consideradas.⁸ Esta escola, no entanto, foi a que apresentou menor proficiência na onda 1, a que teve um dos ganhos mais significativos entre as ondas 1 e 2 e depois apresentou ganho superior à Escola 1 entre as ondas 2 e 3, embora seja a que permaneça com a menor proficiência média.

Passemos agora à análise do conteúdo dos relatórios monográficos e entrevistas realizadas nas quatro escolas já citadas (1, 2, 3 e 6).

⁸ Franco, Crespo e Bonamino, A – A pesquisa sobre Características de Escolas Eficazes no Brasil – breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto.

3.2 – Reflexões sobre os diferentes perfis de gestão escolar

3.2.1 - Escola 1 – Alta proficiência a partir dos Fatores Liderança Relacional e Liderança Organizacional fortes e Liderança Pedagógica “abaixo da média”

A leitura da íntegra das entrevistas realizadas na Escola 1 revela a presença de uma diretora bastante dedicada à função, com cerca de 11 horas diárias de permanência na escola durante toda a semana (das 7h às 18h/18h30min). Entrevistada em junho de 2006, a **diretora da Escola 1** afirmava que os fatores que mais influenciam nos bons resultados obtidos no GERES eram a disponibilidade para realizar “inovações” e a “união da equipe” em torno do projeto da escola.

Sobre a “inovação” a diretora justifica a necessidade de buscá-la como forma de atender ao perfil dos alunos que chegam às escolas hoje. Segundo ela:

os alunos... eles não gostam mais de quadro e giz... a deles é outra... eles querem se movimentar [...] tem que pôr para pesquisar, tem que ir à farmácia, tem que ir à padaria, entrevista um, entrevista outro e chama pessoas da comunidade para ser entrevistado aqui, para dar palestra... A escola fica em alvoroço e nisso eles chegam aos objetivos que a gente quer, entendeu?

Sobre a “união”, esta profissional afirma ter atuado sobre a “divisão do grupo” existente entre os professores quando de sua entrada na escola, há nove anos. Segundo ela, “a desunião era a marca”, o que dificultava o desenvolvimento do trabalho. Embora reconheça que as diferenças ainda existam, fala com empolgação sobre a conquista de um clima de maior colaboração docente, ao afirmar:

Nós já tivemos aqui grupos que, quando eu entrei, não eram tão unidos [...] e é difícil você caminhar. Não quero dizer que agora todas concordem de primeira ... Não... Mas você lança a idéia e, quando você vê, a coisa tá andando: uma está pesquisando, a outra pede ajuda: - vê isso para mim na internet? E você vê que a coisa anda junto... Eu acho que isso é primordial.

Por estar fortemente atenta aos aspectos relacionais, além dessa atuação em relação ao grupo de professores, a diretora manifesta preocupação também com os funcionários da escola. Segundo ela:

Não existe assim... eu sou a diretora, você é professora, ele é atendente... Não! [...] Na minha época você tinha que marcar audiência para falar com o diretor... eu acho que isso cria uma barreira. [...] aqui realmente a gente dá toda a liberdade [...] eles entram, eles falam, eles choram, entendeu? E a gente resolve tudo da melhor maneira possível.

Essa preocupação com o aspecto relacional, em que aparentemente são incorporados princípios da gestão democrática, não impede que a diretora assuma um posicionamento mais incisivo diante de questões estratégicas, como, por exemplo, a distribuição dos professores pelas turmas a partir do que ela considera cabível às demandas próprias a cada faixa etária, em função do perfil pessoal e experiência acumulada pelos docentes. Nesse sentido, a diretora demonstra ter uma linha de condução bem definida na atribuição de turmas, que se expressa pelas seguintes palavras:

[...] veja bem, é lógico que eu já conheço cada professora. Então, eu já vejo o perfil daquela pessoa e sempre a convenço a pegar, entendeu? [...] E quando a pessoa não quer, aí eu dou o meu ‘jeitinho brasileiro’, sem grosseria, sem impor nada - até porque eu acho que prá uma pessoa pegar uma turma sem vontade não vai fazer um bom trabalho - , mas eu provo, eu mostro que o trabalho dela vai render mais de outro jeito.

Além disso, a direção organiza a distribuição de professores nas turmas de forma que as docentes permaneçam pelo menos um ciclo com o mesmo grupo de alunos, em nome da relação construída e do aproveitamento das crianças. Segundo a diretora:

Então, quando a criança pega ‘o pique’ da professora acaba o ano. A verdade é essa. Então, tem que ter uma continuidade, tem que ter. [...] Então aqui é assim: elas [as professoras] geralmente vão dos seis até os oito anos; mas já tem dois anos seguidos que quem leva até o oito, leva até a terceira série [9 anos] e só na quarta série é que passamos a turma para a professora B. que já está acostumada com a série; já tem o perfil da quarta série. Aí, quem chegou até a 3^a. série, volta a atuar com os de seis anos, porque já são pessoas que eu confio; que eu acredito no trabalho.

Sem pretender entrar no mérito da questão, pode-se notar, pelas palavras reproduzidas, que em relação a este aspecto há uma perspectiva bastante diretiva, o que caracterizaria uma liderança sem dúvida “forte e com firmeza de

propósitos” como uma das características presentes em escolas eficazes já citada na revisão bibliográfica.

A experiência acumulada como professora, diretora adjunta e membro de equipe em Departamento ligado à CRE, faz com que a gestora demonstre essa firmeza de propósitos e clareza também em relação aos aspectos organizacionais que, segundo ela, são realizados de forma breve, graças à prática conquistada e autonomia conferida pela CRE.

Quando inquirida sobre o uso do tempo e tarefas realizadas, por exemplo, ela afirma:

Bem, diante de tudo o que tenho para fazer, costumo ser bem rápida com as minhas coisas. [...] Eu vejo a merenda da semana toda, depois faço os pedidos, passo para o formulário e depois vou lançar na internet... em meia hora eu termino.[...] Além da merenda, eu faço o ‘Magister’, que é o controle de frequência: quem está de licença, quem não está... também é bem rápido.[...] O ‘SBP’ que serve para prestar contas sobre o que foi gasto [...]mas isso é só quando eu preciso fazer alguma coisa extra.[...] Agora, durante o dia inteiro é atender mães que vem me procurar, fazer matrícula quando é período de matrícula, os projetos da escola (tudo que as professoras querem fazer, elas me pedem...) e o que mais? Bom...Tomar conta da escola toda... é que eu ajudo a [nome da coordenadora] nessa parte... e o que mais, meu Deus? Ah! Tem as coisas da CRE [...] e tudo o mais que me pedem. Agora mesmo vou ter que sair com um grupo de crianças pelo bairro para tirar fotos... Eu estou para todas... ‘mil e uma utilidades, Bombril.

Esse acúmulo de tarefas, no entanto, acaba sendo, segundo depoimento da diretora, facilitado pelo grau de autonomia concedida pela CRE para a gestão dos aspectos administrativos e financeiros, principalmente, e a forma como a mesma “despacha” com rapidez todos os aspectos burocráticos, certamente contribui para caracterizar a “Liderança Organizacional” como dimensão não tão relevante, como mostra o gráfico da análise de fatores relacionado à sua escola.

Em relação ao aspecto pedagógico, no entanto, a diretora reconhece que a autonomia é bem mais relativa, devido a orientação teórico-metodológica estabelecida pelos órgãos intermediários daquela rede. Essas orientações aparentemente são entendidas como algo a ser cumprido, “sem dúvida”, mas que, em face as circunstâncias, podem ser “mudadas”. Não fica evidente no discurso, no entanto, um sinal de resistência em relação às mesmas; ao contrário, parece haver um reconhecimento quanto aos possíveis ganhos que a adesão aos

princípios adotados pela SME gerou para as práticas pedagógicas e resultados escolares. Nesse sentido, cabe destaque a seguinte fala da diretora:

Eu acho que tenho bastante autonomia. [...] em relação a eventos, a essas coisas todas, eu tenho. Até me admiro, no planejamento, na parte administrativa, tudo que eu preciso comprar de móveis, de xérox eu tenho autorização... A gente pede para alguém? Claro, a gente pede ao órgão superior, mas geralmente eles não colocam problema não... Nada absurdo. [...] Agora, com relação à aprendizagem, a gente - claro e evidente - , tem que seguir ‘a concepção histórico cultural’; é claro, a gente tem que seguir, é da rede..., mas, por exemplo, tem uma turminha que está hoje no período final da progressão que não consegue alcançar os objetivos. Aí a gente já deixa o professor ‘mais livre’... se ele não conseguir alfabetizá-los com esse ‘tal método histórico cultural’ que já veio com seis anos, com sete anos, com oito anos, a gente tenta alfabetizá-los de uma outra maneira. Se em três anos a criança não conseguiu, de repente tem que mudar, não é? [...] Então essa autonomia de mudar isso aí, a gente não pode, e a gente nem quer... até porque eu acho que está funcionando.[...] Quando eu vim para cá, cada uma estava andando de uma maneira: ah, eu gosto da abelhinha, eu gosto do fônico, eu gosto do silábico, mas agora não, agora existe uma unidade, entendeu? Agora todas trabalham igual. Agora todas tem essa liberdade: se precisar fugir um pouquinho dá para fugir, mas não há necessidade.

Nota-se na diretora, ainda, especial interesse em garantir uma pessoa que, na ausência de espaço próprio para levar os alunos, realiza um trabalho específico de leitura nas salas de aula. Segundo a diretora:

Não temos a sala de leitura que eu luto desde que eu entrei aqui e a outra diretora também já lutava. Então, é uma sala de leitura volante que vai até a sala dos alunos. [...] Ela tem os projetos dela, próprios da sala de leitura: hora do conto, teatrinhos....” E mais adiante comenta: “...agora mesmo na ‘expo’ teve ‘o Ping Pong’ de Mário Quintana e um aluno declamou sobre ele(sic) de terno, de óculo... foi o maior barato!

De acordo com o exposto acima, parece haver bastante afeto em relação à equipe de professores, funcionários e projetos realizados, além de chamar atenção a forma como esta diretora descreve os objetivos institucionais, sem dúvida com grande “implicação” pessoal. De acordo com suas palavras:

Nós pretendemos que os alunos adquiram conhecimento, o domínio da leitura e da escrita... preparando-os para serem cidadãos críticos nesse novo mundo que estamos vivendo... Acho que o objetivo principal é esse...Até no novo projeto político pedagógico mostra isso. [sic] Na nossa época, a gente tinha que decorar e hoje a gente quer que eles sejam pensadores, até para saber votar, para saber realmente questionar e não ser como a gente que ficava com vergonha até de pedir para ir ao banheiro.

No entanto, na passagem em que a diretora é questionada sobre a presença dela ou da coordenadora em sala de aula como estratégia de orientação aos professores na consecução desses objetivos, ela afirma:

Não, [sala de aula] é uma coisa que realmente é com o professor. A gente costuma fazer isso quando chega um professor novo porque os nossos antigos a gente já conhece, a gente já sabe as falhas, já sabe as coisas boas e a gente dá um jeitinho de tocar a pessoa naquilo que está errado, entendeu?[...] Agora, ainda não conseguimos cem por cento... ainda tem uma que está ‘conservada’ lá no jeito dela e de vez em quando ela ‘pisa’ e a gente vai lá: olha! Entendeu? Mais a gente está conseguindo[...]

Essa insinuação quanto as “diferenças” presentes na equipe levou a diretora a informar que das nove professoras existentes, oito são formadas em nível superior. Segundo ela, a docente sem formação em nível superior seria a pessoa a resistir mais às orientações ou perspectivas de inovação trazidas pela equipe de gestão. Com isso, sugere que a qualidade da formação e da atualização docente acaba por influenciar na capacidade de incorporação de novas contribuições às práticas pedagógicas que se realizam no interior da escola.

O curioso em relação a esta diretora, é que embora a mesma demonstre possuir muitas qualidades como gestora escolar, apresenta certa dificuldade em se colocar com clareza em relação a temas um pouco mais específicos ligados à gestão pedagógica. Reproduzindo algumas de suas palavras sobre o processo de avaliação da aprendizagem, por exemplo, ela afirma:

Nós não fazemos prova, até porque dentro desse novo plano aí, na concepção nova, não existe mais prova... porque a prova só prova mesmo, quer dizer... porque a prova não prova nada. A criança pode estar bem o bimestre todo e na prova estar nervosa; dar um branco - e isso já aconteceu comigo - e esquecer tudo, e tem aquela criança que vai mal o bimestre todo e decora tudo e na hora da prova tira dez... então a gente já aboliu a prova há algum tempo e o que é feito aqui são só trabalhos em grupo.

Em que pese a possibilidade de situações como as descritas virem a acontecer no cotidiano escolar, e isto depor contra uma situação avaliativa específica, o fato é que a avaliação da aprendizagem comporta a construção de argumentos mais consistentes para justificar as opções teórico-metodológicas

adotadas. Os argumentos apresentados pela diretora, no entanto, sugerem uma apreensão superficial da questão, bem como pouca apropriação das práticas avaliativas realizadas no interior daquela escola, como se pode perceber na resposta abaixo:

A avaliação é feita assim⁹: trabalhos em grupo no dia-a-dia da criança... até porque na rede existe o ‘MB’, o ‘O’ e esse ‘O’ você tem que ter alcançado tal ponto, esse ‘MB’ até tal ponto... então elas avaliam por ali, se dentro daquele bimestre elas deram o quê? Todos conseguiram? Conseguiram. Aí elas vão de objetivo em objetivo de cada conceito, entendeu? Isso para cada criança... e é de assiduidade, é de se na sala pergunta e responde, entendeu? Se há aquela coisa na sala de aula... Então, trabalho mesmo não existe não... elas costumam fazer, por exemplo, dá uma matéria nova, duas, três durante a semana e na sexta feira elas dão uma folhinha só para ter certeza, e eles levam essa folhinha prá casa.[...] Essa determinação de MB, O, etc. vem da rede e os professores recebem apoio da equipe técnica para fazer os planejamentos, o preparo das aulas...

Respostas evasivas, trôpegas, apoiadas em conhecimento aparentemente pouco fundamentado ou marcado por experiências pessoais, também são dadas em relação às questões do currículo escolar. Segundo a diretora:

todo início de ano a gente revê [referindo-se ao conteúdo escolar] porque existem coisas que a gente sabe, que a gente aprendeu no nosso primário, no nosso ginásio que a gente não usa para nada, então, a gente, por exemplo, comenta. Tiradentes: quem foi Tiradentes? O que ele fez? Porque que ele morreu?... mas não é ‘cobrado’, a gente fala para a criança saber, mas a gente prefere, por exemplo, a gente vai colocar até para o ano que vem mais as coisas que a gente usa diariamente; eles vão preencher cheque, vão aprender a preencher um cheque; meu filho de dezoito anos arrumou um emprego e a advogada deu um cheque em branco para ele fazer uns pagamentos e ele ligou para mim do celular: mãe eu nunca preenchi um cheque na minha vida... [...]Então são coisas que **eu acho** que a criança tem que saber, até porque a maioria dos pais é analfabeta, então uma criança que lê e escreve se souber preencher um cheque já resolve muita coisa, ir ao banco tirar o dinheiro da bolsa escola, seja lá o que for; então a gente vai puxar mesmo para esse lado, essas coisas mais mesmo que eles necessitam.

De positivo, do ponto de vista pedagógico, no entanto, é a intenção em apoiar a discussão interna sobre prioridades e necessidades e de se proceder às

⁹ Neste trecho da entrevista a diretora irá se referir aos conceitos previstos no PPP da escola e que orientam a avaliação da aprendizagem, estabelecendo os seguintes critérios para a atribuição de conceitos: O – Ótimo; MB – Muito bom; B – Bom ; R – Regular ; I – Insuficiente

adaptações curriculares com o intuito de atender aos objetivos das políticas educacionais locais e necessidades da escola, bem como o perceptível entusiasmo em mobilizar a escola através de projetos.

Projetos. Palavra “mágica” capaz de iluminar o discurso no momento em que é pronunciada. Segundo a diretora, a partir de algumas metas estabelecidas para o ano, são propostos dois projetos temáticos com eventos semestrais. Para a diretora, os eventos são momentos de culminância dos trabalhos realizados. De acordo com suas palavras:

[...] é a oitava “expo” que a gente faz; e foi a melhor, foi um sucesso. Eu acho que foi lindo, lindo de você ver, foi um trabalho maravilhoso, graças a Deus. Esses projetos são as festas... Por exemplo, agora, dia primeiro de dezembro, a gente vai fazer a culminância dessa feira pedagógica que vai ser tudo em cima do “Valorizando o que é nosso”, tema do segundo semestre. Então, a gente faz a “expo” no primeiro semestre e esse evento no segundo semestre finalizando tudo. E ali as crianças dão aula, explicam; cada estande que você passa, você vê que realmente a criança chegou aonde você queria.

Talvez por conta dessa empolgação é que sua atuação em relação à dimensão pedagógica da prática educativa fique tão “focada” na realização desses projetos que acabam por movimentar alunos, professores e a comunidade. A menção aos projetos, no entanto, quase sempre se faz em relação aos temas e pela movimentação que os mesmos são capazes de produzir e nunca pela menção específica às prioridades curriculares próprias a cada faixa etária, ou ainda à relação entre o tema mais amplo e as especificidades dos componentes curriculares em cada série. Tudo é tratado a partir da perspectiva do “tema único”, com “enfoque interdisciplinar” que, se por um lado oportuniza o envolvimento dos professores e alunos, por outro pode ser considerado como uma forma superficial de lidar com a especificidade do conhecimento escolar, como já criticado por alguns autores (Fleuri, 1993; Serrão, 1994).¹⁰

De qualquer forma, esses projetos contribuem para a dinamização dos horários destinados ao Centro de Estudos, ou seja, dos espaços de reunião que

¹⁰ Sobre o tema ver: Serrão, Maria Isabel B. – Interdisciplinaridade e Ensino: Uma Relação Insólita? Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994; Fleuri, Reinaldo Matias - *Interdisciplinaridade: meta ou mito?* Revista Plural, Florianópolis, SC, n.4, ano 3, jan-jul. 1993.

acontecem por duas horas quinzenalmente, além de dois encontros semestrais de tempo ampliado, chamados “Centrões”. Nas palavras da diretora:

Olha só, nós temos Centro de Estudos praticamente de quinze em quinze dias. É pouco? É. Mas são duas horas de reunião e nós temos também ‘o Centrão’, que são dois no primeiro semestre e dois no segundo. Então nesses centros de estudos a gente lança os projetos, faz avaliações, pensa os próximos... A gente dá para elas, no início do ano, tudo aquilo que a gente se propõe a fazer. Elas recebem uma agenda bonitinha e tal... Só que a gente vai lembrando, entendeu? Porque a gente sabe que nem sempre dá tempo de olhar. Então a gente já dá apostilas, sugestões, aquilo tudo e marca a data: evento tal, tal dia; evento tal, tal dia; e dali elas vão...

Curioso notar a partir desta fala que, em relação aos aspectos pedagógicos, não há muita preocupação em dar “a voz e a vez” às professoras na fase da concepção do trabalho, uma vez que tais projetos pensados na equipe de gestão chegam relativamente formatados, o que não disfarça o “velho pressuposto” de reservar aos profissionais que estão “na ponta do processo” o papel de executores.

A autoria dessas profissionais, no entanto, aparentemente se firma por outros caminhos: pela capacidade de articulação entre elas e de realização de ações que não são acompanhadas “de perto”, seja porque esta não configura como opção da direção – acompanhar sala de aula – seja porque o discurso que sustenta as proposições às vezes parece frágil, conceitualmente falando, o que abre espaços consideráveis de interpretação e (re) elaboração e criação sobre o proposto.

Aspectos similares quanto ao modo de entender e encaminhar a gestão foram percebidos na entrevista junto à Coordenação da Escola 1, realizada por uma profissional que tem 53 anos, 29 dos quais dedicados à Educação, sendo sete naquela escola. Com formação em Magistério 2º. Grau e Pedagogia com habilitação em Administração e Magistério, a coordenadora está, como ela mesma diz, com “seis anos de secretaria”, para se referir às suas funções atuais.

Sua carga horária é de oito horas diária, quarenta horas semanais e a mesma sintetiza sua principal tarefa como sendo a de “orientar professores”, “agilizar eventos” e preparar “apostilas sugestivas” sobre os temas dos projetos em desenvolvimento. Para tanto, afirma a coordenadora, ela chega a ficar “uma tarde inteira na internet realizando pesquisas para depois, no dia seguinte, organizar e ‘xerocar’ para distribuir o material às professoras”.

Quanto aos colegas de equipe de gestão, a coordenadora cita a diretora e a pessoa destacada para trabalhar com a sala de leitura itinerante da escola como suas principais parceiras, além da diretora adjunta. De acordo com sua explicação, ela é a terceira colocada na ordem de prioridade a assumir sala de aula, sempre que se registra alguma ausência de professor. Assim, naquela escola, a primeira a entrar em sala em caso de ausência de professor é a diretora adjunta; falando dois professores no mesmo dia, entra a professora responsável pela sala de leitura e, caso falte uma terceira professora no mesmo dia, ela também entra em sala para as atividades com as crianças. Por isso, define, a equipe de gestão é muito unida “e há muito cooperativismo” entre elas.

Tal como a diretora, afirma que os fatores que contribuem para o sucesso da escola são “a unidade” existente na equipe e a “ajuda mútua”, mas acrescenta que “o compromisso presente no grupo” também seria um aspecto relevante. “Aqui todos levam a Educação muito a sério”, conclui.

Há semelhança de ponto de vista entre ela e a diretora, também, quanto à idéia de que as divergências existentes na equipe não impedem o trabalho de se realizar. Nas palavras da coordenadora:

“Às vezes a coisa fica um pouco difícil, mas a gente, com jeitinho, com carinho, acaba conseguindo que todos abracem a idéia, fazendo acontecer.”

Essa preocupação com a qualidade das relações e manutenção de um bom “clima escolar”, marcado pela cordialidade, respeito e cuidado com o outro na forma de falar, de se dirigir, de lidar com as diferenças, se revela também quando o assunto é inovação. Segundo ela:

Todo novo gera medo, então há aquelas pessoas que por medo não fazem uma carinha muito boa, mas com o jeitinho especial que a diretora tem e o meu, aí elas acabam abraçando a idéia e saem trabalhos fabulosos, muita coisa bonita.” E mais adiante complementa: “ Isso porque, somos bem unidos. Há uma comunicação que interage entre a gente (sic) e as coisas fluem.

Na sua opinião, “as coisas fluem” graças principalmente ao Centro de Estudos, espaço de encontro e discussão sobre o trabalho, já que no dia-a-dia as professoras acompanham as crianças em todos os momentos da rotina e mal se encontram com as colegas na entrada, intervalos ou saída dos turnos escolares. Sobre as atividades do Centro de Estudos, a coordenadora informa que são realizadas: a) leitura dos textos enviados pela CRE “com fundamentação teórica”;

b) troca de idéias, sugestões e experiências entre as professoras sobre os projetos em andamento; c) socialização de aspectos abordados em reuniões na CRE ou cursos de capacitação de professores feitos fora da unidade escolar; d) a discussão de novos projetos propostos pela equipe pedagógica da escola; e) dinâmicas de grupo quando há tempo; f) informes, mensagens da equipe para os professores e funcionários, etc. A Coordenadora julga que estes encontros são muito produtivos, mas manifestou certa dificuldade para se lembrar do texto lido no último encontro. Nas palavras da coordenadora:

No último [encontro], a gente pegou um texto voltado para esse projeto do quarto bimestre que trabalha em cima da união e solidariedade... o nome do texto não consigo me lembrar..., mas ele enfocava isso, para poder já introduzir nesses professores (sic) que já iriam começar a desenvolver essa temática do quarto bimestre: 'solidariedade e união - com união fica mais fácil', então o texto tinha muito a ver com isso.

Pelos aspectos até aqui descritos, nota-se que a atuação da CP revela uma ênfase nos aspectos relacionais, tal como característica forte daquela unidade escolar. No entanto, quando questionada sobre o tipo de apoio "técnico" que a equipe pedagógica prestava aos professores no planejamento e orientação ao desenvolvimento de suas aulas, a mesma coloca que os apoios são os já mencionados: "os apoios são esses que eu já falei anteriormente: a gente coloca sugestões no bimestre... a gente 'se' coloca à disposição deles; também há determinados repasses das reuniões que vamos... repassamos para eles. Se eles sentirem necessidade de alguma ajuda a gente está disponível... E, especificamente sobre entrar em sala de aula, ela afirma: "[...] eu não tenho aquele hábito de entrar, de ser 'fiscal', de sentar e ficar assistindo aula, não sei se alguma escola tem, mas nós não usamos isso."

Embora a visita à sala de aula seja aparentemente compreendida em sua dimensão de controle como algo "polícialesco", a pertinência da mesma é reconhecida no caso em que "novatos" precisam ser "inseridos" no contexto da cultura escolar. Nas palavras da coordenadora:

[...] mas quando a professora é novata e a gente não sabe do trabalho dela, então às vezes a gente entra, sem marcar, entra e falamos: olha, eu vim ver como é que está, o que você está fazendo! Aí a professora fala, aí eu dou uma olhada no quadro, dou uma olhada nos murais... hoje em dia a gente não dá mais aquelas vinte continhas de uma vez... mas se a professora

coloca, aí eu dou as minhas ‘deixas’, converso com ela [...] porque às vezes em outra escola ela está acostumada a fazer desse jeito, mas aqui nós não trabalhamos assim, a gente trabalha tudo dentro de um contexto... E se a gente vê que está usando muito livro didático, eu entro [...] o livro didático hoje em dia não é para ser usado direto, pelo menos aqui a gente não faz o uso, a gente usa como apoio.

Com os “antigos”, no entanto, a estratégia também é praticada, porém de uma forma menos explícita, conforme se pode depreender da passagem de sua entrevista, a seguir:

O antigo a gente já sabe mais ou menos, e a gente [referindo-se às outras colegas de equipe] dá o mesmo passo que eu dou: hoje tem algum comunicado para levar para os professores? Deixa que eu vou... Aí eu entro e dou uma olhada... vejo... mas não assim, avaliando diretamente e nem regularmente.

Para esta coordenadora, o processo de avaliação do trabalho pedagógico se dá pela observação dos professores no Centro de Estudos, ou seja, pelos comentários que cada um faz com os colegas sobre o que deu em sala, como procedeu, os resultados alcançados, por sua adesão às proposições da equipe. Segundo a coordenadora: “[...] há uma auto avaliação nessa hora da troca de experiências. Tem professor que vai longe e tem uns que ‘estancam’; se estanca, então a gente avalia”, afirma.

Quanto ao Projeto Pedagógico a coordenadora informa que, “sobre o Projeto da Rede” foi construído um plano “particular” para a escola, adequado àquela realidade. Segundo ela, o processo teria ocorrido há cerca de cinco anos, o que significava que talvez já estivesse em tempo de ser atualizado. Afirma, no entanto, que na época de sua elaboração, houve participação do Conselho de Escola composto pela representação de todos os segmentos (professores, pais, funcionários e equipe de direção). Explicando o processo, ela afirma:

nós fizemos um apanhado geral e depois eu sentei e fiz os textos [...] e a digitação, a ‘arte final’ foi feita pela direção.” E mais adiante, completa: “É, eu falo que eu só penso à caneta.” O projeto pedagógico recebeu o título: “Repensando o Presente para Alicerçar o Futuro”, mas a coordenadora revela na entrevista que teria de recorrer ao plano para se lembrar de algumas coisas que foram escritas lá, tais como as “metas”, por exemplo. “Faz tanto tempo”, afirma. Por outro lado, acha que os objetivos centrais que previa “formar cidadãos críticos, eleitores, com a certeza de que no futuro estarão bem alicerçados para a vida” eram compartilhados por toda a equipe de professores e familiares, salientando que: “baseado

nos trabalhos que a gente tem tido, nas nossas culminâncias, isso é bem visível. E mais adiante, completa: “é na hora da culminância que a gente vê e avalia.

Ao que tudo indica, esses projetos mencionados tanto pela diretora como pela coordenadora são bastante expressivos dentro da comunidade. E nestas situações de “culminância”, como elas dizem, busca-se a parceira de outros agentes, o que contribuiu para enriquecer ainda mais os eventos. “Dentro do projeto do segundo semestre, ela relata, “estamos trazendo valores do nosso bairro. Então, temos poetisa, temos artista plástico, temos um reflorestador na comunidade que virá semana que vem”. O projeto conta, ainda, com o apoio da Guarda Municipal e promove campanhas institucionais da Prefeitura (tal como a campanha contra a dengue). As professoras e seus alunos expõem suas produções e fotografias relacionadas às várias atividades realizadas durante o semestre letivo, a saber: passeios e saídas pelo bairro; projetos da SME que levam os alunos ao teatro e ao museu, só pra citar alguns.

Por tudo isso, afirma-se que nessa escola há grande efervescência, mobilização e expectativas positivas em relação à capacidade de realização dos alunos através dos projetos que os inspira a pensar na possibilidade dos mesmos chegarem às séries finais da educação básica e, quem sabe, até à “faculdade”, já que a história da instituição registra a existência de alguns ex-alunos que conseguiram realizar este intento e, por tudo isso, há um sentimento de orgulho sobre as conquistas acumuladas, além de uma outra característica apontada pela literatura especializada como próprias às escolas eficazes que é a manifestação de altas expectativas em relação aos alunos.

O alto nível de comprometimento dos profissionais se expressa até mesmo em situações imprevistas, como a realização eventual de “rateios” para comprar alguma coisa de última hora demandada pelos projetos, como forma de impedir que os prazos formais ou trâmites burocráticos inviabilizem o processo, conforme exemplos citados pela coordenadora, ou ainda através de atuações junto a alunos e ex-alunos aparentemente em situação de risco fora da escola, conforme relatado pela diretora.

A base do trabalho da equipe de gestão, no entanto, concentra-se no aspecto relacional, apostando na auto-estima dos alunos e na competência do

grupo de docentes para garantir a manutenção dos bons resultados. Sobre a atuação visando fortalecer a auto-estima dos alunos, por exemplo, temos:

Olha, temos muitos problemas familiares, pais alcoólatras, [...] mas nós tivemos, esse ano, um trabalho com psicóloga, fonoaudióloga, trouxemos uma coordenadora da ANON - dos alcoólatras anônimos para dar palestra, para incentivar os responsáveis a participar, então essas coisas ajudam e a maioria dos alunos que nós temos que vem com esses problemas a gente, com jeitinho, conversa... e daqui a pouco o aluno está chorando... Daí eu falo que vou chamar o responsável dele e, caso ele melhore, eu quero chamar novamente não para brigar, mas para dar os parabéns pelo filho que ele tem, entendeu? Aí chamo... Já aconteceu de eu chamar ou mandar bilhetinho: “a senhora está de parabéns porque ele melhorou muito.

E sobre a questão de “depende” do grupo de professores para garantir resultados, ela afirma:

[...] Essa parte pedagógica faz parte deles, porque o trabalho da CP é muito assim: a gente tenta fazer alguma coisa, a gente planeja, mas a gente depende do trabalho deles. Se eles não abraçarem, nada é feito! Mas, graças a Deus, aqui na escola [...] eles abraçam ; eles pegam juntos e fazem acontecer mesmo!

Possivelmente por considerarem que “essa parte pedagógica é deles”, a coordenadora da Escola 1, assim como a diretora, revelaram certa dificuldade em responder, durante sua entrevista, questões relativas ao significado dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, da aprendizagem e de seus desdobramentos em termos de currículo e avaliação. No exemplo a seguir, a coordenadora tenta explicar os aspectos teórico-metodológicos em uso:

A gente fala no sócio-cultural... no histórico-cultural... que diz que a criança traz de casa... onde a criança está envolvida... e a gente trabalha muito esta parte e geralmente o trabalho é feito, os conteúdos muito... sempre com a participação de uma música, um texto, uma notícia de jornal, alguma coisa que ele traga de novidade de casa para dentro da escola, a gente pega e dali é que surgem as idéias, então não há um trabalho pré- estabelecido: hoje eu vou dar feminino e masculino; é de acordo com o que eles trazem, de acordo com a história, a situação atual.

E diante de outros “tropeços” para tentar explicitar sua compreensão sobre outros aspectos abordados na entrevista, ela – com simpatia e bom humor – finaliza: “É que depois de 53 anos, começam a faltar palavras.”

Da entrevista realizada com a professora da turma Geres da Escola 1, cabe destacar que RCA, 37 anos, formada em Serviço Social, acumula treze anos de experiência no magistério, dos quais quatro na escola investigada. Sua fala confirma vários aspectos apresentados pela equipe de gestão quanto ao critério de distribuição dos professores pelas turmas, entusiasmo em relação aos projetos, a dinâmica de funcionamento do Centro de Estudos com troca de experiência entre elas, etc. Cabe destaque, no entanto, algumas informações mais específicas sobre o trabalho realizado em sala de aula, reveladores de consistência e segurança quanto às prioridades e encaminhamentos possíveis. Ainda que esta assistente social de formação mostre algumas limitações ao tentar explicar o “método histórico cultural” assumido como linha teórica pela prefeitura, como professora coloca com bastante clareza e desenvoltura suas prioridades quanto ao ensino de leitura, interpretação e produção textual, além de desenvolvimento de raciocínio lógico matemático e investimento em leitura/interpretação dos problemas matemáticos, aplicação das operações básicas e construção e leitura de gráficos, sempre de forma articulada aos temas propostos pela escola para os projetos e o que ela considera serem necessidades próprias dos seus alunos. Para dar conta de sua tarefa, diz preferir preparar seus planos de ensino e materiais em casa, para que na escola possa se dedicar principalmente ao atendimento dos alunos. Sobre a aula assistida pelos pesquisadores Geres, comenta que sua preocupação naquele dia era criar oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento da oralidade através de debates, base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Diz passar dever de casa de Língua Portuguesa e matemática regularmente e controlar sua realização pelas crianças, para poder levar a informação aos responsáveis nas reuniões. Adota estratégias diversificadas de correção dos mesmos, alternando atendimentos individuais aos alunos com dinâmicas de correção coletiva, o que permite uma maior interação entre os pares. Sobre o livro didático, informa usá-lo sempre que os conteúdos são pertinentes aos objetivos traçados, mas compondo suas estratégias de ensino com outros materiais extraídos de revistas semanais, gibis, livros de literatura infantil, etc. Sobre a distribuição de conteúdos na semana, diz dar aulas de Língua Portuguesa e Matemática nos mesmos dias,

tendo em vista a possibilidade de “puxar e integrar os assuntos”. Segundo a professora, cerca de 90% da sua turma já se encontrava alfabetizada até aquele momento e casos de insucesso deviam-se a problemas que demandavam encaminhamentos específicos, desde exames oftalmológicos a atendimentos psicológicos, nem sempre concretizados pelas famílias, ainda que a escola se empenhasse em ajudá-los. Na tentativa de ajudar os alunos com problemas de aprendizagem em sala, a professora realizou atividades diversificadas.

Sobre o apoio recebido pela equipe de gestão, mencionou apenas os materiais distribuídos nos Centros de Estudos (agendas, temas para os projetos, etc.) como referência para a realização de seus planos de trabalho. E, ao ser perguntada se a coordenação avaliava o seu trabalho, ela responde com firmeza: “A coordenação não sei, eu faço muito isso.”

Conclui-se, em relação à Escola 1 que os bons resultados guardam relação com o NSE médio dos alunos; a qualificação docente; a condução firme da direção em relação aos objetivos institucionais, com destaque aos aspectos relacionais, ainda que a dimensão pedagógica dessa gestão se expresse mais pelo apoio à realização de projetos e eventos semestrais, do que pelo acompanhamento sistemático do dia-a-dia das salas de aula com suas atividades próprias, deveres de casa e processos avaliativos mais bem estruturados, seja por opção político-pedagógica ou por ausência de elementos teórico-metodológicos mais consistentes por parte das profissionais que atualmente ocupam estas funções. Sobre a questão inicial que inspirou a leitura dos materiais qualitativos, ou seja, como obter bons resultados “sem ênfase” nos aspectos pedagógicos, arriscamos como hipótese admitir que há, sem sombra de dúvida, uma intervenção pedagógica – seja na forma como a direção conduz a atribuição de turmas aos professores em função do perfil dos mesmos, seja no entusiasmo com que apóia a realização de projetos diferenciados, o que dá “vida” à escola – que se soma à atuação de uma professora aparentemente segura, articulada e competente que atua com consistência pedagógica capaz de compensar eventuais inconsistências teóricas perceptíveis em membros da equipe de gestão. Este quadro não nega os pressupostos presentes nos trabalhos sobre características próprias às escolas eficazes, até porque, diríamos, há clareza de propósitos, metas compartilhadas, organização escolar voltada à aprendizagem, busca de inovação, envolvimento da comunidade e outros.

3.2.2 - ESCOLA 2 – ALTA PROFICIÊNCIA: LIDERANÇA PEDAGÓGICA FORTE COMBINADA COM LIDERANÇA RELACIONAL

Como já explicitado anteriormente, a Escola 2 é uma “Escola-Pólo” a contar com excelente condição infra-estrutural e de recursos materiais e didáticos. Do ponto de vista da gestão escolar, vimos que a direção é realizada por profissional que afirma ter duas matrículas na rede municipal: uma especificada na função de direção e a outra, como professora, o que perfaz 66,5 horas de trabalho semanal, ou seja, um período que segundo ela começa por volta das 6h30min da manhã e se estende até 19h, incluindo alguns sábados.

Como funcionária da prefeitura há trinta anos, a profissional foi regente de turma durante vinte anos e declara ter trabalhado outros dez como assistente da Divisão de Educação, como Diretora Adjunta e como Coordenadora Pedagógica. Está na função de direção da Escola 2 há apenas um ano e alguns meses, e se reconhece como sendo sempre “muito ligada às questões pedagógicas, ao projeto pedagógico e ao familiar pedagógico” por conta dessa trajetória.

Para ela, não um, mas vários fatores influenciam no bom desempenho dos alunos, diante dos indicadores médios de proficiência em Leitura revelados pela participação da escola no GERES. Dentre eles, destaca a seriedade e o comprometimento manifestos pela equipe de professores. Nas palavras da diretora: “Nós temos uma equipe com professores comprometidos, sérios, que buscam a qualidade da educação, seja ela com a postura que for.” E comentando a opção teórico-metodológica adotada pela SME, ela diz:

Como nós fazemos parte de uma rede, nós não podemos fazer nenhum trabalho que vá ferir a proposta filosófica da Secretaria Municipal de Educação. Agora, independente dessa proposta, [...] aqui tem um grupo de professores que é empenhado em tirar o melhor proveito dela em favor do aluno; do trabalho no dia-a-dia.

Outro fator a contribuir para os bons resultados seria, segundo ela, a possibilidade de contar com a colaboração de profissionais especializados nas salas de leitura, informática, etc. em complemento ao trabalho realizado em sala de aula. Nesse sentido, a diretora dirá:

São todos extremamente dedicados e trazem uma visão mais moderna de Educação pra dentro da escola [...] o que possibilita que o aluno tenha contato com o mundo letrado - a questão da construção da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático -, através não só do livro, do texto, [...] mas do vídeo, cinema, do teatro com os textos criados pelos próprios alunos, com a programação que a MultiRio oferece... Isso é uma coisa que eu considero muito importante.

Em relação à equipe de gestão, composta pelas funções de direção, direção adjunta e coordenação, a entrevistada destaca tratar-se de perfis pessoais diferenciados que acabam se completando, como ela mesma diz, "meio que assim, pelo que fica 'pendente' na outra", e completa:

Mas, uma coisa que nós temos em comum, é a clareza de que o aluno não pode ser prejudicado em hipótese alguma." Por isso, afirma, todas as ações são direcionadas "pra que tudo corra bem e eles sejam bem atendidos. [...] Então, quer dizer, essa equipe de direção tem essa visão: o aluno em primeiro lugar. E, é claro, com um respeito muito grande ao professor, ao pessoal de apoio, à merendeira, ao servente, aos pais dos alunos, a comunidade.

Para ela, esses seriam "fatores internos" a contribuir muito no desempenho da escola.

Desde a fala inicial, a diretora revela valores e princípios de atuação importantes que, na literatura especializada sobre escolas eficazes, configuram-se como fatores fortemente associados às escolas que conquistam bons resultados. Estas características resumem aspectos da organização escolar que se volta à garantia das condições de aprendizagem, com foco prioritário nos alunos, nesse caso garantida pela atuação da equipe e alto nível de comprometimento dos professores. Além disso, a fala revela também, uma compreensão de importantes princípios pedagógicos que sugerem a complementaridade das ações e abordagens (sala de aula, atividades da sala de leitura, buscar a contribuição da informática educativa, etc) visando o enriquecimento dos processos de ensino pelo emprego de múltiplas linguagens, variedade de recursos e estratégias didáticas.

Sobre a atuação da equipe, ainda, a diretora afirma que há um empenho grande em fazer com que as famílias acompanhem seus filhos nas questões

ligadas à escola e que, diante dos investimentos feitos, os primeiros resultados já se fazem presentes. Nas palavras da diretora:

Nos Conselhos de Classe os professores sempre ‘sinalizavam’ muito a falta de participação da família no desenvolvimento dos nossos alunos. E eu fico muito feliz de ver que nessa nossa gestão a gente já está conseguindo ouvir do nosso colega professor em reuniões de Centro de Estudos e Conselho de Classe uma fala assim, literal: - ‘a minha turma teve um bom desempenho, eu gostei muito do meu trabalho, mas também tenho que dizer de como a família se empenhou esse bimestre... como eu tive retorno das famílias em cobrar a agenda e ver se tinha alguma tarefa... mães que me procuraram para perguntar: o que mais eu posso estar fazendo?’

Para esta diretora, independente da família ter a disponibilidade para estar fisicamente na escola (em reconhecimento ao fato de que nem todos podem), ela entende que o mais importante é garantir que as famílias estejam presentes no acompanhamento dos alunos em casa e completa:

Porque se a gente não faz essa parceria com a família pra que a gente dê continuidade, fica uma coisa muito quebrada. Então aí a gente consegue ver que esse empenho da escola em trazer a família pra essa responsabilidade ajuda muito na educação [...] porque todo mundo tem que ter a criança como seu foco, né!? Então, isso me deixa muito feliz, eu acho eu é um outro ponto pra gente destacar nesse desempenho da escola.

Essa idéia de ter o aluno como “foco prioritário” da atuação de todos os envolvidos, bem como a busca do envolvimento das famílias na consecução desse objetivo, sem dúvida configura-se na literatura especializada sobre escolas eficazes como fator fortemente associado à qualidade do ensino, conforme explicitado no capítulo da revisão bibliográfica sobre o tema.

Com igual clareza e segurança a diretora afirma, em relação aos objetivos e metas da escola, que para eles o principal é fazer com que as crianças ganhem em “qualidade na leitura, escrita e raciocínio lógico”, não sem salientar que, ao se referir ao tema da leitura, não está falando apenas dos aspectos mais imediato ligado ao domínio do código lingüístico, mas “em tudo que a leitura envolve”, como ela mesma diz, e que poderia se expressar também pelo prazer de ler, pela “apropriação da leitura como ferramenta para se informar, buscar novos horizontes, abrir portas e janelas na vida dele, para ser feliz.”

Sobre essa idéia de “felicidade”, nota-se que a diretora agrega um importante conteúdo pedagógico ao dizer que, mais do que gostar da escola por causa dos aspectos da socialização que ela desenvolve, o aluno deve gostar também do que é feito em sala de aula. Para ela, a “sala de aula” refere-se tanto ao momento das atividades regulares – Português, Matemática, Ciências, etc., quanto às atividades complementares tais como a Educação Física e outras. Nas palavras da diretora:

De um modo geral, eu vejo que muitas vezes a criança gosta de ir pra escola. O que ela não gosta, às vezes, é da aula. [...] E o prazer que ele (aluno) tem de vir pra escola deve ter continuidade na sala de aula porque a sala de aula é o principal da escola. Então, a gente deve se questionar sobre o quê a escola está oferecendo, para que, etc., para que na sala de aula se tenha esse prazer também.” E mais adiante, complementa: “Então, é alargar esses horizontes pra que a sala de aula não fique restrita a quatro paredes; que ela se transforme na escola como um todo [...] em qualquer atividade entender que tem ali uma aula, que nessa aula não é apenas aquela coisa de dizer alguém ta me ensinando; não... é entender que eu tô trocando sempre com alguém, seja o mais velho que é o meu professor, seja o meu colega, seja o servente... trata-se de promover esta integração.

Esse enunciado de intenções e concepções, aliado à importância dada pela diretora à participação da família, se aproxima do que autores da Sociologia das Organizações Escolares defendem como alternativa para a ampliação da qualidade do trabalho realizado pela escola, que deve caminhar no sentido de se constituir como “organização aprendente”¹¹.

Tais autores sugerem que diretores, professores e demais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem buscar a mudança em suas “disposições e ações diárias” com “senso de grupo” e “profissionalismo interativo”, pautados pelo desafio de aperfeiçoar continuamente as práticas realizadas. Ou seja, é uma mudança que se busca “no miudinho”, no dia-a-dia, seja na sala de aula ou na atuação da família que passa a cobrar a realização pela criança do ‘dever de casa’, visando o benefício para a aprendizagem de todos.

A educadora demonstra reflexão acurada sobre o seu papel, ainda, ao afirmar: “E hoje em dia, quando a gente houve falar em integração e inclusão, a

¹¹ Hargreaves, Andy e Fullan, Michael – A Escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade – 2ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

gente só se reporta muito a questão da inclusão nos portadores de necessidades educativas especiais, quando na verdade a inclusão é pra todo mundo!” e referindo-se especificamente ao papel da gestão, diz: “Eu preciso, como diretora, me sentir incluída nesse grupo [...] se eu não estiver incluída nesse grupo, se eu não fizer parte desse grupo, eu não vou conseguir dar respostas tão produtivamente; eu vou ver as pessoas cumprindo tarefas e não desenvolvendo um trabalho coletivo”.

A diretora parece demonstrar consciência quanto à centralidade de seu papel na conquista desta desejada integração / unidade quando, em tom bem humorado, comenta: “Quando a gente tem alguém que não compartilha dessa idéia é preciso que a gente ‘venda’ essa idéia pra ele; aí a gente tem que ser marketeiro, né?” O que na literatura especializada sobre escolas eficazes poderia se traduzir pelo esforço de estabelecer metas claras e comunicação eficiente a fim de conquistar o “clima de colaboração docente” que se expressa pelo engajamento de todos na consecução dos objetivos institucionais propostos.

Sobre esse esforço de comunicação com os diferentes atores, a diretora comenta: “... a dificuldade maior não está em “ganhar” os professores, mas os pais para um projeto diferenciado de educação, uma vez que muitos deles demonstram dificuldade em entender que os objetivos podem ser conquistados por diferentes estratégias e não apenas pelo uso do livro didático.”

Nesse sentido, a diretora demonstra muita consistência e segurança quanto às opções feitas pela escola para encaminhar o trabalho de leitura, escrita e raciocínio lógico, seus maiores objetivos. E ao comentar a produção didática da escola, ela cita:

A criança aqui tem teatro montado a partir dos textos dos próprios alunos; eles fazem animações com técnicas de animações profissionais mesmo, com filmagens, com seqüências de fotografias, com edição . A gente tem trabalhos na escola que foram expostos nessa última “Mostra Geração de Cinema” que aconteceu na cidade. Duas das nossas produções selecionadas foram apresentadas no CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil; essas animações montadas pelas crianças; com textos das crianças ... e que textos são estes? Textos produzidos em diferentes momentos. Um dos textos eles montaram a partir de uma situação conflitante que aconteceu na sala de aula e que foi trabalhada pelo professor...daí criaram os personagens, fizeram desenhos, fizeram a animação... Teve um outro, uma outra animação, que foi feita a partir de um livro infanto-juvenil, é... “O eu do outro lado”, do Roger Melo, que é um livro todo sem palavras e a

força do livro está nas imagens... e isso é o tipo de leitura que o aluno precisa estar fazendo...[...] por fim o Roger Melo veio aqui na escola, as crianças o entrevistaram e quando eles apresentaram o trabalho que eles tinham feito, eu fico emocionada até hoje quando eu lembro, ele ficou com os olhos cheio d'água, ele ficou aliviado, ele falou: 'eu nunca imaginei que uma escola pudesse estar fazendo esse tipo de trabalho.

A partir daí, a diretora foi elencando vários exemplos de trabalhos realizados a partir de situações cotidianas que deram origem a várias produções, em múltiplas linguagens, sem deixar de ir enfatizando os ganhos dessas produções de sala de aula para o alcance dos objetivos estabelecidos pela escola.

Com base nesse elenco foi possível notar que, diferentemente da Escola 1, quando há menção aos projetos didáticos, ganham ênfase os projetos específicos de turma ou série e não grandes projetos de temas únicos para toda a escola. Além disso, esses projetos demonstram estreita vinculação às situações vividas pelas crianças – tal como um conflito de turma que acabou virando roteiro de animação – e não conteúdos supostamente “necessários” nesta fase da vida, como, no caso relatado, ensinar a criança a preencher cheques.

A diferença mais substancial entre essas escolas, no entanto, talvez esteja na forma como aparentemente esse processo de concepção e elaboração dos projetos são vivenciados em cada realidade. Diferentemente da perspectiva em que uma equipe traz algo previamente concebido para que os professores pensem nas estratégias de execução, na Escola 2 a perspectiva autoral do professor é mais evidente, conforme se pode notar na fala da diretora: “...então, a professora trouxe a sua pesquisa, se apropriou disso e ela montou o projeto de alfabetização desse ano em cima do Dom Quixote... Ela vai usar o Dom Quixote pra que os alunos façam brinquedos e outras coisas que possam gerar as palavras com as quais vai trabalhar na questão da construção da alfabetização.” Projeto esse que certamente iria na direção ao cumprimento aos objetivos e metas propostas pela escola.

Chama a atenção na fala desta profissional, ainda, o fato da mesma se referir ao processo de estabelecimento de metas em suas dimensões quantitativas e qualitativas de forma dinâmica. Segundo ela: “a escola coloca metas pra gente, e normalmente as minhas metas se repetem, ou seja, melhorar o desempenho quantitativo porque a gente pertence a uma rede e essa rede precisa!... Então tem

essa questão quantitativa... mas tem o lado qualitativo...E a meta qualitativa tá dentro da gente, né!?” e mais adiante complementa: “Em função de alguns problemas, a gente está sempre repensando nossas metas”.

A dificuldade em atender as metas quantitativas é justificada em função dos problemas socialmente estruturais, uma vez que a evasão e a rotatividade dos alunos se deve ao perfil das famílias que atende (trabalhadores do condomínio em que esta escola se situa), devido à situação de perda do emprego, mudança de endereço ou dificuldade em trazer as crianças de longas distâncias diariamente. Nesse sentido a diretora da Escola 2 explica:

[...] durante o ano tem muita alteração [referindo-se à lista de alunos], o que me incomoda muito, mas eu não tenho ainda como fazer... é que a nossa escola é considerada “uma escola de trânsito, né!?” Porque a gente tem aluno entrando e saindo da escola o ano inteiro. Na educação infantil a situação é a mais grave, pois praticamente 80% da turma é renovada ao longo do ano. E nesse entra e sai, entra e sai... como se consegue garantir uma qualidade de trabalho quando você tem foco nos alunos?

Para ela, este seria um problema a determinar a necessidade de se rever metas com o intuito de melhorar a educação oferecida.

Outra meta mencionada revela preocupação com o Projeto Pedagógico da escola. Para a diretora, houve um processo de participação dos pais, mas de forma incipiente. Ela relata que foram realizadas reuniões, dinâmicas perguntando o que eles criticavam, elogiavam e sugeriam, mas entende que a comunidade ainda não se apropriou “efetivamente dos objetivos, metas e estratégias praticadas pela escola”. Por isso, afirma: “a discussão do projeto de escola não tem fim... ele tá sempre em elaboração... um dia pode ser que eu venha a chamá-lo de “Projeto Político Pedagógico”, por enquanto eu ainda chamo de Projeto Pedagógico porque, apesar de escrito, ainda não há esta participação mais política de todos os envolvidos.”

Sobre as atividades dos Centros de Estudos, a diretora afirma sua intenção prioritária em criar oportunidades de estudo aos professores e relata: “Porque é isso que dá a fundamentação necessária pro professor ter empenho em realizar o que a gente se propõe; é essa a função do estudo”, e mais adiante completa:

Quando a gente pensa que tem Centro de Estudos e um calendário apertado conforme a gente tem, isso não dá pra gente ter um estudo aprofundado tal como a gente gostaria, mas a gente pode ter oportunidade de trocar com o parceiro, de trocar com o colega, de ouvir o quê que o colega pensa e de se fundamentar teoricamente, o que já está de alguma forma contribuindo pra que ele se sinta cutucado e possa estar buscando uma melhoria no seu nível de formação.

Sobre a questão da autonomia para conduzir a gestão, a diretora relata: “Eu sinto necessidade de ter mais autonomia em algumas questões, mas eu não sei também se a autonomia que eu sinto falta é porque eu não conheço ainda algumas coisas dentro da administração.” Por isso, a questão administrativa coloca-se como desafio para esta gestora, por se tratar de legislação e outros aspectos que não eram de sua alçada no exercício de outras funções ao longo dos trinta anos de carreira dentro da rede pública municipal. E sobre o processo de transição entre funções, a diretora destaca que inicialmente houve muito “sofrimento” por achar que, assim, ela estaria “saindo do pedagógico” para “passar ao administrativo”, uma vez que a dimensão pedagógica era muito forte nela em função da experiência acumulada. Na prática de direção, no entanto, percebeu que a essência da escola “é o pedagógico” e, por isso, sente-se muito à vontade para atuar com este foco junto à equipe e à comunidade.

Infelizmente por problemas técnicos, um trecho da entrevista ficou comprometido. Porém, sobre esse aspecto, pode-se recuperar a seguinte fala da diretora:

[...] Olha só! A essência da existência da escola é o pedagógico. E é nessa [dimensão] que eu considero que a gente tem maior autonomia... e aí vai novamente aquela questão, não sei se porque a gestão pedagógica eu domino - mais que a questão administrativa - é que eu sinto que eu tenho mais liberdade, maior poder de ‘arriscar’, né!? É na questão pedagógica.

E porque o foco da atuação da gestão está assumidamente colocado na dimensão pedagógica, muitas questões levantadas na entrevista foram respondidas tendo o Projeto pedagógico e as práticas de sala de aula como referência. Em caso de ausência de professores, todos se mobilizam para cobrir as faltas, dando preferência à entrada de atividades de sala de leitura como forma de ampliar o tempo dessa atividade no currículo. Numa situação de emergência, em que se

precise dividir espaços e atividades, o foco no pedagógico faz com que busquem organizar os alunos entre turmas que sejam da mesma etapa de desenvolvimento, ou mais próximo da idade deles.

Sobre alguns aspectos “operacionais” ligados à gestão, como a atribuição de turmas, tal como a diretora da Escola 1, a profissional descreve um processo em que dá ao colega a chance de escolher os horários que melhor atendam às suas necessidades, mas não abre mão de alocá-lo em função da adequação do seu perfil às series. Por isso, afirma:

O professor tem o direito de escolher o horário de trabalho dele. Então, no final do ano, eu faço um caderno de avisos onde o professor coloca o horário que ele vai querer trabalhar no ano seguinte e se ele tem preferência de série. Eu acho que a gente pode juntar os dois fatores: a vontade do professor e a necessidade da escola, e é claro, eu vou tirar o maior proveito disso.

Como exemplo de sua atuação, relata o caso de uma turma que sofreu com ausências prolongadas de professora durante um ano e de acordo com suas palavras:

... a questão cognitiva, a questão pedagógica, a questão do conteúdo ficou muito fraca, ficou muito a desejar... Eu precisava que na série seguinte eles tivessem uma professora com excelente condição de saúde, que não fosse de tirar licenças; que não fosse de faltar; que não fosse de chegar atrasada; que tivesse muita clareza no trabalho curricular e muita organização pra que eles entrassem na rotina, dentro de um processo de produção. Eu tinha uma professora assim. A única coisa é que ela nunca tinha regido uma turma de começo de ciclo, mas no pedagógico a gente orienta.

Interessante notar que a consulta à base de dados GERES revelou que foi justamente esta, dentre as três turmas da escola, a conquistar maiores ganhos em proficiência durante as ondas realizadas. A entrevista com a professora da referida turma até deixou entrever que, no início, esta não era a sua preferência, mas convencida pela diretora de que suas qualidades pessoais e formas de atuação poderiam contribuir para um grupo que já tinha sido bastante prejudicado em séries anteriores, o trabalho pode ser realizado e os resultados apareceram em benefício de todos os alunos.

Essa mesma segurança demonstrada ao afirmar “que o pedagógico a gente orienta” aparece em suas colocações sobre o processo de ensino e avaliação praticados pela escola. Nesse sentido, a diretora informa seguir a orientação da Secretaria de Educação, que prevê, em relação à avaliação, o cuidado com aspectos quantitativos e qualitativos e explica:

O quantitativo é aquele que ele [professor] tem liberdade para escolher os instrumentos que ele vai estar usando pra dar conta de formar um conceito pra esse aluno no final do bimestre. Agora, se ele quer dar prova, ele pode dar prova; se ele quer fazer trabalho em grupo, quer ver o caderno do aluno, quer considerar a participação do aluno... enfim, ele tem a liberdade de decidir o instrumento que ele vai estar utilizando. O que a gente orienta é que ele sempre use de clareza, de transparência para com o aluno dele e informe: este bimestre, ou este semestre, ou este ano, ou esta semana, o período que for, eu vou observar em vocês isso, isso, isso, isso.

Quanto à dimensão qualitativa, a diretora reconhece que os professores, diante de tantas frentes de trabalho em aula, encontra dificuldades para produzir os relatórios de acompanhamento sugeridos pela CRE, dificuldade esta que aponta para a necessidade de ajudar o professor a aprimorar suas formas de registro de processo de ensino com vistas à observação dos alunos. Segundo ela:

[De acordo com a proposta da Secretaria] ... tudo o que o aluno alcança, tudo que ele realiza, tem que estar registrado no ‘Registro de Acompanhamento do Aluno’ que era aquele antigo Diário de Classe (hoje em dia é o Registro de Classe). A gente já consegue que o professor faça isso com tranquilidade? Não. O professor não consegue dar conta de escrever tudo que seus alunos constroem durante o mês. Ele não consegue isso ainda. São diferentes atividades pra você desenvolver, são diferentes grupos dentro da sala... Se você for dar uma aula alegre, dinâmica, séria, importante, produtiva, participativa, democrática... e você precisa pensar em tudo isso ao mesmo tempo, e tirar o melhor proveito daquilo, e ainda conseguir registrar o que o aluno constrói... é difícil. [...] Eu acredito que os professores ainda têm muito o que crescer nessa questão de registro: ver o que realmente o aluno já constrói; as modificações ele já percebeu no aluno em relação a alguma habilidade, alguma competência que ele tinha a intenção de trabalhar; o que o aluno superou ou ficou assim... por completar; o que ele pode estar fazendo... A gente ainda tem muito que caminhar, porque isso é a avaliação qualitativa que a Secretaria pede da gente; da escola.

Sobre o apoio dado pela equipe aos professores na realização dessas tarefas e no planejamento, preparo das aulas, registros, etc., ela responde: “ Olha,

a gente se coloca à disposição deles. Então, quando é época de planejamento, faz-se a discussão entre os parceiros de série e a equipe entra para apoiar, sugerir, animar. Como referência existe uma “verticalização de conteúdos” feita a partir dos princípios educativos dos núcleos conceituais da Multi-educação. A partir daí, o professor faz a verticalização de conteúdos dentro da turma dele e ele tem essa autonomia para definir o quê vai trabalhar; em cima do que ele vai trabalhar, ele pode, de repente, aproveitar uma oportunidade para inserir coisas que ele não tinha planejado... Todo dia de Centro de Estudos tem o planejamento, ou da semana ou da quinzena, e eles entregam pra gente.

Sobre entrar em sala de aula e orientar os professores a partir de suas observações, a diretora da Escola 2 diz:

Olha só, escrito, escrito, como uma das atividades que a Direção tem que fazer, assim com essa clareza de palavras não tem escrito não. Mas, a Direção de uma instituição educacional que, de repente, não entra na sala e não observa alguma coisa, como é que ela vai poder estar fazendo um controle do trabalho dela, do trabalho do outro e aonde ela pode estar ajudando aquela pessoa a estar fazendo o melhor se não estar olhando se está havendo falha, né!? ... eu entro muito na sala... nunca entrei dizendo: eu vou observar a sua aula...Mas eu entro...vou levar um recado, vou falar com um aluno, vou conversar com o professor sobre alguma coisa que não ficou legal ou dar parabéns e aí eu fico de olho e pergunto: aquilo ali é bonito; aquele mural, como você fez aquele mural? Isso tem haver com esse projeto? E interfiro...

Embora as estratégias se assemelhem entre as direções das escolas 1 e 2 quanto à abordagem ao professor na entrada em sala de aula, suas posições revelam visões diferentes quanto a necessidade de exercer esta função de controle: uma mais temerosa de que isso possa ser entendido como atitude policialesca e outra mais assumida em sua intenção de orientar os professores a partir de suas observações. E toda essa atuação da diretora da Escola 2, com atenção concentrada nos aspectos pedagógicos é confirmada pela Coordenadora escolar.

A Coordenadora Pedagógica da Escola 2 tem 47 anos de idade e formação em curso normal,

“técnico de formação de professores”(sic), faculdade de Comunicação Social com habilitação em Publicidade, Propaganda e Jornalismo e complementação pedagógica que a licenciou para as aulas no antigo primário. A profissional informa ter feito, ainda, pós-graduação lato sensu

em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Docência de Língua Portuguesa com especialização em Lingüística, a última concluída em 2004 e diz estar em atividade profissional desde 1977, ou seja, há 29 anos quando a entrevista foi realizada. Desses 29 anos, 27 foram exercidos como professora, o que significa que está apenas há cerca de 2 anos como coordenadora pedagógica. Quando se tornou CP, como ela mesma diz, já estava há 2 anos como professora na atual escola. Alega que “não sabe ao certo sua carga horária de trabalho”, pois fica na escola diariamente das 7h até o final do dia, quando sai por volta das 18h. Sobre as tarefas realizadas, afirma não ter um roteiro pré-estabelecido, mas entende que sua função “é criar estratégias para que o professor possa trabalhar com mais tranqüilidade, fazendo o elo de ligação entre a direção e a sala de aula; da escola com o aluno e da escola com o pai da aluno. Nesse caso, afirma, é ela quem normalmente faz os atendimentos. Por isso não sabe exatamente “os limites da função.

Sobre a gestão do dia-a-dia junto ao professor, ela diz: “no geral é calmo, mas quando modifica o bimestre [...] temos que favorecer o possível para ele, para ele poder criar e ter tranqüilidade para criar esses projetos.”

Tal como a diretora da escola, a coordenadora valoriza muito o espaço do Centro de Estudos e declara que existem também os momentos individuais de atendimento aos professores, quando as professoras “vem até aqui e conversamos...(aqui não, porque normalmente aqui na secretaria eu não fico... ou é no meu cantinho, lá na minha salinha, ou então na sala de aula mesmo... na cantina, naquele horário do cafezinho...), e aí você percebe antes da pessoa te pedir o que ela vai te pedir; o que você precisa buscar antes pra na hora que ela te pedir você já ter em mãos para poder fornecer... pelo menos é a visão que a gente aqui faz...”

De forma indireta a coordenadora faz críticas à Supervisora existente na equipe como uma função “em extinção”, mas que por enquanto está lá na escola. Diz a coordenadora:

eu já tentei que ela se apropriasse da função dela, mas ela foge. Ela é supervisora, mas na verdade, na verdade, ela fica na parte mais burocrática. Isso porque, quando a função da supervisão acabou dentro da Prefeitura, aquele grupo que ainda restou - que é o pessoal que quando acabar não tem mais - , ficou ‘meio solto’...Então, ela está na parte mais burocrática. Às vezes ela ajuda, por exemplo, a controlar planejamento, vê o que está faltando...controla quem já entregou.” E explica que as orientações para o planejamento são abertas. “Cada professor tem o direito de fazer o seu da forma como se sente mais seguro, mas tem que ter porque eu tenho que saber o que está acontecendo...” e completa: “Mas o que parece é que essa parte está meio solta... não está bem controlada.

Sobre a diretora, que por muitos anos foi coordenadora, a entrevistada acha que a mesma não perdeu o perfil de atuar sobre o pedagógico e comenta: Aqui não existe aquela função pré-determinada com cada um fazendo a sua função... Tudo é da atribuição de todos, então essa engrenagem roda, porque ela tem que acontecer senão a rede não funciona, pára tudo.

Sobre a atuação da direção adjunta ela comenta: é um perfil “genérico” [risos] Eu diria assim, vamos lá, genealismo(sic), equilíbrio e complementação, isso é que eu acho que é o “X” do negócio. São três pessoas com perfis bem diferentes que se complementam e acabam, por conta disso, se equilibrando.

Segundo a coordenadora, a escola é colocada “como um ponto de referência” dentro da comunidade, o que ela considera uma coisa muito agradável de ouvir e afirma: “O trabalho, pelo menos, tem esse reconhecimento que é público... pode não ser notório (sic), mas é público e faz com que você fique estimulado, afinal de contas o estímulo é necessário para você continuar.”

Além do Centro de Estudos e dos espaços informais de contato e troca de experiência, a coordenadora explica que existe também “a troca formal”, segundo ela “passada através de comunicações com assinatura, com uma ciência mais formal,etc.” e classifica a atuação como “gestão participativa” que, segundo ela, “é o segredo de tudo”. Explicando melhor o significado atribuído por ela ao termo, esclarece que “é lógico que muitas vezes tem ordens” ...ela afirma: “nós também cumprimos ordens; a direção cumpre ordens; eu também cumpro ordens... e ordens, muitas vezes, que vem de cima para baixo, mas, de um modo geral, elas são bem solucionadas (sic) por causa das trocas, e como elas vão ser executadas? É feito por todo mundo. Até onde eu posso ir respeitando os limites de cada um, respeitando as individualidades, as diferenças.”

Sobre as diferenças existentes no grupo de professores, a coordenadora traz uma reflexão interessante:

Falamos muito nas diferenças individuais do nosso aluno, mas não falamos nas diferenças individuais em relação a professor... Ele tem que ser respeitado da mesma forma, cada um com o seu respeito (sic).” Por isso, defende que “todos têm o direito de se colocar, todos têm o direito de discutir e todos têm o direito de não concordar. Mas, no momento em que se chegar a um consenso, que é o que a maioria decide, isso é cumprido (e bem cumprido) com certeza.

As palavras da coordenadora de certa forma revelam a disponibilidade da equipe de gestão para lidar com situações onde os conflitos de fato podem surgir, como próprio às práticas pedagógicas que, antes de tudo, são práticas sociais e, portanto, marcadas pelas diferenças existentes entre os sujeitos que nela se engajam. Longe de parecer problema, o conflito surge como algo positivo, a ser enfrentado. A coordenadora chega a fazer uso de uma metáfora jocosa dizendo que situações assim “são como jiló: amarga, mas tem vitamina C; é extremamente importante para a saúde, apesar de pouca gente dar valor” e conclui: “são amargos, mas são vitaminados, então, se funciona, está tudo bem.”

As discussões mais acaloradas aparentemente referem-se às propostas dos projetos enviados pela SME. Nas palavras da coordenadora: “...tem os projetos que vem da SME e nem todos conseguimos entrar... entramos no que a maioria decide. Então, vamos dizer, tem a “Mostra Dantes” (sic), tem o professor que gosta de trabalhar

“Dantes” com a sua turma, então colocamos o professor; tem o projeto do teatro, tem o da poesia... o da poesia ninguém quer, então naquele o pessoal não entra, mas pega outro... Enfim, nós apresentamos os projetos para eles e eles vão colocando os projetos que eles vão entrar ou não e, a partir daí, eles vão criando novos projetos dentro da equipe prá ficar com a nossa cara e eu acho isso maravilhoso.

Ainda sobre esta tendência em partir de algo (pro) posto e fazer as adaptações necessárias ao contexto da escola, a coordenadora fala sobre o Projeto Pedagógico: “ temos o próprio Projeto Político Pedagógico, mas lógico que ele está toda hora sendo reformulado, mas a linha, o eixo é a filosofia da rede, [...] tudo é calcado naquilo que a lei determina e através disso nós vemos a nossa comunidade, o nosso entorno que está toda hora modificando e estamos modificando mesmo, mas como qualquer organismo vivo está em constante processo.”

Sua maior realização se revela, no entanto, quando faz referência a professores que apresentam transformações em seu modo de atuar, revelando flexibilidade e disponibilidade para inovar, experimentar, crescer, após períodos prolongados de “resistência”, de embates, de rigidez. Após relatar um caso, ela comenta:

Gente, vocês não têm noção... é igual aquele aluno que você tenta, tenta, tenta com ele, senta com ele e de repente ele faz assim: estala. Não gosto nem de pensar nisso, não dá para te dizer, não dá para descrever a emoção, é a pessoa dizer assim: eu senti necessidade de criar, eu senti necessidade de ser autônomo, ter autoria, ter autonomia...E isso é tudo o que eu particularmente acredito, foi isso que me trouxe para me comprometer aqui...Quando me convidaram para isso, foi por causa dessas idéias que eu aceitei, entendem?

Embora sem fazer citações a autores, a posição revelada por esta coordenadora revela pontos de vista e valores bem próximos aos defendidos por Madalena Freire em seus escritos dirigidos a educadores, sobretudo no que se refere à idéia de que em se tratando das funções de coordenação, há a necessidade de se estabelecer uma “homologia de processos” em que pressupostos educacionais amplos válidos para a relação professor – alunos sejam considerados válidos também para a relação coordenador – professor¹². Seus posicionamentos revelam, também, atitude disponível para o reconhecimento dos conflitos próprios ao trabalho, como forma de fortalecer o grupo no enfrentamento de sua tarefa que é a de explicitar posicionamentos, dialogar, buscar soluções compartilhadas para os problemas e crescer. Isso teria correspondência aos princípios definidos pelos estudos sobre escolas eficazes como a construção de uma “clima escolar e de colaboração docente”, invariavelmente relacionados à conquista de bons resultados.

As maiores dificuldades na gestão da escola, segundo ela, estariam na falta de professores para compor o quadro da escola e os improvisos gerados como decorrência disto. No caso daquela escola, a coordenação cita a turma de progressão sem professor há alguns meses e afirma:

A turma da progressão, por exemplo, está sem professor desde junho ou julho, acho... E aí tem estratégias: um dia fica um profissional de apoio, um dia eu entro, um dia outro entra, e essa seqüência quebra, quebra a menor seqüência possível, isso eu te garanto, porque todo planejamento daquela turma é realizado por mim, todo o acompanhamento daquela turma é executado por mim, então dentro do meu olhar de sala de aula, de anos e anos, eu tentei caminhar. Eu só tenho uma matrícula, e ou eu estou dentro de sala de aula ou eu estou na coordenação, ou eu atendo uma turma ou eu atendo a escola, então a gente vai buscando estratégias.

¹² Sobre o tema, ver: Freire, Magdalena ET all. – Observação, Registro e Reflexão – Instrumentos Metodológicos I e Avaliação e Planejamento – A Prática Educativa em Questão – Instrumentos Metodológicos II. Publicações da Série Seminários e Cadernos de Reflexão do “Espaço Pedagógico”, São Paulo, 1997.

Com isso, diz, seu apoio aos professores consiste em passar ao grupo as informações obtidas nas reuniões realizadas na CRE, providenciar materiais e outros subsídios demandados pelas professoras, mas não considera tarefa sua assistir aulas. Segundo a coordenadora:

...eu observo tudo, fora que eu também estive em sala de aula aqui, então também conheço tudo do outro lado, ...eu conheço muito os dois lados, eu tenho os dois olhares e tenho muita entrada com elas, então não vejo assim... grande resistência... Então, elas são avaliadas? São... Mas não avaliadas em termos de observação de sala de aula, não preciso entrar em sala de aula, não preciso mesmo.

Sintetizando, portanto, as percepções sobre o perfil de gestão realizado na Escola 2, percebe-se que a existência de uma infra-estrutura adequada e recursos materiais didáticos disponíveis – aliados ao seu uso efetivo – com foco nos processos de ensino e aprendizagem fazem o diferencial desta escola que visivelmente tem uma direção que entende a função precípua da gestão escolar como sendo de natureza pedagógica. Essa composição: disponibilidade de recursos + predominância do fator “liderança pedagógica” em combinação ao fator “liderança relacional” mostra-se capaz de produzir uma das mais altas proficiências em leitura da rede municipal de ensino e “equipara” a qualidade desta escola às melhores escolas particulares da cidade que compõem a amostra GERES, apesar dos problemas lá existentes quanto à rotatividade dos alunos comprovadamente vinculados a problemas socialmente estruturais. Importante esclarecer que o “pedagógico”, aqui, refere-se ao que esta pesquisa tentou captar desde o seu início, ou seja, uma prática de gestão focada nos aspectos curriculares, preocupada com a qualidade das atividades que se realizam nas salas de aula, com o envolvimento das famílias no acompanhamento das atividades escolares, no uso efetivo dos recursos existentes na escola, na consideração à autoria do professores e no valor do trabalho em equipe para a discussão daquilo que é mais pertinente, próprio e útil ao perfil dos alunos que atende. Um modelo de gestão capaz de minimizar os efeitos gerados pelo NSE dos alunos e corrigir eventuais “tropeços” ocorridos no processo de escolarização, tal como o ocorrido com a turma especificamente citada e que por uma visão estratégica da direção teve a sua rota corrigida. Não nos parece exagero afirmar que se tivéssemos mais escolas

públicas assim, possivelmente diminuiríamos o fosso existente entre os resultados apresentados pelos alunos pertencentes às diferentes redes de ensino.

De acordo com a literatura especializada esta escola apresenta liderança profissional firme e objetiva com enfoque participativo; visão e metas compartilhadas com unidade de propósitos e práticas consistentes; um ambiente de aprendizado ordenado e com capacidade de fazer com que o trabalho se torne mais atraente; concentração nos processos de ensino e de aprendizagem com ênfase acadêmica e foco no desempenho escolar; ensino com propósitos bem definidos com aulas bem estruturadas e adaptável às necessidades dos grupos; preocupação com o envolvimento das famílias visando a melhoria dos resultados dos alunos, entre outras qualidades, o que sugere que este seja um modelo de gestão bastante eficaz.

3.2.3 - Escola 3: Proficiência em Leitura na Média com base em Fator Liderança Organizacional forte, valor Liderança Relacional média e Liderança Pedagógica abaixo da média

De acordo com o Relatório Monográfico produzido sobre a Escola 3, a chegada dos pesquisadores GERES a escola gerou, por alguns momentos, um desconforto à diretora que não se lembrava, segundo ela, que as atividades de pesquisa qualitativa previamente combinadas por telefone, carta e por e-mail teriam início naquele dia e durariam toda aquela semana. A situação acima descrita, de certa forma ilustra o cotidiano das pessoas envolvidas com a gestão naquela escola: aparentemente com muitas frentes de trabalho para administrar, várias pessoas para atender, relatórios a preencher, decisões a encaminhar. Apesar da “correria” do dia a dia, as pessoas que integravam a equipe de gestão, em especial a diretora e a coordenadora pedagógica, pareciam bastante entrosadas entre si e familiarizadas com o elenco de atividades a realizar.

Direção e coordenação estão presentes na escola diariamente, com cargas horárias de trabalho em período integral (Carga horária de 40h/semanais para a CP e de mais de 60 horas semanais para a direção), revelando alto grau de dedicação à função. Numa observação mais geral, no entanto, constata-se tratar de uma escola com poucos recursos e dificuldade para manter em bom estado de conservação o material existente.

Aparentemente, a diretora da Escola 3 constitui-se numa referência “forte” para toda a comunidade. Falante e bem articulada, coloca seus argumentos de forma objetiva e consistente, relevando ser uma pessoa que gosta de deixar clara a sua opinião e seu posicionamento frente os fatos e situações. Assume-se como pessoa “sem dificuldades” para tomar decisões ou exercer o controle sobre aspectos relacionados à vida escolar, ainda que nem sempre, reconhece, consiga “agradar a todos”. Reeleita pela segunda vez pela comunidade escolar para ocupar a função, demonstra bom conhecimento da dinâmica que rege as relações internas e externas à escola. Por esse conjunto de fatores, a diretora é reconhecida em sua liderança, ainda que questionada por uma fração dentre os professores que a considera “autoritária”, o que transparece o tempo todo em relação ao “clima escolar”.

Na Escola 3, a autonomia é entendida pela diretora em sua dimensão relativa, mas usada de forma a fazer avançar o projeto educativo. A relação com os órgãos centrais, aparentemente, é boa, mas é a própria diretora quem afirma “não podemos ficar perguntando muito, porque senão emperra”. Segundo a mesma, quando um diretor (a) fica perguntando muito o que fazer ou como fazer aos órgãos centrais, ou seja, pedindo muita autorização, a tendência, segundo ela, é se ver engessada por aspectos burocráticos que nem sempre facilitam a vida do administrador escolar. Por isso, afirma: “eu tomo a decisão e depois justifico se necessário, para que a escola não paralise.”

Apresentemente há uma “firmeza de propósito” a mobilizá-la para a ação, que em entrevista revela grande comprometimento em tentar “trabalhar a favor do aluno”. Para isso, declara tentar trazer mais a família à participação e dá exemplos de como atua no sentido de valorizar a participação das pessoas da comunidade escolar no Conselho de Escola, chegando a abrir mão da presidência do mesmo para dar às mães espaço de participação mais efetiva.

Ainda sobre a relação família e escola, muitos dos entrevistados – professores, coordenação, direção, afirmaram: “é difícil...”. Curiosamente há um consenso entre as pessoas que opinaram sobre este aspecto, sobretudo quando o tema referia-se a questão da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Os exemplos são vários e, via de regra, ilustram o fato das famílias não se colocarem como parceiras da escola na cobrança de deveres, no cuidado com o material (na

maioria das vezes fornecido pelo governo), ou, o que é pior do ponto de vista deles, na valorização da presença das crianças nas aulas.

Na opinião da Coordenadora Pedagógica, por exemplo, falta um maior apoio da comunidade para que a escola atinja os objetivos a que se propõe no seu PPP (Projeto Político Pedagógico). Nas palavras da entrevistada:

Falta apoio da comunidade mesmo, dos pais, entendeu? De não mandar os filhos virem à escola porque tá com avó, ou não vem porque vai viajar com mãe; aí a mãe leva, fica duas semanas sem vir à escola. Isso tudo dificulta muito o trabalho, né!?

Assim como a CP, os demais entrevistados falaram muito de situações em que crianças “desaparecem” da aula por uns tempos, sem que a família apresente um motivo mais específico para isso.

As professoras, por exemplo, alegam que quanto ao dever para casa, muitas não fazem e também porque não tem ninguém da família por perto para cobrar. Livros? Preferem, na maioria das vezes, mantê-los nos armários da sala de aula, para que tenham a garantia quanto à possibilidade de uso com as crianças.

Em suma, na escola investigada a maioria crê que as famílias não têm mais contribuído para o desempenho escolar dos filhos, seja porque os pais ficam muito tempo fora de casa trabalhando, seja porque não valorizam a atuação da escola e suas recomendações, ou porque não mandam as crianças à escola com a devida regularidade.

Preocupada em atuar sobre este problema, a diretora informa na entrevista que vem realizando, com alguma regularidade, reuniões de pais, com um apelo especial à participação das mães, visando a discutir esta parceria. Para ela, os resultados já começam a aparecer e as mães que têm participado desses encontros, estão mais atentas às recomendações e solicitações da escola em relação ao acompanhamento das crianças.

Para exercer sua liderança, a diretora conta muito com a Coordenadora Pedagógica (CP), pessoa de sua confiança e consideração, por estarem juntas desde a primeira gestão escolar naquela unidade, ou seja, há cerca de seis anos. Em entrevista, a coordenadora Pedagógica, de 47 anos, dos quais 28 dedicados ao magistério escolar, explica que tem graduação em História e está há 6 anos na escola. Trabalha 40 horas por semana e, apesar de não ter feito qualquer curso complementar ou especialização, exerce a função de CP apoiada pela diretora.

Segundo ela, sua tarefa prioritária é atuar sobre os aspectos pedagógicos da gestão escolar e explica: “Minha responsabilidade é com o pedagógico mesmo e, aí eu faço o planejamento junto com as meninas no início do ano e “esquemas” sobre o que deverá ser trabalhado a cada mês¹³. E aí, sou eu quem redijo, vejo os objetivos, os livros que deverão ser utilizados, DVD’s, reúno todos esses recursos, passo para elas e, a partir daí, elas planejam as atividades semanais, através das atividades do Centro de Estudos.

Em relação ao cotidiano, no entanto, a CP explica que as tarefas são variadas e que, via de regra, acaba atuando como todo mundo da secretaria: “...a gente faz várias coisas e coisas pequenas, tipo assim: “Tia G., arruma isso aqui para mim?” “Tia G., não sei quem pediu folha de papel...”, ou então, tem que fazer uma declaração, ... e assim eu faço um monte de coisas e só quando a gente tem mesmo uma data marcada pra entregar alguma coisa é que a gente se fecha mesmo pra fazer essas coisas ‘maiores’ ”, o que revela grande proximidade às tarefas características do perfil mais “organizacional”.

Segundo informações da diretora, a equipe de gestão conta, ainda, com uma diretora adjunta, cuja função seria voltada aos aspectos mais burocráticos do funcionamento escolar. No entanto, sobre a dinâmica de organização e funcionamento da gestão escolar e pedagógica, cabem alguns destaques. A começar pelos recursos e infra-estrutura pedagógica, constata-se que na escola pesquisada os recursos pedagógicos existentes, são apenas uma TV, um vídeo e um aparelho de som. Também existe uma sala de leitura, onde estão os recursos acima indicados, mas a falta um funcionário com carga horária dedicada a sua organização ou preparo de atividades para os alunos impede que a mesma seja bem aproveitada. Nessa sala de leitura há livros infantis, enciclopédia, livros didáticos, dicionários, mapas e fitas de vídeo, tudo empoeirado e bastante desorganizado. Aparentemente, esta desorganização gera muita perda de material, pois, de acordo com as palavras da coordenadora: “...até chega material bom, mas, quando vê, some [...] joguinhos de matemática, material dourado, multibase... a gente até tinha isso lá na sala de leitura, mas com o tempo também se perdeu...”

¹³ De acordo com o demonstrado, os “esquemas” compreendem uma lista de sugestões de temas e/ou materiais para projetos de turma, geralmente vinculados a datas comemorativas, e a atualização do calendário escolar para o período, prevendo pontos facultativos, reuniões, eventos promovidos pela SME ou outros fatos que possam afetar o calendário escolar original.

Além disso, a escola acumula equipamentos quebrados ou de manutenção cara que, diante de outras prioridades, são abandonados ou usados de forma a atender apenas parcialmente as demandas da escola. De acordo com as entrevistadas:

Parece uma coisa incrível, né!? Mal começou a fazer calor, e já temos dois ventiladores pra consertar. O mais velho, tá escangalhado...[...] temos retroprojeto, mas não funciona; também temos máquina de Xerox, mas que quebra muito fácil [...] é um problema sério... todo ano... todo ano não, todo semestre, praticamente, você tem que gastar quatrocentos reais pra consertar essa máquina e ela não agüenta um mês. A gente tira cinqüenta cópias, pára, depois tira mais cinqüenta, pára, com o maior carinho, mas ela não agüenta... agora ela tá aí, parada há um tempão... Porque a gente acaba usando a verba que a gente recebe com outras coisas que são prioritárias e acaba a máquina de xerox ficando aí [...] quando o professor precisa reproduzir materiais, acaba recorrendo ao velho mimeógrafo. É o que funciona.

A questão do uso da verba remete ao tema da autonomia, sobre o qual a Coordenadora afirma:

A gente tem liberdade sim. Tem certa liberdade, mas, a gente também tá ‘subjugada’ a CRE, não tá solto fazendo o que quer, [...] mas, tem bastante liberdade.” Como exemplo de situações em que esta autonomia (ainda que relativa) foi vivida, ela informa: “Essa coisa de decidir sobre quais temas vão ser trabalhados, a gente tem sim. Mas, às vezes, eles mandam um projeto que você tem que parar aquilo que você está fazendo pra abraçar o projeto que eles mandam.[...] Isso ocorreu no início do ano. Eles mandaram pra gente trabalhar o tema da campanha da fraternidade, que a gente não tinha tempo pra trabalhar. Mas, ao mesmo tempo, foi muito interessante porque foi trabalhar com o deficiente, a aceitação das deficiências e foi muito bom, muito bom mesmo.

Ao ser questionada sobre situação em que a equipe sente falta de autonomia, a CP responde”: “Não acho que seja falta de autonomia. Existem regras estabelecidas e você tem que cumprir essas regras” e na opinião dessa CP, maior ou menor grau de autonomia não é fator que possa influenciar nos resultados da escola.

Diferentemente da diretora falante e incisiva em suas posições, a CP é uma pessoa aparentemente mais tímida e com atuação discreta no ambiente escolar. Observações coletadas sobre sua atuação nas atividades do Centro de Estudos, dão um pouco a dimensão de como isso ocorre na prática, conforme trechos do diário de campo e relatórios monográficos da etapa qualitativa destacados à seguir:

Às 8h teve início o Centro de Estudos no primeiro dia de observação da dupla de pesquisadores na escola. A Coordenadora Pedagógica respondia pelo encaminhamento das atividades, iniciando pelo informe sobre possíveis atrasos de uma aluna que, por motivo de mudança da família, teria que se deslocar de outro bairro para a aula. Em seguida, distribui ao grupo algumas datas estabelecidas em calendário, visando contribuir para a produção dos planejamentos. O encaminhamento da atividade principal, no entanto, se deu de forma lacônica e em forma de um simples aviso: “O Centro de Estudos de hoje é para fazermos o planejamento. Podem começar...”

Assim, a reunião dos professores no Centro de Estudos começou em clima de total dispersão: uma professora que olhava o catálogo da “Natura” continuou; outra professora tirou uns biscoitinhos da bolsa e passou a oferecer aos pares; alguém anunciou que trouxe algo diferente para comer – uma granola de cacau – que a maioria disse realmente não conhecer, enquanto o produto circulava pela sala e ocupava mais a atenção do que o material distribuído pela coordenadora. Nesse estado de “pré-tarefa” do grupo, a coordenadora manteve-se quieta, sentada à frente da mesa de reuniões, sem intervir. Reação à presença dos visitantes? Será que o grupo normalmente age assim? Nunca saberíamos... Mas, aos poucos uma ou outra professora se aproxima de alguma colega para iniciar a conversa sobre o planejamento. Acertos são feitos sobre possibilidades de empréstimos de materiais: “alguém aí tem o CD daquela música... e cantarola um pedacinho de uma letra sobre brincadeira de criança...” Ao falarem em música, uma professora relata para as colegas que na festa do dia das crianças deixou que seus alunos trouxessem CD de FUNK “desde que não tivessem palavrões” e, na sua avaliação, essa tinha sido uma boa iniciativa... “as crianças gostaram”, dizia ela.

As meninas ficaram com ‘Kely Kee’ e ‘Rebeldes’, e também gostaram”... dizia outra. Em meio aos comentários, uma professora coloca para o grupo que leu um artigo da Marilena Chauí sobre “privatização da Educação”, que falava sobre “como as crianças estavam sendo privadas dentro das escolas” (sic), mas o comentário não repercutiu e o grupo voltou a falar das músicas da festa e de outras coisas necessárias ao novo planejamento.

Ao que tudo indica, o planejamento estava sendo feito com base num tema único que vinha sendo trabalhado por todas as professoras ao longo do mês de outubro: “brinquedos” ou “brincadeiras infantis”, por ser o mês das crianças. Por

isso, as professoras trocavam alguma experiência sobre atividades ou materiais já utilizados (livros, músicas, jogos, etc), e as “adesões” às idéias dependiam unicamente do interesse de cada professor. Nesse contexto a coordenadora pedagógica continuava sentada e sem participar diretamente das discussões. Dependendo da pergunta de alguma professora às colegas, ela aparentemente se mobilizava, ficava a pensar numa solução para o problema levantado, mas contribuía de forma tímida e bastante pontual. A impressão que passava era a de que sua opinião não era muito considerada pelas professoras. Nesse dia, a reunião de professores se deu na “sala de leitura”, sendo que o espaço não fora previamente preparado para o encontro. Com a chegada do grupo, a Coordenadora Pedagógica (CP), junto com uma professora, foi ajeitando as carteiras e fez um “mesão” para o trabalho coletivo. Ainda assim, o deslocamento pela sala era difícil, visto que o lugar guardava também muitas carteiras quebradas (em uso?) em meio a estantes cheias de livros de boa qualidade (visivelmente novos e com variedade de autores e temas), mas soltos ou empilhados sem critério, além de estarem muito empoeirados. Nesse cenário, alguém sai em busca de certo material, mas volta quase que imediatamente para a mesa de reuniões sem nada nas mãos e comenta: “nessa bagunça? Sem chance...e, batendo palmas para limpar a poeira das mãos, comentava para si mesma: não vou nem perder meu tempo...” Nesse momento, uma piadinha surge no grupo, aparentemente direcionada a uma das professoras: “...não achou o que procurava? vai ver que ‘alguém’ levou para casa...” Todas riem... A suposta “acusada” sem nenhum constrangimento se defende: “Eu não peguei nada não... se ainda fosse aquele dicionário novo... tô precisando de um lá em casa...

e o grupo em tom de brincadeira comenta: ‘essa mulher...não tem jeito, mesmo!...’ [...] Após uns trinta minutos de iniciada a reunião, o clima fica mais parecido com uma reunião de trabalho, sendo que os casos pessoais e anedotas cederam lugar à produção. Essa produção, no entanto, era predominantemente individual, ou seja, onde cada qual fazia registros em seus próprios cadernos e planilhas, com exceção de duas ou três pessoas aparentemente mais dedicadas à discussão e à troca de experiências. A orientação dada era: Quem acabasse de planejar as atividades de outubro, deveria começar a pensar no tema gerador seguinte: “os animais”. Por isso, algumas professoras recorreram ao novo DVD da XUXA que alguém tinha em mãos para ver se as músicas anunciadas sugeriam qualquer relação com o assunto. Alguém sugeriu o trabalho com insetos, quando uma professora (seriamente) contestou: “num força não...e por acaso inseto é bicho?

Por alguns instantes o grupo ficou um pouco alvoroçado com a pergunta feita, mas a discussão acabou se desviando... Nesse contexto a CP se restringiu a tentar “pescar”, como ela mesma disse, dentre os materiais disponíveis na sala, uma coletânea que tratava dos insetos. Olhou algumas prateleiras, mas não encontrou. Ao voltar ao seu lugar à mesa, no entanto, a discussão já era outra e ninguém fez menção ou demonstrou fazer questão do material que ela disse conhecer sobre o assunto.

Outros temas que circularam pelo grupo durante o encontro: o caso de uma professora que pegou piolho de uma aluna; as opções para o feriado – dia do funcionário público – que seria em breve; atraso na devolução do Imposto de Renda e dúvidas sobre as datas dos próximos lotes. Também falavam do almoço em comemoração ao dia dos professores feito na quadra da escola de samba da comunidade no domingo anterior. Entusiasticamente comentavam sobre as artistas que compareceram ao evento, mas criticavam o excesso de silicone de umas e botox de outras... como o clima ao final do encontro parecia novamente de dispersão, algumas piadinhas voltaram a tomar conta do lugar. Uma situação em que todos riram, foi o relato de uma professora sobre um aluno aparentemente conhecido por todos por ser “muito disperso”, e que trouxe um prato de doce para a festa dos professores uma semana após o evento... “e ele nem tinha se dado conta de que já tinha comido bolo!”... Comentava a professora do garoto.

Em meio aos comentários, uma professora levanta a cabeça de suas anotações e pergunta ao grupo: e pipa... dá para fazer pipa com as crianças??? Alguns respondem: dá, claro... Mas ela mesma responde: Ah, não...acho que não...vai dar muito trabalho... e volta a se debruçar sobre a sua escrita.

Em nenhum momento a CP questiona a relação entre as brincadeiras propostas e os conteúdos escolares a serem trabalhados, ou mesmo as estratégias didático-metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento dos temas. É como se o tema “brincadeiras” falasse por si, não importando muito o que, o como, o prá quê, em quanto tempo, o quando... parecia, na verdade, uma distribuição aleatória de atividades selecionadas por um único critério: se a professora já tinha feito ou não aquilo que era sugerido com seus alunos.

Por volta das 9h10min a coordenadora se ausenta da sala e as professoras levantam várias dúvidas sobre o planejamento em curso. A possibilidade de uso

de outros espaços (e não apenas a sala de aula) para o desenvolvimento do tema proposto, pareceu ser uma preocupação de todas. Uma professora dizia que “por ela, as crianças poderiam descer...”. Outras contra-argumentavam dizendo que não. Exceto na meia hora já prevista às sextas-feiras, ninguém poderia descer. A discussão seguiu acalorada, até que a CP voltou à sala de reuniões. O estranho é que a partir de seu retorno, ninguém mais falou no assunto ou se atreveu a colocar a dúvida – aparentemente coletiva –, ou mesmo sugerir algo. Nessa circunstância em que prevaleceu (ainda que por alguns instantes) o silêncio, a CP avisa: “Gente, faltam só 5 minutos para os alunos entrarem...acho melhor vocês irem se organizando...” e deu por encerrada a reunião pegando o seu caderno e se retirando da sala.”

Pelos aspectos descritos e outros observados na situação de campo, percebe-se a existência de “colaboração” entre os professores, uma vez que há troca de experiências, há pedidos de opiniões e/ou ajuda para realizar determinada atividade com alunos. Também na sala dos professores prevalece um clima de amizade e cumplicidade, o que faz com que as pessoas se mostrem à vontade umas com as outras. Há casos de professoras que aparentemente optam por trabalharem sozinhas ou não participarem tanto das brincadeiras/ piadinhas que o tempo todo circulam no grupo, mas aparentemente, há uma relação respeitosa entre todos. O mesmo, no entanto, não se pode afirmar na observação da relação do conjunto de professores com a equipe de gestão. Ao que tudo indica, há alguns pontos de tensão nesta relação que faz com que a CP ora afirme ter uma boa interlocução com o grupo, ora se mostre um tanto tímida no exercício de algumas atividades de acompanhamento da atuação docente, como no exemplo destacado abaixo.

Conforme entrevista com os professores, a equipe de gestão decidiu por uma orientação institucional voltada ao desenvolvimento de projetos temáticos que, a cada mês, deve gerar uma produção que é levada para uma exposição pública. A entrevista com a CP evidenciou que é a partir dessa produção feita pelos alunos e orientada pelos professores, que os profissionais são avaliados pela equipe de gestão escolar e pedagógica. Ou seja, a supervisão ao cumprimento dessas orientações pela equipe técnica é feita a partir do que é exposto pelos alunos. Outras estratégias de acompanhamento e orientação do trabalho docente, no entanto, não são praticadas, pelo menos de forma “explícita”. Entradas em sala

de aula para observação e acompanhamento do trabalho docente, por exemplo, não são utilizadas como estratégias da Direção ou da CP. Como também se pode constatar em outras escolas, a entrada em sala se dá apenas para dar alguns informes ou conversar com o professor, oportunidade que é aproveitada para “dar uma olhada” nos murais e sentir como o trabalho está sendo realizado. Nas palavras da CP:

Olha só, não é uma coisa, assim... direta. Eu entro em sala prá levar alguma coisa pra elas, e tô vendo [...] Isso porque, eu não me sinto a vontade mesmo. Eu prefiro assim [...] porque sempre quando tem que levar alguma coisa é sempre eu que levo pra eles lá em cima mesmo, aí eu aproveito e dou uma olhadinha e vejo o mural como é que ta... e comento com os alunos o que eles fizeram. Eu prefiro assim, bem sutil.

Nas entrevistas individuais com professores, percebe-se, ainda, a existência daqueles que elogiam a atuação da equipe de gestão escolar e pedagógica e dos que criticaram duramente algumas decisões ou mesmo as formas de atuação, indicando a existência de conflitos aparentemente declarados que levam um e outro lado – professores e direção – a mencionarem as divergências e dificuldades quando o assunto passa pela questão do “clima escolar”.

Na opinião da direção e da CP, há no ambiente escolar pessoas que resistem a encaminhamentos propostos ao coletivo que poderiam contribuir para aprimorar os projetos de trabalho ou acatar as orientações da SME. Na opinião de professores, por outro lado, o problema parece estar na “falta de competência” de algumas pessoas em cargos-chave na discussão dos aspectos pedagógicos. Isso se daria pelo fato do acesso à função de Direção se dar por eleição, numa escola problemática em que “ninguém mais quer pegar esse pepino” e que acaba sendo agravada pelo fato da diretora eleita escolher para a função de CP alguém de sua confiança. Com isso, afirmam alguns professores, os cargos executivos dentro da escola acabam sendo preenchidos por professores que pretendem “fugir” ou “descansar” da sala de aula. Nesse caso, argumenta-se que a CP em exercício não tem o conhecimento das especificidades do segmento que coordena e se mantém no cargo por ser pessoa de confiança da direção, o que gera uma crise de legitimidade na tentativa de desempenho da função, como se deixou entrever na situação em que a mesma coordenou o Centro de Estudos.

Em sua entrevista, a CP também revela sua visão sobre os conflitos existentes no grupo, alegando, como justificativa, o fato de existirem professores

que não aceitam a inovação pelo fato da mesma “dar muito trabalho para ser implantada” o que acaba por criar resistências, principalmente entre os professores que ela julga serem os mais “acomodados”.

Na situação em que as entrevistas tocaram em pontos delicados como clima escolar ou conflitos pessoais e profissionais, tanto a direção como professores citaram situações em que a impossibilidade de entrar em acordo – equipe de gestão e interesses de professores – levou a rompimentos, como no caso de uma professora considerada “muito competente” dentro da escola, mas que acabou saindo por não aceitar a turma a ela atribuída pela direção. Do ponto de vista da direção, a definição de turmas é feita pela equipe de gestão que procura adequar perfil, experiência profissional e outros fatores às circunstâncias dos alunos, conforme – dito naquela escola – ser a orientação da SME. Do ponto de vista da professora, no entanto, que já havia pego “turmas difíceis por vários anos consecutivos”, conforme depoimento de entrevistados, a ela deveria ser dada a oportunidade de escolher, pelo menos uma vez, uma turma por afinidade com a faixa etária ou conteúdos a desenvolver. Aparentemente, este recente episódio gerou grande controvérsia e ainda hoje é muito comentado como exemplo de “atitude autoritária” por parte da direção. Algumas professoras chegam a afirmar: se acontecer comigo, é possível que eu também procure outra escola.

Para além desse episódio, no entanto, as professoras e membros da equipe de gestão parecem “bem adaptados” ao local de trabalho e sem intenções de se transferirem, ainda que reconheçam que o local comece a preocupar por causa da violência do entorno que tem aumentado muito nos últimos tempos.

Situada entre duas favelas, a escola tem enfrentado com regularidade os problemas de tiroteios gerados nas disputas entre lideranças das duas comunidades ou dos líderes do tráfico com a polícia. Durante a etapa qualitativa do Geres, houve uma situação que foi vivenciada pela dupla de pesquisadoras na escola que, embora trágica, serviu para colher dados sobre como este grave problema social afeta a vida escolar. Assim, viu-se que o problema começa com uma movimentação diferente no entorno da escola. No episódio específico presenciado pelas pesquisadoras, o problema começou na hora do almoço, ou seja, hora de maior movimento na escola por causa da troca entre turnos, quando as passagens da escola para as ruas e avenidas principais começaram a ser bloqueadas por “barricadas” improvisadas feitas de pneus velhos empilhados,

largos canos e manilhas utilizadas na instalação de redes de esgotos, quando não, ferros/ restos de carros velhos empilhados, etc. como estratégia dos traficantes para dificultarem o acesso da polícia por viatura. Quando estas barricadas começam a ser formadas nas entradas das favelas, a comunidade já sabe que conflitos armados podem acontecer. Naquele dia a mudança na movimentação se fez notar rapidamente no interior da escola pelas pessoas que chegavam trazendo crianças para o turno da tarde, ou pelos pais que vinham buscar seus filhos na saída do turno da manhã. Também as professoras, cujos maridos eram policiais ou militares, conseguiam receber ou passar informações sobre a situação, via celular. Como o clima é sempre de “incerteza”, a escola e as famílias tentam manter uma rotina “normal”. Mas, quando o tiroteio inicia, a tensão toma conta do ambiente e raramente os adultos da escola conseguem manter a ordem diante dos familiares que invadem a escola em busca dos filhos. Por mais que a direção tentasse manter a calma e esclarecer às famílias que o lugar mais seguro naquela circunstância fosse dentro da escola e não no meio do fogo cruzado, os familiares resistem. Às vezes, é uma criança mais velha que vem buscar o irmão ou irmã fazendo apenas o que a mãe mandou. Às vezes um tio/ tia que deixa o trabalho e se recusa a sair sem a criança. Às vezes uma vizinha que vai buscar o próprio filho (a) e insiste em levar também a criança da casa vizinha. Com isso, a direção acaba perdendo o controle e, uma vez dentro da escola, estes familiares acabam tendo acesso às salas de aula. As professoras, por sua vez, tentam atuar sobre as crianças, mantendo a calma ou tentando dar explicações preventivas sobre o assunto. Na aula observada, a professora conversava:

Olha, quando isso acontecer, fala prá mamãe que vocês estarão em segurança aqui na escola e que ela deve tentar se manter em segurança também... É muito perigoso sair na rua quando tem tiroteio, pode levar uma bala perdida e morrer...” Foi estranho...mas uma professora chegou a fazer esquemas explicativos no quadro negro para mostrar a posição da escola em relação aos grupos rivais evidenciando a obviedade de que as pessoas nas ruas poderiam ser atingidas. As crianças interagem, sabem as gírias usadas por bandidos e policiais para se referirem ao fato, contam casos, muitos, muitos casos... E as recomendações continuam: depois que acabar a confusão, aí sim, elas podem vir buscar vocês... a gente fica aqui na escola com vocês até a hora que for preciso, tá bom?

Mas, mal os alunos concordam, os familiares chegam para buscá-los e as crianças saem apavoradas e chorando com a possibilidade de levar um tiro, conforme explicado pela “tia”... O mais tenebroso nessa história, no entanto, era o fato das pessoas chegarem da rua comentando em alto e bom tom tudo o que viam e ouviam pelo caminho. E as crianças, atentas, escutando: “Hi! Acabaram de matar dois ali na esquina”... “No ponto de ônibus parece que acertaram uma moça”...

Pegaram um casal que era informante da polícia e encheram eles de tiros...” e assim por diante... Em menos de uma hora do início da confusão, as turmas estavam completamente esvaziadas e sem possibilidade de dar andamento à aula, fosse por razões didáticas, fosse por razões de estresse emocional. Um absurdo o que estas crianças estão vendo, ouvindo e vivendo em ambientes como este! Paradoxalmente há relatos, feitos pelas próprias professoras, de crianças que foram “resgatadas para o estudo”, pelo tráfico. Diante de crianças que pararam de ir para a escola com a finalidade de estudar e começaram a ir para a escola para “aterrorizarem” colegas e funcionários, houve a aplicação de “penalidades” pelos “líderes do movimento” e as crianças voltaram a estudar com a orientação “de que se comportassem.

Felizmente não é só o tráfico a atuar sobre as faltas. Conforme relatado pela equipe de gestão, inicialmente, para tentar conter o excesso de faltas apresentadas pelos alunos, a escola teria tomado uma série de medidas, tais como tentar contato com as famílias e, em alguns casos, “ameaçar” de encaminhar as faltas ao Conselho Tutelar. Tais medidas, no entanto, não surtiram o efeito desejado. Discutindo internamente a visão de que o que levaria essas crianças a obterem melhores resultados seria tentar garantir uma frequência maior a escola, a equipe de gestão resolveu se mobilizar para tentar conscientizar os pais quanto à necessária valorização da educação. Nas palavras da diretora:

A escola não é valor pra essa sociedade aqui. É diferente do que é pro meu filho, do que é para os filhos de vocês... Para nós a escola é um valor, vir à escola é importante, é importante você frequentar; você crescer ali dentro. Pra eles não é. Você não vê isso... É onde deixam os filhos pra se desocuparem. Quantas vezes já ouvi: - ah!, meu Deus, amanhã é feriado eu vou ter que aturar essas pestes em casa? Coisas assim que a gente ouve, entendeu? Tem também aqueles que falam assim: tem que vir prá escola porque senão perde o bolsa-família... Não se percebe uma preocupação com o fato do menino estar faltando e, com isso, perdendo a oportunidade de aprender; de crescer, não. É que se ele faltar, a família perde o bolsa-

família. É desse valor que eles estão falando, entendeu? Não é assim, antigamente a gente até via gente analfabeta: - não, mas meu filho vai pra escolar que é pra ele poder ser alguém. Hoje em dia você quase não se vê nem se ouve mais isso... Por isso, a escola de vez em quando faz alguma atividade com os pais ou os responsáveis pra falar dessas coisas. Assim, chama em reunião, esclarece, conversa sobre isso... A gente até tem as mães representantes. Esse ano, praticamente, foi com elas as reuniões, para que elas pudessem passar para as outras mães as coisas que a escola faz, o porque faz, como faz, mas, mesmo assim, a frequência ainda é baixa. Mesmo com as mães que se ofereceram pra ser representantes, a frequência ainda não é o que poderia ser. Se já tivéssemos com tudo funcionando e tivéssemos uma representante por turma, já teríamos umas 20 representantes. Mas, quando tem reunião só das mães representantes, a frequência é baixa, não vem todo mundo não.

Em que pese a evidência de todos esses problemas – infra-estrutura precária, ausência de funcionários (como a sala de leitura, por exemplo), clima escolar comprometido, excesso de faltas dos alunos, baixa colaboração das famílias, incapacidade da coordenação em “liderar pedagogicamente” o grupo de professores, violência extrema, etc., o Projeto Educacional da Escola 2 configura como um documento formal que parte de uma epígrafe de Bodgan Suchodolski (autor de “Teoria Marxista da Educação”), para discorrer sobre: “Identidade”, “Marco Operacional”, “Diagnóstico”, “Objetivos: Geral e Específico”, “Conteúdos propostos” (para a pré-escola e para o Ciclo de Formação / Progressão/ 3ª e 4ª séries), “Metodologia”, “Procedimentos” e “Instrumentos de Avaliação”. Nesse documento, a escola se assume como instituição que busca proporcionar aos alunos “condições diversificadas de aprendizagem onde o conhecimento deverá ser construído a partir das necessidades reais dos alunos e da comunidade em que está inserido, nutrindo-o de competências que irão capacitá-lo a pensar e transformar o mundo em que vive” . (pg: 3) No “Diagnóstico”, a escola faz menção ao grupo de professores como “profissionais conscientes de sua tarefa de ajudar a criança a explorar e analisar o mundo e comprometidos com um ensino-aprendizagem significativos”, ou seja, respeitando a realidade a que pertencem; mas fazem também uma observação quanto à variedade de alunos que apresentam “dificuldade de leitura e interpretação de textos, produção de textos, problemas para relacionar o conteúdo aprendido à vida prática (sic), déficit de atenção, apatia, desinteresse resultante da falta de estímulo familiar e da agressividade decorrente da vivência desses alunos fora da escola”. Assim,

apresenta-se a ressalva de que, embora a escola faça o possível para atender a todos esses casos, precisariam do apoio de profissionais especializados, sendo que nem sempre esta ajuda é possível. Objetivos gerais são traçados com vista a “preparar o aluno para a vida, oferecendo a este condições de avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e necessidades” (pg:4), assim como Objetivos específicos, em que se prevê, por exemplo, em relação ao processo ensino-aprendizagem, “contribuir para a formação do aluno leitor, escritor e crítico; proporcionar situações de ensino-aprendizagem que favoreça a efetiva participação do aluno no processo de construção do conhecimento na escola”; relativos aos aspectos sócio-afetivos: capacitá-los para gerenciar e superar conflitos; saber viver com regras, servindo-se delas; capacitar os alunos para atuarem nos espaços em que vivem; participar das atividades de grupo democraticamente superando as diferenças. (pág. 5) Quanto aos “Conteúdos”, propõem-se um currículo interdisciplinar, montado com base em projetos temáticos de periodicidade mensal, com temas definidos em colaboração com a equipe docente e tendo os conteúdos “como meio e não como fim em si mesmo”. Relativo às turmas GERES/2006, propõem-se um elenco de itens que devem servir para as três séries que compõe os anos do ciclo, com recomendações aos professores para que adaptassem os graus de complexidade dos conteúdos de acordo com a série dentro do ciclo. Quanto à “Metodologia”, o Projeto Político Pedagógico da Escola 3 sugere que “baseados na proposta educacional de Perrenoud”, que se considere a possibilidade de “desenvolver as competências” de acordo com “a faixa etária e o tempo de amadurecimento e aprendizagem”, com posturas docentes mais “flexível e reflexivo” (sic), de forma a oferecer as “ferramentas que capacitem o aluno a dominar a vida (sic) e compreender o mundo, aprendendo a ler, escrever, e contar de forma prática e significativa, comunicando-se melhor e mais facilmente com o mundo que o cerca.”(pg: 10). Quanto aos “Procedimentos e Instrumentos” afirma-se que “na busca de capacitar o aluno a tomar consciência de si mesmo e atuar em sua comunidade” a escola trabalhará com “Projetos que permitam ao aluno refletir sobre a realidade em que vive, adquirindo conhecimentos e capacidades para o seu desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, sempre preocupados e atentos às novas formas de pensar e ensinar no mundo”. Em seguida, anuncia-se: “São projetos permanentes desta UE: “A paz começa na escola”; “Cartas para nossos amigos”;

“Picasso com inspiração” e “Dançando”, seguido da observação de que outros projetos poderão surgir “conforme a ocasião”. Como instrumentos de trabalho o PPP sugere o uso de jornais, revistas, encartes de supermercado, livros didáticos e para-didáticos, músicas, filmes, além da própria vivência dos alunos e sua bagagem cultural, jogos, passeios, palestras, etc. (pág.:10) Por fim, menção é feita à “Avaliação” que, recomenda-se, deva ser praticada através da observação diária dos alunos em sua compreensão de conceitos e de sua aplicação com autonomia. Sobre a Recuperação Paralela, afirma-se: “Nossa proposta não é levar o aluno a refazer as etapas já vivenciadas, mas viabilizar alternativas que possibilitem aos alunos recuperar o que foi perdido, auxiliando-os na retomada de aspectos e questões essenciais para o avanço em direção à próxima etapa.”(pg 11)

Complementando as informações formais constantes no Projeto Político Pedagógico, levantou-se junto à Coordenadora Pedagógica as seguintes informações: em princípio, todas as escolas da Rede Municipal têm seu próprio Projeto Pedagógico. Na escola em questão, a CP informa que se basearam em Perrenoud, por considerar que

o mesmo valoriza a formação de competências para a vida”. Nas palavras da CP: “A gente baseou muito nosso projeto em Perrenoud, porque o Perrenoud trabalha justamente com coisas simples, como preparar a criança pra vida, né!? E a gente, dentro dessa comunidade, acha que isso é mais importante...Mais importante do que colocar muito conhecimento e pouca prática. Então, você conseguir desenvolver isso é muito mais importante.

E, com relação ao processo de construção do PPP, esclarece:

Olha, sinceramente, eu não vejo como fazer um Projeto Político Pedagógico dentro das normas que eles (SME) estabelecem pra gente. Por mais que eles tenham dado cursos - curso pra coordenador Pedagógico aprender a fazer PPP, eu não vejo como você consultar comunidade escolar como um todo, pedir a opinião de pais, de alunos... Então, a gente trabalhou mesmo entre nós, digo, eu e as professoras... E eu fui trazendo textos pra elas decidirem. A gente até estudou outros teóricos e acabou optando por Perrenoud.

Sobre as leituras de fundamentação realizadas, a CP responde: “Olha... não foi livro assim, não..foram apostilas...” E explica que o processo de discussão levou cerca de três meses, inseridas nas atividades do Centro de Estudos.

Como a descrição do processo remetia à questão das escolhas institucionais, foi perguntado à CP o que, do Projeto Político Pedagógico produzido, tinha a marca da instituição, ou seja, o que era próprio daquela escola e o que não era; próprio àquela população atendida e não outra..., mas a esta pergunta a resposta foi simplesmente: “Eu não sei, assim, exatamente, acho que não tem...” e de forma igualmente evasiva informa que a escola não se colocou metas mais objetivas a atingir.

Por fim, a pesquisa procurou captar a expectativa que os profissionais daquela escola alimentavam em relação aos alunos, já que na literatura sobre escolas eficazes a expressão de altas expectativas quanto à capacidade dos alunos é uma característica própria às escolas eficazes. Dentre os depoimentos coletados, no entanto, talvez o mais contundente e que possivelmente expresse certa opinião geral dentro da instituição sobre as expectativas sobre o desempenho acadêmico e continuidade de vida escolar dos alunos, veio da Coordenadora Pedagógica que em sua entrevista, afirmou-nos:

Eu acho que a gente não tem muita expectativa... Nesse nível acadêmico, não. A gente sabe que alguns vão conseguir, mas, a maioria... a maioria, se a gente conseguir prepará-los pra alguma coisa aí fora, a gente já fica satisfeito. Esperar que eles façam faculdade? Talvez um ou outro até faça... mas achar que eles farão uma faculdade...Eu acho que o horizonte deles é bem limitado mesmo. [...] Na maioria dos casos, esses alunos terminam o primeiro grau e param, entendeu? Agora... o mercado de trabalho está exigindo que eles façam o segundo grau... Mas, muitos acabam largando mesmo antes disso porque se casam ou porque vão trabalhar mesmo. Quer dizer, a gente tem uma expectativa bem limitada mesmo... vão terminar o primeiro grau e talvez cheguem até a 8ª série...

Por estas características descritas considera-se pertinente afirmar que o perfil **Liderança Organizacional** forte ganha destaque nesta realidade em função da precariedade das condições que tomam muito tempo e atenção da equipe de gestão; que o perfil **Liderança Relacional** também aparece como indicador positivo pelo esforço empreendido em promover maior participação das famílias nas ações da escola e que o fator **Liderança Pedagógica** é negativo devido aos problemas identificados quanto ao “clima escolar” e falta de legitimidade da coordenadora para o exercício de sua função, ainda que não se possa deixar de registrar o empenho dessa profissional em apoiar os professores em suas práticas,

em tentar “bancar” junto à equipe uma proposta de realização de projetos didáticos diferenciados e de ter encaminhado dentro da escola uma discussão sobre um projeto Político Pedagógico, ainda que o mesmo naquele momento expressasse mais a adesão a valores/concepções formais do que a realização de práticas efetivas. Com isso, a escola se mantém com proficiência média na média em relação a outras escolas GERES, possivelmente em função das diferenças observadas na atuação dos professores que, à vontade para realizarem o seu trabalho, tanto demonstram a intenção de “dar o melhor de si” quanto a de se manterem “acomodados”, uma vez que neste (literal) campo de batalha a contenda aparentemente tem levado ao zero a zero.

Escola 6 – Liderança Pedagógica forte, demais perfis de Liderança positivos e proficiência baixa: por que os resultados (ainda) não aparecem?

Antes mesmo de entrar em contato com a íntegra das entrevistas e relatórios monográficos da Escola 6, uma hipótese se colocava de forma contundente na tentativa de interpretar a situação acima descrita: uma escola com perfil de liderança vigoroso nas três dimensões investigadas – Organizacional, Relacional e Pedagógico e resultados que se mantinham, ainda, abaixo da média, só podia se dever a uma causa: o tempo! O tempo da gestora na função; o tempo de investimento na escola para reverter dificuldades; o tempo de amadurecimento do trabalho em equipe... Mas, qual tempo? Qual investimento? Qual equipe? Estas foram “curiosidades” levadas à leitura dos materiais da pesquisa qualitativa, que de certa forma se mostraram válidas para a situação descrita.

Começando, portanto, pela diretora, vimos através da íntegra de sua entrevista tratar-se de uma profissional “obstinada” em seu propósito de gerir a escola com o devido respeito e valorização aos alunos e seus familiares, suficientemente sofridos pela precariedade de condições sócio-econômicas que marcam suas existências e que se expressam pelas mazelas sociais tão evidentes e recorrentes que afetam aquela comunidade. Na verdade, a Escola 6 apresenta problemas semelhantes à Escola 3 acima descrita, mas com a diferença de ser uma escola muito maior (tem cerca de 40 turmas funcionando em 3 turnos, além das turmas de PEJ – Programa de Educação de Jovens e Adultos), e os casos relatados

sobre a violência circundante são imensamente mais graves do que a equipe do GERES pode identificar na escola 3, composta por apenas 06 turmas subdivididas em dois turnos, conforme se verá no desenvolvimento deste relato. Começando, portanto, “do início”, a diretora da Escola 6 relata que a escola, com cerca de 18 anos de existência, tinha como particularidade o fato de não ter sido oficialmente inaugurada. Segundo consta, 1988 foi um ano de fortes chuvas e inundações e a escola, há muito finalizada, corria o risco de ser invadida em razão do prédio estar fechado e sem uso. Por isso, a direção decidiu matricular alguns alunos para constar, mas o fato é que a partir daí a escola passou a funcionar normalmente.

A atual diretora relata que chegou à escola após dois anos do início de seu funcionamento, como professora. Afastou-se por um período devido a licenças maternidade e outras, voltando algum tempo depois. De volta à escola no final de 1991, trabalhou por um tempo na secretaria, eventualmente como substituta, e acabou sendo indicada para a sala de leitura, em 1992.

De acordo com o relato da diretora, ainda, nos dez anos seguintes - 1992/2002 - houve uma mudança muito grande no perfil da região onde a escola está instalada, com aumento significativo da violência. Nas palavras da diretora:

...em dez anos nessa comunidade as coisas se modificaram muito. Quando eu cheguei aqui, a escola era circundada por mato. Era boi, vaca, havia apenas a comunidade [nome da comunidade] que tinha tráfico, mas era uma violência mais contida, vamos dizer assim, e nesses dez anos surgiram muitas invasões, as comunidades se conflitaram e isso modificou tudo.

Os exemplos são os mais tenebrosos, como o caso da mulher que teria sido queimada viva no dia anterior e que ainda estaria lá, exposta, acabando de queimar...só para dar a dimensão da tragédia.

Segundo a entrevistada, além do problema da violência externa, por um tempo houve uma direção que não aceitava a presença das crianças dessa comunidade dentro da escola; ou melhor, “não gostava” das crianças e manifestava claramente isso, por considerar que elas chegavam “sem nenhum tipo de educação”. Passado alguns anos, essas crianças mais “perseguidas” cresceram e a escola começou a ser depredada. Nas palavras da diretora atual:

Se eles não eram aceitos, porque aceitariam a escola nesse espaço? Então a escola acabou ficando sem alunos e, além de não ter aluno, acabou não tendo funcionários, não tendo ninguém... Era uma escola constantemente arrombada... roubada... destruída. Tudo o que se colocasse aqui era roubado... eles entravam para derramar cola no chão, pegar a merenda, rasgar os trabalhos... Às vezes entravam e não levavam nada, mas pegavam o saco de feijão e faziam xixi e cocô em cima, só para estragar o que tinha na escola. Tudo era destruído não ficava nada em pé, era você fazer e destruir, fazer e destruir, até que isso chegou a um limite que a própria CRE não permitiu mais e interferiu pedindo a saída dessa diretora.

A entrevistada relata que foi a partir dessa crise que ela se candidatou à função de dirigente. Já havia estado na função de diretora adjunta, mas se afastara da escola por discordar dos encaminhamentos dados pela diretora anterior. Em 1999, portanto, foi eleita como diretora pela comunidade escolar.

De 1999 a 2005, época em que a entrevista foi realizada, ou seja, cerca de seis anos depois, a diretora afirma ter visto muita transformação na escola. Ela diz:

“Não foi uma mudança imediata, não foi uma mudança mágica, foi uma mudança que deu e que ainda está dando muito trabalho, mas é uma mudança que me traz muita alegria e muita emoção.” E eis que diante dessa fala, nossa hipótese começa a se confirmar, por sugerir que a gravidade dos fatos estaria a demandar tempo e esforços para que as mudanças comessem a se consolidar.

Segundo a diretora, a mudança substancial começou quando se conseguiu reverter a imagem negativa que a escola tinha junto àquela comunidade para que a mesma pudesse parar de ser “atacada” e conseguisse se transformar num espaço de aprendizagem para todos os que ali se encontravam. Para tanto, foi preciso “repovoar” a escola, com alunos, professores, funcionários; dotá-la de condições infra-estruturais de funcionamento (num momento em que os órgãos públicos já não mostravam mais disponibilidade para fazer qualquer investimento em função dos prejuízos sucessivamente registrados) e ganhar a adesão das famílias no processo de gerência daquela complexidade.

Ao falar sobre suas metas como gestora naquele contexto, a entrevistada afirma:

Bom, por tudo isso, a primeira meta que eu tinha na minha mente assim, não definida, mas que eu tinha certeza de que era possível, era provar que as pessoas daqui eram pessoas como outras qualquer, e que a escola pública podia acontecer aqui como em qualquer outro lugar... Mas eu tive que provar isso... não só para a comunidade, para eles mesmos, mas eu tive

que provar para a Secretaria, para a CRE porque o que acontecia? É que ninguém mandava mais nada para cá...Então eu tive que provar primeiro para a comunidade... e depois a gente teve que mostrar prá secretaria que era possível, sempre com o nosso trabalho... Aí os pais me viam capinar lá fora...depois começaram a ajudar quando eu dizia: vamos fazer um mutirão? A escola não tinha serventes; não tinha funcionários... hoje tem Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), mas era a tia Carmelita quem lavava e limpava essa escola toda. E num espaço relativamente curto de tempo, as mudanças começaram a se consolidar.

Ela diz:

[...] a gente conseguiu formar um corpo de professores. Era uma escola que antes não tinha aluno e hoje não tem vaga; era uma escola que ninguém queria estar e hoje todos querem estar, querem estudar, então é uma mudança muito grande.

Para ela, a evasões ainda existem e na maioria dos casos por ser uma questão “de ordem policial”. Segundo a diretora, a mudança nos índices de evasão foi tão acentuada, que foi convidada a falar em sua CRE e outras sobre o seu trabalho, chegando a participar de programa “até na Rede Globo” em mais de uma oportunidade.

Considera, no entanto, que para situações graves assim não há receita, a não ser buscar na própria comunidade as soluções para os problemas que lhes são específicos.

Em seu relato de percurso, a diretora diz que a primeira coisa a fazer foi conseguir que as famílias percebessem que a escola é um bem público e, por isso, responsabilidade de todos. De acordo com suas palavras:

... isso aqui é um bem público e que todos tem responsabilidade sobre ele. Então, essa mudança começou com os pais sendo trazidos para dentro da escola, para que eles pudessem fazer parte do dia-a-dia da escola, que eles entendessem que a professora fulana de tal estava aqui e o filho dela também estava... Foi dar satisfação diária ao pai, enquanto cidadão, sobre tudo o que acontece no dia-a-dia dessa escola. Então eu acho que esse foi o principal fator dessa mudança.

Sobre as iniciativas criadas para favorecer a vinda das famílias para a escola citou a proposição do “Clube de Mães”, uma espécie de grupo de debate, deliberação e acompanhamento dos vários problemas que afetavam a vida escolar.

Com o tempo o Clube de Mães evoluiu, se fortaleceu e, graças a isso, a diretora começou a contar com a solidariedade das famílias para a gestão.

Ao perceber que muitas crianças não se alfabetizavam ou apresentavam comprometimentos em seu processo - talvez em parte, hipotetiza ela - devido ao fato de serem filhos / filhas de pais não escolarizados e viverem ambientes sem contato com textos ou outras referências do mundo letrado (nesse lugar, nem as ruas tinham placas), a escola criou também o projeto “sou pai, sou aluno” em que os adultos começaram a ser alfabetizados com o pretexto de poderem ajudar os filhos nas tarefas escolares. Com isso a escola passou a ser freqüentada também pelos pais, avós e outros responsáveis que se sentiram estimulados a voltarem aos bancos escolares. Nas palavras da diretora:

No final de 2002 para 2003 a gente percebeu que as crianças do final do ciclo não estavam aprendendo e a nossa CRE faz um sistema de controle, é claro, acho que tem que ter uma fiscalização, se nosso desempenho não estava muito bom nós fomos chamados para averiguar o porquê disso e aí duas professoras excelentes que eram a P. e a AP - professoras atuantes, professoras com projetos e a gente não entendia porque - , e aí eu fui pesquisar...Pedi a elas que fizessem uma pesquisa para saber se os pais eram alfabetizados e a gente percebeu que noventa por cento deles não eram alfabetizados, o que nos parecia uma primeira dificuldade ligada ao processo de alfabetização das crianças. Então, investigando um pouco mais, a gente começa a perceber que as ruas do lugar não tem letreiros; não tem nome; eu até pedi que colocassem, mas até agora nada... ou seja, elas tem nome, mas eles só conheciam como rua A, B, C... então, começa que o universo todo da comunidade não é um universo lingüístico, e a criança não tem contato ou tem um contato muito restrito, o que dificulta a aprendizagem. Livros, para eles, são os livros da escola. Não tem jornal, não tem nada, então o quê que eu fiz? Eu convidei esses pais a voltarem a estudar num projeto que eu dei o nome de “Sou pai, Sou aluno” e aí a gente conseguiu mudar não só a realidade dessas crianças como a realidade de outras, e aí toda matrícula que a gente fazia dos que já estavam a gente já convidava. Foi um trabalho lindo, ainda tem, a gente ainda faz isso porque continua, foi um trabalho muito bonito que houve uma integração maior porque havia uma troca, o aluno ensinava para a mãe, a mãe ensinava para o aluno; a avó ensinava para o neto, o neto ensinava para a avó... com isso, a auto-estima dessa família também aumentou. O entrosamento com a escola aumentou, os alunos começaram a faltar menos, eu aumentei o número de turmas no PEJA em função desse trabalho.

Buscando parcerias, um curso de informática para adultos também foi criado. Com isso, afirma a diretora,

conseguimos que a escola deixasse de ser um elefante branco que não servia para nada, a não ser para ser destruída e ser atacada e, à medida que eles se identificaram com a escola, se viram representados nela, essa relação mudou. [...] À medida que eles perceberam que aqui eles podiam ter desde um curso de informática - como já teve e está para voltar - ; um “clube de mães” que a gente criou e que se mantém desde aquela época..., como forma de criar uma parceria para a discussão dos problemas da escola...elas ficavam aqui dentro o tempo todo... tinham aula de tudo o tempo todo, acompanhavam, viam a falta de material, viam a falta de gente, viam o empenho de todo mundo que estava aqui para reerguer a escola... então elas [as famílias] estavam aqui e elas eram as primeiras a defender...e aí tudo mudou completamente.

Para além das ações empreendidas com vigor, esta diretora revela partir de importantes pressupostos político-filosóficos e pedagógicos que, aparentemente, foram influenciando na forma como os diferentes atores passaram a enxergar e a significar a sua presença e atuação naquele contexto. Ela diz:

Quando nós chegamos aqui, uma das primeiras coisas que eu percebi é que eu precisava investir na questão humana. Nesse lugar, ninguém se importa com eles. Então, o que a gente mais investe aqui é em dizer: ei...você pai, você mãe, você aluno ...você é gente, você tem valor, você tem que ser respeitado e você é igual a qualquer outra pessoa... Então há a questão da auto-estima, porque sem ela não há relação, não há aprendizagem.

E completa:

“hoje eles já estão bem assanhadinhos, mais à vontade, mas a gente tem exemplo aqui de mãe que “rosnava”; vocês podem pensar que é uma coisa absurda, mas tinha uma “mãe que não falava, emitia sons” e hoje ela é aluna do nosso PEJA, ela fala, ela escreve, ela se expressa... e, como ela, tinham as crianças “feias”... (não estou falando que elas sejam feias), mas tinham aquelas crianças que pareciam bicho; bicho porque não tinham cuidados, sabe...igual àqueles filmes que a gente vê ...que nem o Tarzan que ficou lá na selva e que ele não tem contato com outro ser humano..., então, esse era o cenário que a gente tinha aqui, então isso foi modificando muito.

E nesse momento, sua reflexão se volta principalmente para a mudança observada em relação à prática dos professores, em que ela diz:

A gente não tem como ficar o tempo todo indo de sala em sala olhando trabalho dos professores, mas eu tenho certeza, algumas certezas, que o que vivi antes e o que eu vejo de trabalho hoje a gente já avançou muito, muito. [...] O colega que está aqui hoje ele sabe dos desafios que ele tem e ele sabe principalmente que para mim a questão principal é que a criança aprenda, claro, mas que aprenda dentro de um ambiente de respeito à identidade dela.

E mais adiante, completa:

Num ambiente onde se queima uma pessoa viva... você precisa reconhecer que há uma dimensão social e política muito grande...essa é uma percepção que vai além do trabalho educacional propriamente dito... Trabalhar numa comunidade como essa, ou em tantas outras semelhantes que tem por aí, é trabalhar para ajudar a diminuir essa violência... Nesse sentido, a questão da educação é importantíssima. Ela passa pela revalorização do ser humano, que é a coisa mais fundamental. Ou seja, você lida diariamente para fazer com que essa criança não embruteça, é esse o trabalho, é esse o nosso trabalho[...] Então eu estabeleci metas, mas a minha meta principal foi apostar na gente daqui, na comunidade, nas pessoas e principalmente nos alunos, principalmente.

Com relação ao trabalho de sala de aula, a diretora diz que dentro dessa realidade, a diversidade ainda é enorme, porque a escola recebe crianças que tem computador em casa como qualquer classe média, e tem aquelas que estão na condição de “assentadas” aguardando definições políticas para a questão da moradia e que não tem sequer banheiro em casa. Ela diz: “são essas crianças que estão dentro do espaço da sala de aula e que o professor muitas das vezes tem que atuar...” Mas, considera, que em condições como esta, o professor tinha que ter uma dedicação exclusiva, um salário “mais decente” em função das demandas que surgem desde o planejamento.

Para ela, a escola até tem um projeto político pedagógico muito bom, com “capacitações excelentes”, mas – de fato - o professor não tem tempo para que ele possa planejar, dentro de uma comunidade dessas, com tantas especificidades, um trabalho diferenciado que vá atender de fato todas as necessidades de aprendizagem.

Fazendo um bom uso da autonomia que considera ter em boa medida, a diretora diz buscar muita ajuda para realizar projetos complementares para enriquecer as atividades curriculares. E sobre o tema, comenta: “Com certeza, nós participamos de uma rede municipal de ensino que tem um sistema, que é a Multi-

educação que norteia o nosso trabalho, não tem como fugir disso já que a gente faz parte desse sistema público da cidade do Rio de Janeiro e até porque a Multi é muito atrativa e abrangente, nós gostamos muito. Agora como eu já disse, essa escola tem uma característica muito próprias e para que ela chegasse ao que ela é hoje, a gente fez alianças e parcerias.

Sobre as instituições parceiras, ela cita:

A gente participa, por exemplo, do projeto Amigos da Escola, da Rede Globo [...] então a gente tem parceiro fonoaudiólogo, tem parceiro psicólogo, tem voluntário de tudo que é tipo [...] sempre buscando parceria, sempre fazendo com que essa comunidade crie uma rede para a família, uma rede de ações que dê suporte.

Além disso, cita ainda, empresas como “Furnas”, “Revista Isto É”, “ o pessoal do Inca” para projetos que vão desde a viabilização de uma festa de natal “porque qualquer ação de resgate da criança nos interessa”, até encaminhamentos médicos, visto que na escola havia o caso de uma criança que chorava muito de dor de cabeça e constatou tratar-se de um câncer de cérebro.

Por todas estas realizações a diretora diz que já foi convidada para trabalhar em escolas particulares de reconhecido prestígio na cidade e que não aceitou. Sua aposta no trabalho coletivo faz com que o conselho escola comunidade funcione e diz:

Nós temos o Conselho Escola Comunidade, cada um tem o seu representante, eu chamo o representante do aluno, do funcionário, do professor, a mãe e: Oh, vê aqui o que a gente vai fazer, de que forma vai fazer. Sempre que saio para comprar alguém vai comigo, na prestação de contas eles são envolvidos, tudo é feito de forma coletiva,

mas confessa a sua preocupação com a falta de pessoal. E diz:

Agora há momentos de muita, de muita dificuldade, a gente vem atravessando um momento de falta de pessoal porque a escola até tinha, mas foram se aposentando, se aposentando e a gente não tem, não tem ninguém para colocar e para vocês verem, se sai um da equipe para ir para uma reunião é um verdadeiro caos...[...] “Quebra tudo” ...acaba que você sai daqui a noite e continua fazendo na sua casa porque aqui você não consegue, você não consegue acessar uma internet, quando você está fazendo vem uma criança, outra, não tem ninguém... No início dessa escola tinha até pessoa encarregada do almoxarifado [...] hoje eu não

tenho nem professor. Tinha uma pessoa que olhava a manutenção. Hoje, como diretora, faço tudo. Meu marido fala assim: R., mas você faz até serviço de contador? É, agora somos nós que temos de prestar contas. Temos que controlar inventário. Chegamos às sete da manhã e saímos às 8h da noite. Tem aluna do noturno que traz o filho cedo e nos vê abrindo a escola, depois chega para a aula e nos vê ainda trabalhando e diz: - porque já não fica e não dorme aqui? É muito exaustivo porque você fica assoberbada por uma série de coisas que se você tivesse gente, se tivesse pessoal de apoio não seria tanta carga, e a gente poderia se concentrar no essencial, que é o pedagógico, deu prá entender? Aí você teria tranquilidade para caminhar, porque as coisas, assim, vão no atropelo e como eu não deixo de fazer nada, não deixo de envolver a escola em nenhum projeto, fico mais sobrecarregada. Por que se me perguntar: E aí, vai dar para fazer isso assim? Eu digo, vai sim! Porque eu não perco nada, mesmo que depois eu tenha que ver como fica, até porque essa comunidade não pode deixar “escapar nada”, eles já perdem tanto ... não podemos perder nenhuma oportunidade.” E completa: Eu sei que existe a Lei de Responsabilidade fiscal, que não pode ultrapassar sessenta por cento do orçamento em folha de pagamento, mas eu sei também que é preciso fazer alguma coisa para dar conta dessa situação.

Em nenhum momento, no entanto, a diretora mostra “pesar” ou tom de desânimo. Ao contrário, demonstra ser uma pessoa feliz com suas opções, realizada naquilo que faz, com uma percepção crítica dos aspectos políticos que autorizam ou limitam suas possibilidades de ação, mas afirma-se como pessoa que busca trazer a “alegria” para o ambiente escolar. Segundo ela, estavam naquela época trabalhando com o tema do “circo” junto às crianças, com TNT (um tipo de tecido leve e colorido) preso ao teto para criar o ambiente. Um dinheiro bem gasto, já que o objetivo já anunciado por ela é não permitir que aqueles alunos “embruteçam”. E ainda sobre as condições do entorno, a diretora diz, referindo-se à sua relação com “os donos do tráfico”:

[...] É uma coisa é muito complicada, mas aqui dentro não tem; não permito. Houve até um momento em que eles chegaram aqui, porque isso muda muito até, toda hora é um chefe novo, eles morrem muito cedo e muito rápido, e me perguntaram se podiam dar uma olhadinha lá de cima...(sic) Não. Respondi. Aqui não. Escola é escola e o negócio de vocês é o negócio de vocês. - Não tia, então tudo bem. E na mesma hora o espaço foi respeitado.

E, numa fala de síntese, diz: “eu venho contagiando, trazendo a cada dia que passa mais pessoas para essa idéia de que é possível fazer essa mudança e

gerar uma transformação. Então, quem chega aqui, encontra o nosso Projeto Político Pedagógico, que é:

O CIEP somos nós, nosso amor, nossa ação e nossa voz” e me fala assim: - você fala que o CIEP somos nós? Nós não... o CIEP é você! Mas eu contesto: Não, eu sou só uma pessoa...mas, vamos! Vamos embora! E fico trazendo todo mundo comigo... Mas as pessoas que se permitem vir, claro, a pessoas que topem abraçar essa causa. E nisso elas trazem as boas idéias. A idéia do circo, por exemplo, foi dada pelas professoras e coordenadora. E eu disse: porque não? O que marca a nossa atuação aqui é a alegria. A gente brinca o tempo todo, entre nós falamos alguma “sacanagem”, até por que o dia-a-dia é um estresse muito grande, a gente tem que trabalhar com vários problemas, e temos que amenizar isso de alguma forma. E mudar uma cultura é atuar em várias frentes. Há alguns anos essa escola era cinza e eu dizia para a diretora antiga: - Eu não sou rato, eu detesto cinza! E a primeira coisa que eu fiz, quando pude, foi pintar tudo isso aqui... Vocês viram a escola? Podem pintar de azul, de rosa, de qualquer cor, menos de cinza!

E finaliza:

Então... Deus está permitindo que a gente fique aqui, que tenha esse trabalho que eu acho que é um trabalho de sucesso, embora eu ainda tenha alunos que ainda não lêem; tenha aluno na terceira série que lê com dificuldade,... mas eu tenho certeza, pela positividade, que eles ainda vão render muito mais na vida do que as estatísticas podem comprovar.

3.3 – Uma apreciação geral sobre os achados qualitativos nas quatro escolas investigadas

Por essa entrevista com a Diretora da Escola 6, percebe-se tratar de uma gestora que apresenta várias das características-chave relacionadas à gestão de escolas eficazes: foco, metas claras, gestão compartilhada, envolvimento da comunidade para favorecer a consecução dos objetivos propostos, capacidade de liderança, expectativas favoráveis em relação aos alunos etc., mas que os fatores externos aparentemente são muito mais complexos e mais propensos afetar a qualidade do ensino ali realizado. De qualquer forma, considera-se impróprio considerar esta como uma escola “não eficaz”, pois, dada as condições de entrada dos alunos, os ganhos são evidentes, ainda que mudanças mais estruturais precisem de mais tempo e permanente investimento para que possam se consolidar. No caso específico da Escola 6, chama a atenção, ainda, o acúmulo de

tarefas, ausência de funcionários e demandas decorrentes das 40 turmas em funcionamento. Mas, independentemente do tamanho das escolas, a ausência de funcionários de apoio, ou mesmo de professores, foram aspectos recorrentes nas entrevistas (com exceção da Escola 2, pela sua condição de Escola Pólo).

Esta questão, aliada ao problema que poderíamos chamar de “falta de legitimidade” para o exercício da função de coordenação, como visto no caso da Escola 3, nos levou a investigar um pouco mais como se dá, na rede municipal, o processo de escolha dessas funções de gestão e auxiliares.¹⁴

No primeiro caso, nota-se que o aumento da autonomia do diretor e equipe para gerir recursos e tomar decisões relativas à viabilização do Projeto Pedagógico da escola trouxe novas demandas e instrumentos de gestão que são realizados pelos gestores com maior ou menor grau de “sofrimento”, devido às suas experiências anteriores, tempo na função e a complexidade de outras tarefas a administrar/gerir/priorizar em sua atuação. E isso, aparentemente, em escolas com estruturas funcionais enxutas, com déficit de profissionais e/ou remanescentes de profissionais que se regulam por normas e regulamentos anteriores que na atual conjuntura ficam com suas funções “esvaziadas” (como no caso da escola 2 que tinha uma ‘supervisora’ aparentemente esperando apenas vencer o prazo para se aposentar). Na escola de maior porte (Escola 6), no entanto, o relato da diretora deixa entrever que naquela U.E. não se cumpre o disposto na Portaria Conjunta D/DGE, E/DAD No. 001 de 11/12/1989, que estabeleceram providências e estruturas de funcionamento para as Unidades escolares.¹⁵

¹⁴ Nesse estudo, pudemos constatar que formas de acesso à função de Diretor e Diretor-Adjunto das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro foram estabelecidas inicialmente na Lei Municipal 504 de 12/01/1984, mas sofreu alterações na Lei 1213/88 que reconhecia os direitos adquiridos por profissionais que tinham acesso ao cargo por concurso público ou outras formas, anteriormente à aprovação da Lei que instituiu o sistema de eleição como forma de preenchimento dos cargos de diretor e diretor-adjunto e passava a exigir a Pedagogia como formação prioritária e habilitação em Administração Escolar ou outras para as funções ligadas à gestão. De acordo com o artigo 7º e 8º da referida Lei, temos: Artigo 7º: “Para o exercício da função de Diretor de Escola será imprescindível formação em curso superior de graduação plena, em curso de Pedagogia, na Área de Administração Escolar”; e Artigo 8º: “Para o exercício das funções de Orientadores Educacionais, Supervisores, Administradores Escolares e demais especialistas da Educação, será imprescindível formação em curso superior de graduação plena, em curso de pedagogia, com conhecimento específico escolar.” Esta exigência quanto à formação específica trazia em seu bojo a preocupação com a qualificação técnica para o exercício da função. Na prática, no entanto, a resolução previa que, caso a escola não tivesse profissionais habilitados desta forma, em segunda chamada poderiam se inscrever profissionais com outras graduações e habilitações, desde que cumprissem outros requisitos como tempo de serviço na função docente (mínimo 5 anos ininterruptos) e não estivessem respondendo a problemas administrativos, principalmente.

¹⁵ As funções de apoio à gestão escolar foram expressas através da Portaria Conjunta D/DGE, E/DAD No. 001 de 11/12/1989, que determina providências quanto à estrutura e organização de U. E (Unidade Escolar), prevendo: 01 diretor escolar por U. E.; 01 diretor adjunto para U.E onde funcionem entre 10 e 44 turmas e 2 adjuntos para escolas com mais de 45 turmas; 01 Encarregado de Secretaria para até 24 turmas e 02

Quanto ao tema da legitimidade para o exercício da função, nota-se através da lei que normatiza a escolha do diretor uma preocupação em conciliar qualificação para a função, experiência docente e de rede de ensino, atualização profissional (pela análise do currículo solicitado) e proposta de gestão, já que todos os candidatos devem apresentar seus projetos no momento em que se inscrevem para participar do processo. Como o cargo de Coordenação Pedagógica é escolhido depois, como um cargo de confiança do diretor, muitos destes cuidados acabam que não podem ser exercidos, já que a legislação até define pré-requisitos mas autoriza exceções quando na Unidade de Ensino as mesmas não podem ser cumpridas.

Com isso, fica evidenciado dois graves problemas a afetar a atuação desses profissionais na escola: o acúmulo – que rouba um tempo precioso que poderia estar voltado às dimensões pedagógicas da gestão escolar e a inconsistência quanto ao processo de escolha de membros para a equipe de gestão que, por se tratar de uma função estratégica, deveria também ser submetido a critérios mais cuidadosos de seleção.¹⁶

De qualquer forma, nota-se pela apreciação dos diferentes estilos de gestão analisados neste capítulo – Escolas 1, 2, 3 e 6 - que a atenção à dimensão pedagógica está presente em todas as atuações, só que nas mais diferentes formas, que, à guisa de síntese, podem ser identificadas:

encarregados para escolas com 25 turmas ou mais; 01 Coordenador de Turno, por turno, desde que a escola tivesse um mínimo de 05 turmas de 5ª. à 8ª. séries na antiga nomenclatura; 01 Agente de Pessoal por U.E que deveria ser um funcionário administrativo efetivo ou docente que poderia se desvincular de turma sempre que a escola tivesse mais que 50 funcionários; 01 Encarregado de “Encargos Escolares” para cuidar dos aspectos financeiros desde que a Unidade tivesse no mínimo 10 turmas, mas prevendo que na falta de encarregado, os encargos escolares deveriam ser distribuídos pela equipe de direção; 01 Merendeira para cada 04 turmas, 01 servente para cada 05 dependências de uso coletivo; 01 datilógrafo por escola que tivesse entre 20 a 40 turmas ou 02 datilógrafos para escolas com mais de 40 turmas; Inspetor de alunos na proporção de 01 para cada 12 turmas; 02 agentes de portaria trabalhando em horários alternados. Quanto à área pedagógica, de responsabilidade da direção da U.E. seria composta por: 01 Supervisão e 01 Orientação Educacional para escolas que tivessem de 10 a 25 professores regentes; 02 profissionais em cada função quando a escola tivesse entre 26 e 50 professores regentes; 03 profissionais em cada função quando a escola tivesse entre 50 e 75 professores regentes e, por fim, 04 profissionais em cada função quando a escola tivesse mais que 75 professores regentes. A Portaria faz menção, ainda, a Coordenadores de Área para: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (não cita matemática) desde que a escola tenha, no mínimo, 3 professores por área que mantenham 6 a 8 horas/aula em regência de turma. O elenco de profissionais de apoio à gestão é enriquecida com a previsão de que a escola tenha 01 Encarregado de Mídias, ou seja, 01 professor (sem regência de turma) para UEs que possuam “sala de leitura” e tenham entre 10 e 20 turmas e 02 professores (idem), para mais de 20 turmas. As atribuições de Supervisor Educacional, Orientador Educacional, Coordenador de Área e Encarregado de Mídias seriam posteriormente definidas por Portaria do E/DGE (Diretoria do Depto. Geral de Ensino), que foi . Assinam: DGE (Diretoria do Depto. Geral de Ensino) e Diretoria de Administração. :

¹⁶ Para informações mais detidas sobre legislação específica que trata o tema, ver anexo 7.

- a) pelo empenho e entusiasmo da equipe de gestão da Escola 1, que promove toda uma dinamização dos espaços da escola e das práticas pedagógicas através dos “Projetos” semestrais realizados;
- b) pela capacidade da equipe gestora da Escola 2 de colocar o foco sobre a sala de aula, e, por isso, respaldar e orientar a ação de professores-autores na proposição de projetos didáticos específicos ligados às demandas das diferentes séries ou componentes curriculares, além de fazer um bom uso dos recursos disponibilizados por esta Unidade-Polo que permite aos alunos o contato com múltiplas e variadas linguagens e formas de expressão e criação;
- c) na Escola 3, em função do empenho da diretora que se mostra firme na condução de aspectos estratégicos da gestão, tal como a decisão de determinar a atribuição de turmas em função do perfil dos professores e de suas qualificações mais do que pelas preferências pessoais, ainda que a pesquisa de campo tenha indicado a necessidade de cuidar mais das relações internas para não gerar ruídos ou comprometimento dos resultados junto aos alunos; e, por fim,
- d) pela atuação “corajosa” da gestora da Escola 6 que aparentemente consegue superar desafios estruturais e condições precárias de vida da população que atende por acreditar no direito dos alunos à escola e ao conhecimento.

Nesse sentido, considera-se válido admitir que a tipologia sugerida é útil à caracterização dos diferentes estilos de gestão empreendidos nas escolas estudadas, mas que melhorias podem ser feitas nos instrumentos para que os mesmos possam captar outras dimensões dessa prática pedagógica não incluídas entre os itens dos instrumentos originais, que serviram de base à produção da análise de fatores aqui apresentados, conforme apresentado no capítulo a seguir.

Capítulo 4 - Considerações Finais

“O fim da nossa viagem é chegar ao ponto de partida e,
pela primeira vez, conhecer este lugar.”
(T. S. Eliot)

Ao longo desta tese vimos que as políticas públicas educacionais empreendidas ao longo dos anos 1990 pelo governo brasileiro impulsionaram a redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas do nível federal ao nível local, gerando impactos sobre a gestão escolar devido à adesão dessas políticas aos princípios de “descentralização” / desconcentração (Abou Duhou, 2000) e autonomia, previstos em Lei, como decorrência das novas formas de regulação das políticas do Estado e da ação pública como tendência observada não só no Brasil como em vários outros países do mundo (Barroso, 2006).

Essa demanda se somaria à discussão sobre questões identitárias, formas de organização do trabalho na escola e aspectos epistemológicos e políticos subjacentes à atuação dos diretores e às funções técnico-pedagógicas ao longo da história, não sem uma boa dose de consideração à complexificação da tarefa educativa diante dos problemas sociais atuais, tais como o desemprego estrutural que afeta a vida das famílias; o aumento da violência urbana e suas conseqüências para a vida das escolas; as condições de formação e desempenho dos profissionais da educação e outros aspectos de natureza “intra-escolares”, conforme identificados no corpo deste trabalho.

Em reconhecimento a esta complexidade da tarefa educativa, definiu-se na introdução a este trabalho, portanto, que estávamos partindo de algumas premissas quanto à gestão escolar, que em sua dimensão pedagógica, deveria ser entendida como: a) Conjunto de “atividades-meio” a contribuir para a organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (Luck, H.1994) e ao desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos (Fullan, M & Hargreaves, A., 2000); b) tarefa que se realiza na conjunção de fatores políticos, humano-relacionais e técnicos (Placco, V. 1994) e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a

constituem (Feldman, D. 2001); c) e que deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (Portela & Atta, 2001).

Com base nos dados quantitativos e qualitativos tratados, considera-se pacífico confirmar a validade desse conjunto de princípios, uma vez que estas dimensões e pressupostos foram evidenciados: na atuação de todos os membros da equipe que no cotidiano escolar se mobilizam para o atendimento dos professores em suas demandas; na valorização dos espaços coletivos para a produção de planejamentos integrados e trocas de experiências; na atenção especial dada por todos os membros de equipes gestoras e professores à comunidade, empreendendo iniciativas com vistas a fortalecer os vínculos e parcerias com as famílias em nome do aumento do aproveitamento escolar dos alunos; no aprendizado quanto aos processos de tomadas de decisões que precisam levar em conta novas orientações, ferramentas de gestão, os recursos disponíveis e as prioridades da escola; na tentativa de lidar com as diferenças e conflitos (sempre) presentes em alguma medida nos grupos; e no desejo manifesto de realmente melhorar os resultados em benefício dos alunos.

Na introdução a este trabalho afirmávamos, ainda, que a gestão pedagógica escolar se daria no campo da reflexão e da ação curricular que, tal como definido por Sacristán (1998), constitui-se numa “realidade muito bem estabelecida” através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, que encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., o que também reafirmamos.

Sobretudo através dos dados qualitativos produzidos, pode-se perceber que este campo da discussão curricular é o que mais gera tensão, seja porque o grupo de professores é chamado a “implementar” idéias produzidas nos órgãos intermediários da Secretaria de Educação, seja porque dentro da escola esta capacidade de implantação das idéias apresentadas pela equipe de gestão acabam sendo critérios para a avaliação de suas práticas. Estas tensões, aparentemente, revelam ainda alguma forma de resistência à essas tentativas intencionais ou não de colocá-los no lugar de “meros executores” de trabalhos planejados por outrem. Como afirmado anteriormente, estes comportamentos, em última instância,

revelam as disputas político-ideológicas em torno do quê e como ensinar, sobre o quê e como avaliar, sobre qual decisão tomar em relação aos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de socialização e/ou aprendizagem e sobre a legitimidade de seus integrantes para opinar e decidir sobre estes aspectos. Nesse caso, especialmente em relação à atuação da coordenação pedagógica, constata-se que a legitimidade se estabelece na razão direta entre o que o profissional no exercício dessa função tem a oferecer como colaboração ao grupo de professores, e o quanto esse grupo mostra-se disposto a expor suas necessidades, dúvidas, ansiedades para aquele que, em princípio, é “apenas um colega” em desvio de função.

Assumidas estas definições prévias, definiu-se que o objetivo geral da pesquisa seria desvelar como a articulação de todos esses fatores – políticos, humano-relacionais e técnicos - constituintes da dimensão pedagógica da gestão escolar, poderia contribuir para que os alunos individualmente e a escola em seu conjunto pudesse atingir melhores resultados.

A investigação foi conduzida em seus aspectos quantitativos e qualitativos orientados à identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES - Pólo Rio de Janeiro. Para tanto, foram tratados os dados relativos aos indicadores demográficos que definiram o perfil dos diretores, bem como as condições gerais das escolas da amostra, como forma de criar um cenário para a interpretação dos dados tratados através da “Análise de fatores”, que viabilizou a criação de uma tipologia da gestão escolar.

Assim, sobre as questões formuladas originalmente, vimos que o perfil dos diretores e membros de equipes de gestão que compõem a amostra GERES – Pólo Rio de Janeiro, indica a existência de um público predominantemente feminino, constituído por pessoas que se auto-declaram “brancas”, com idade predominante entre 40 e 50 anos e remuneração média equivalente às faixas estabelecida entre 07 e 09 salários mínimos em 50% dos casos, e outros 50% que recebiam 10 salários mínimos ou mais. A partir dos dados apresentados pode-se constatar, também, que esses diretores, em 87% dos casos, não exerciam outra atividade remunerada fora de sua função de dirigente escolar e apenas 11% trabalhava em dois ou mais empregos. Os dados são indicativos de uma dedicação à função, já que a carga horária de trabalho dos diretores chega a 40 horas semanais ou mais

em 50% dos casos. Por sua vez, 90% deles afirmaram trabalhar em educação há mais de 15 anos.

Sobre os aspectos relacionados à formação e atualização profissional, constata-se que predomina a formação em Pedagogia em instituições particulares de ensino superior e a atualização se dá principalmente através de cursos de especialização *lato senso*, com predominância de temas relacionados à administração/gestão escolar e outros que apóiam o desdobramento do trabalho na escola. Especificamente sobre a rede municipal, os diretores das escolas de menor proficiência média em Leitura são os que mais freqüentam os Programas de Gestão promovidos pela SME e levam consigo outros membros da equipe em maior número que os diretores das escolas de maior proficiência média. A leitura de livros ou revistas especializadas é realizada por todos com bastante regularidade.

Os principais problemas enfrentados na gestão do cotidiano escolar referem-se às condições materiais da escola, como carência de pessoal administrativo e professores, infra-estrutura precária em relação às condições do prédio e instalações elétricas e sanitárias, equipamentos deteriorados ou precisando de reparos, atraso no recebimento de materiais didáticos, falta de espaços para atividades curriculares complementares (bibliotecas, laboratórios, salas-ambiente etc.) e para atividades “extra-curriculares”, tais como ambientes externos à sala de aula. Felizmente, a violência que paira sobre a cidade não chega a afetar diretamente muitas escolas neste segmento de ensino nos turnos em que funcionam as turmas participantes do Projeto GERES. De positivo, também, é o fato de os diretores, em sua maioria, considerarem satisfatória a qualificação dos docentes e equipe administrativa e não encontrarem problemas para a realização de reuniões e encontros de atualização, conagração na equipe e eventos de ampliação cultural para os alunos. Citam como os principais “obstáculos” à melhoria da qualidade da educação, a “falta de habilidades e conhecimentos por alguns professores” (40% dos respondentes); a impossibilidade de realizar demissões de um modo mais simples (cerca de 50% dos respondentes), e a carga horária reduzida para encaminhar o trabalho coletivo. Na relação com os pais, o problema parece se concentrar na dificuldade em fazer com que os mesmos participem mais da vida escolar dos filhos.

Quanto à segunda questão – É possível estabelecer tipos/estilos de liderança a partir da cultura institucional ou tarefas prioritárias por eles realizadas?, afirmamos que sim. Através da metodologia Análise de Fatores, pudemos chegar à construção de três novas variáveis identificadas como “Liderança Organizacional”, “Liderança Relacional” e “Liderança Pedagógica” com base na resposta ao conjunto de itens que se pautou pelas principais atividades realizadas pelos gestores e membros de sua equipe no cotidiano escolar, geradas a partir das categorias-chave encontradas em Escolas Eficazes, conforme estudo realizado por SAMMONS, Hillman e Mortimore (1995).

Estes fatores (LO, LR e LP), quando aplicados ao conjunto de 68 escolas que compõem a amostra GERES permitiu distinguir perfis por redes de ensino, revelando, no entanto, que nenhuma rede se constitui por um tipo “único” uma vez que combinações entre os três fatores contribuíram para melhor caracterizá-las à luz das proficiências médias em Leitura obtidas pelos alunos na Onda 3.

Assim, o estrato especial - composto pelas escolas federais de Educação Básica e que se apresentam, em relação a todas as outras escolas da amostra, como aquelas que apresentam maior proficiência - , revelou um perfil em que Liderança Pedagógica e Liderança Organizacional (LP-LO) que se apresentam de forma vinculada a bons resultados.

Na rede privada, em que a proficiência obtida pelos alunos em Leitura também se traduz por índices acima da média e próximos aos das escolas do estrato especial, apresentou um perfil em que Liderança Pedagógica e Liderança Relacional (LP-LR) se evidenciam de forma combinada.

Por fim, a rede pública municipal, que neste conjunto de escolas apresenta as menores proficiências médias revela uma combinação entre Liderança Relacional (muito forte) e Organizacional (LR-LO), distinguindo-se, portanto, das outras duas, por não trazer como evidência forte o fator Liderança Pedagógica.

Isso nos leva a afirmar, que a gestão escolar, quando praticada com ênfase nos aspectos pedagógicos parece contribuir para que as escolas obtenham melhores resultados, o que faz dessa tipologia um possível apoio à elaboração de hipóteses sobre indicadores de eficácia.

O mergulho qualitativo em quatro escolas municipais, no entanto, realizado em complemento aos estudos quantitativos, permitiu – por um lado – validar os fatores Liderança Organizacional e Liderança Relacional como

“suficientes” para caracterizar as práticas realizadas no interior das instituições investigadas e confirmar o perfil obtido descritivamente pela Análise de fatores. Por outro lado, serviu para indicar que o fator Liderança Pedagógica aparentemente não deu conta de “cobrir” a natureza da tarefa educativa em toda a sua extensão, deixando de fora aspectos centrais que não foram considerados na elaboração dos questionários aplicados aos diretores.

Tal “achado”, no entanto, não chega a invalidar a hipótese inicialmente construída. Por isso, reafirma-se nestas considerações finais que dada a complexidade do campo educacional e das condições em que a gestão se realiza, há distintos perfis de liderança e estas distinções se fazem por processos de combinação e recombinação de prioridades em face de: a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe; b) as pressões exercida pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais; c) as condições materiais da escola e o nível sócio-econômico do público atendido; d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pela fato dessas redes serem em grande parte determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho e d) principalmente, pela cultura institucional estabelecida.

Considera-se válido admitir, portanto, que estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores a afetar a eficácia do ensino, que neste trabalho foram expressos pelos resultados médios em Leitura, obtidos pelos alunos na Onda 3 de aplicação de testes cognitivos no contexto do Projeto GERES –Pólo Rio de Janeiro.

Por isso, encaminham-se sugestões de alguns aspectos que poderiam merecer uma atenção especial dos pesquisadores de forma a contribuir para o aprimoramento dos instrumentos de pesquisa neste campo (questionários e roteiros de observação e entrevistas) para serem utilizados em estudos futuros sobre gestão escolar, conforme segue:

- I. Como cada membro da equipe pedagógica compreende e traduz através de suas práticas cada uma das dimensões estudadas: a Liderança Organizacional, Relacional e Pedagógica;
- II. Sobre a qualidade dos relacionamentos estabelecidos no interior das escolas: de que forma se podem sondar aspectos relativos ao grau de legitimidade dos agentes nas diferentes funções de gestão escolar?

- III. Inquirir os membros de equipes de gestão sobre os conhecimentos demandados por eles para apoiar a realização das práticas de gestão no interior das escolas com base em suas limitações ou dificuldades percebidas;
- IV. Criar um questionário específico para coordenadores pedagógicos e diretores adjuntos com questões comuns às já previstas no Questionário do Diretor e outras mais específicas de forma a criar uma base comum de análise. Nesse caso, não deixar de inserir aspectos relativos à formação, tempo de experiência, opções de cursos complementares, tal como existente no questionário dos diretores;
- V. Criar itens que viabilizem abrir um pouco mais o significado das expressões empregadas ou detalhar a natureza das tarefas. Exemplo: no questionário atual, temos: - Com que frequência o diretor ou membro da equipe acompanha a entrada e saída dos alunos? Numa nova perspectiva, além de sondar a regularidade do cumprimento da tarefa, se poderia tentar qualificar a ação, perguntando: Com que intuito o diretor / membro da equipe acompanha entradas e saídas de alunos?
- a. Para observar o comportamento da família nessa situação de “entrega” da criança (como vem, com quem vem, como se ??? tratam...);
 - b. Para estar disponível para o contato, ainda que rápido com os pais na porta da escola;
 - c. Como forma de sinalizar aos professores e funcionários sua preocupação com a pontualidade e cumprimento com os rituais de início e término das atividades;
 - d. Outras razões
 - e. E assim, para cada tarefa desempenha e por qual agente.
- VI. Questionar, ainda, se na equipe de gestão existe espaço para que os profissionais troquem percepções ou conversem entre si sobre seus acertos e erros (Avaliação na equipe e da própria equipe);
- VII. Como se situam na relação escola / órgãos superiores: se colocam como “representantes” da comunidade que os elegeu ou como “cargos de confiança” da gestão central? E do ponto de vista dos gestores, quais as implicações de uma ou outra posição.

- VIII. Como lidam com situações delicadas (ou controvertidas), em que professores são flagrados se apropriando indevidamente de algum material da escola? Ou ainda se referindo aos alunos de forma desqualificadora? Quem sabe explicitando o seu boicote às proposições tiradas no coletivo? Como atuaria? Quais estratégias tentaria empregar para resolver tais situações?
- IX. Como interpretam a dimensão “técnica” ou os princípios “racionais” do trabalho no atual contexto? Há alguma preocupação em parecer “técnico demais em sua atuação”. Existe alguma prática que evita para não parecer “tecnicista”? Como lida com os aspectos burocráticos da função?
- X. Sobre a definição teórica de “competência técnica” como sendo: a) o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir este saber de modo a garantir que ele seja apropriado pelo aluno; b) ter uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos da própria prática – referindo-se a aspectos relacionados ao currículo, formas de agrupamento de classe, metodologias de ensino, etc.; c) a compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação; e d) uma compreensão mais ampla das relações escola-sociedade, passando pelas condições de trabalho e remuneração; Como gestor sente-se seguro e capacitado para ajudar seus professores? Sentem falta de algum conhecimento específico para que possam orientá-los melhor? Acha que sua contribuição é reconhecida pelos professores?
- XI. Dentre *aqueles* que declaram conseguir boas parcerias, explorar: como estas parcerias foram buscadas? Quais os trâmites? Quais os limites entre ajuda e ingerência no espaço escolar?
- XII. Sobre os aspectos relacionados ao clima escolar: quais estratégias costuma lançar mão para conquistar um clima de maior colaboração

docente? Quais estratégias para lidar com grupos onde esse ideal não ocorre?

XIII. Quais as ferramentas de gestão realmente utilizadas: Para controle, acompanhamento da produção escolar; para atuação sobre os problemas identificados; para avaliação e planejamento

Obviamente estas são apenas algumas sugestões de temas a serem incluídos na forma que cada pesquisador determinar. E, em que pese a necessidade de ampliar esta lista ou, ao contrário, especificar um ou outro aspecto na tentativa de melhor compreender uma determinada variável, o fato é que temos de admitir a existência de algumas “manchas cegas” na definição do que seja esta dimensão da prática de gestão escolar, justamente numa conjuntura e momento histórico que está a exigir total concentração de esforços nesse assunto. Por isso, recomenda-se a pertinência de seguir com essa busca nos aspectos que este trabalho não pode sanar.

Conclui-se este trabalho afirmando que os perfis de liderança identificados, quando controlados por tipo de rede de ensino e por proficiência média em Leitura, indicam que embora o tema da gestão escolar seja especialmente complexo pelos contextos e qualidade das interações e mediações envolvidas, a liderança do tipo predominantemente pedagógico, ou seja, a que se coloca de forma mais relacionada às discussões, no interior da escola, sobre os aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tende a produzir efeitos mais benéficos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais ou relacionais, muito embora estes tipos possam aparecer de forma combinada. Com isso, oferece-se como contribuição ao debate sobre possibilidades de atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, na construção de uma escola democrática e de qualidade para um maior número de alunos, esta tese que indica a necessidade de superação dos problemas identitários ligados à origem e desenvolvimento histórico dessas funções pela revalorização e (re) significação da dimensão “técnica e pedagógica”, considerada como aquela capaz de viabilizar a prática de lideranças pedagógicas mais eficazes pelos diferentes atores que no contexto do (re)ordenamento das funções do Estado que acabaram por gerar

políticas públicas educacionais pautadas por princípios de descentralização-desconcentração e conseqüente ampliação da autonomia das escolas, são chamados a ocupar uma função estratégica na construção de uma escola que consiga atingir melhores resultados.

Referências bibliográficas

ABU-DUHOU, Ibtisan – **Uma Gestão mais Autônoma da Escola** – Série Documentos Unesco – Escritório Unesco Brasil, 2002.

AGUIAR, Glauco da Silva – **Quem Ensina Matemática no Brasil?** Um Estudo dos perfis dos professores a partir dos dados do SAEB de 1997 e 1999 – Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2001.

ALVES, N. e Garcia, R. L. (Orgs.) **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais**. Ed Loyola, São Paulo, 1986.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Edt. UFMG, Belo Horizonte, 1999

BERNADO, Elisangela da S. – **Estudo comparativo seis escolas municipais**, Depto Educação – Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, Projeto Geres, 2007 (Mimeo)

BONAMINO, Alicia C. – **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Edt. Quartet, Rio de Janeiro, 2002

BONAMINO, A., Bessa, N. e Franco, C. (Orgs) - **Avaliação da Educação Básica**. Edt. PUC-Rio e Loyola, Rio de Janeiro, 2004.

BONAMINO, A. C. – **“Colaboração entre Metodologias Quantitativas e Qualitativas na Pesquisa sobre características intra-escolares promotoras de aprendizagem”** – Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Projeto Geres, 2005 (Mimeo)

BONAMINO, A, BERNADO, Elisangela da Silva, de e POLON, Thelma Lucia Pinto (2006). **“Da Arqueologia das escolas às práticas escolares: um estudo exploratório sobre as características das escolas participantes do Projeto Geres no Pólo Rio de Janeiro”** (na home page da ABAVE/ ISBN: 1696-4713 e Pôster)

Brasil. **Constituição Federal** de 1988

_____**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**
 _____ Ministério da Educação. **Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste/ Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais**. Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/Unicef, 1997

_____ Ministério da Educação. **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação**. Brasília, DF: Projeto PRASEM 2002

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME** : Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, Brasília, DF, 2006. 176 p.

_____. Ministério da Administração e Reforma Pública. Bresser Pereira, Luiz Carlos - **Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública**, Brasília, Cadernos MARE da Reforma do Estado, v.3, 1997

BROOKE, N. e Soares, J. F. – **Pesquisa em Eficácia Escolar** – Origem e Trajetória – Edt. UFMG, 2008

BUFFA, E.; Arroyo, M. e Nosella, P.. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão** – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, Cortez e Editora Autores Associados, 1988

CANÁRIO, R. **Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação**. In: Estela, A.; Falcão, E (Orgs) – A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Européia. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

CARLSON, B. A – **¿Que nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?** – Revista de la CEPAL, no. 72, diciembre 2000.

CATANI, A. M. e Gilioli, R de S P. – **Administração Escolar: a Trajetória da ANPAE na década de 1960.** – Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2004

COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil** – Dados e Direções. DP&A, Edt. E Biblioteca Anpae, Rio de Janeiro, 2002.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. In: Instituto de Planejamento Econômico e Social. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas, políticas sociais e organização do trabalho. Brasília, Instituto de Planejamento Econômico e Social, 1990. p.1-66. - <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online> - identificador de registro 398374 – acesso 05/04/2009.

FELDMAN, D. – **Ajudar a Ensinar** – Relações entre Didática e Ensino. ArtMed, 2001;

FLEURI, R. M. -**Interdisciplinaridade: meta ou mito?** Revista Plural, Florianópolis, SC, n.4, ano 3, jan-jul. 1993.

FRANCO e BONAMINO – **A Pesquisa sobre Características de Escolas Eficazes no Brasil** : Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto – disponível página OLPED – Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais / UERJ – www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf

FRANCO, C., Fernandes, C., Soares, J.F., Beltrão, K., Barbosa, M.E., e Alves, M.T.G.. **O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB**, 2001. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, no. 28. p.39-71, 2003.

FRANCO, L. A. de C. **A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988 – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

FREIRE, M. et al. **Avaliação e Planejamento** – A Prática Educativa em Questão – Instrumentos Metodológicos II. Publicações da Série Seminários e Cadernos de Reflexão do “Espaço Pedagógico”, São Paulo, 1997.

_____ – **Observação, Registro e Reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. Publicações da Série Seminários e Cadernos de Reflexão do “Espaço Pedagógico”, São Paulo, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167;

FULLAN, M. e Hargreaves, A – **A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade** – 2ª. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

KRAWCZYK, N. R. **A Gestão escolar: um campo minado** – Análise de propostas de 11 municípios brasileiros. Revista Educação e Sociedade, ano XX. n. 67, agosto de 1999. pg 112-149:68. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005 – acesso abril, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública** – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Edições Loyola, SP, 1985

LOPES, V. V. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.

MATOS, E. e P., Denise - **Teorias Administrativas e Organização do Trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem** – In.: Revista Texto e Contexto - Enfermagem, Florianópolis, 2006 Jul-Set; 15(3):508-14. – Extraído de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300017> acesso em 20/04/2009

MATTOS, M.J.V.M. de. **Reformas, Mudanças e Inovações Educacionais e o Papel do Estado: Dilemas para Melhoria da Qualidade do Ensino**. Revista digital DOXO volume 1 / número 2 – PUC-Minas

[http://www.pucpcaldas.br/revista/doxo/Volume1/Maria_J_correto.pdf-
acesso_05/04/2009](http://www.pucpcaldas.br/revista/doxo/Volume1/Maria_J_correto.pdf-
acesso_05/04/2009).

MELLO, G. N. de. **Autonomia da Escola**: Possibilidades, Limites e Condições. In: Coletânea CBE – Estado e Educação, Campinas, SP; Papyrus, Cedes, Anped, Ande, 1992:185.

_____. **A Supervisão educacional como função**: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES, 1982:54-55

_____. **Magistério de 1º. Grau** – Da Competência Técnica ao Compromisso Político. Col. Educação Contemporânea, São Paulo, Cortez e Editora Autores Associados, 1984.

MILET, R. M. L. **Uma Orientação Educacional que ultrapassa os muros da escola**. In: Alves, Nilda e Garcia, Regina L. – O fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais, Ed. Loyola, SP, 1986:45 a 55.

MORTIMORE e Hillman – **Características-chave de escolas eficazes** – Uma resposta a “mascateando ficções para agradar o público”- artigo originalmente publicado na Revista Forum, 38, (3):88-90, 1996 – reproduzido in: Brooke, N. e Soares, José Francisco - Pesquisa em Eficácia Escolar – origem e trajetórias – Apêndice 2: 389-392.

MUNHOZ, G. et al. **Quién Dijo Que No Se Puede?**: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. Santiago: UNICEF e MINEDUC. 2003.

NOSELLA, P. – **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura, da Coleção Estudos CEDAPH – Centro de Documentação e apoio à pesquisa em História da Educação, Bragança Paulista – SP, 2000

NÓVOA, A. (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992

OLIVEIRA, R P de. **A Municipalização do Ensino no Brasil**. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org.) Gestão Democrática da Educação. Série: Desafios Contemporâneos, São Paulo, Vozes, 2005-6ª. Ed.:174-198

PARO, V H – **Administração Escolar – Introdução Crítica**. São Paulo, Cortez, 1986-1ª. Ed:12.

PLACCO, V M N S. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**: confrontos e questionamentos – Campinas, SP: Papyrus, 1994;

PEDROSA, F e Bernado, E da S. - **Espaços e Recursos Escolares** (Arqueologia das Escolas 2005 Escolas A, B, C, D, E e F). Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, Projeto Geres, 2007 (Mimeo)

POLON, T. L. P – **Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 1990** – A Experiência do Complexo Escolar Pedro II – RJ – Dissertação de Mestrado defendida junto à PUC-RJ – junho de 2004.

PORTELA, A. & A. Dilza. **A dimensão pedagógica da gestão da educação**. Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III. Organizado por Maristela Marques Rodrigues e Mônica Giágio. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

_____, Luck, Heloisa e Silva, A.F.G. – **Gestão Pedagógica da educação escolar** – Material de apoio ao desenvolvimento do PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação 2004/2005 www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf - acesso em 15.02.2007.

PMRJ - Prefeitura do Município do Rio de Janeiro - **Lei Municipal 1213/88**

_____ - **Lei Municipal 504/1984**

RIBEIRO, Sergio Costa. **A pedagogia da repetência**. In: Revista Estudos Avançados, 12(5), 1991 - <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf> - acesso 02 de março, 2009

RIVAS, R. H. **Política de descentralización em La educación básica y méida em La América Latina**. Santiago:Unesco/Reduc, 1991.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984 – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

SACRISTÂM, J. G – **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática** – 3ª ed., Porto Alegre, ArtMed, 1998.

SAMMONS, Pam - **As características-chave das escolas eficazes** - alcançando a maioria no século XXI - In: Brooke, N. e Soares, J. F. (orgs) – Pesquisa em Eficácia Escolar – Origem e Trajetórias – Edt UFMG, 2008: 335 a 392.

SAVIANI, D. – **A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. Texto produzido a partir da pesquisa “História das idéias pedagógicas no Brasil”. In: Ferreira, Naura S C (Org) Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade, São Paulo, Cortez, 5ª ed., 2006: 13 a 38.

SCHEIBE, L. e A., M. A. - **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão** – In: Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99:220 a 232;

_____ **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:**
Trajetória longa e inconclusa. In: Cadernos de Pesquisa, FCC., v. 37, n.
130, p. 43-62, jan./abr. 2007: 43-62.

SERRÃO, M. I. B. – **Interdisciplinaridade e Ensino:** Uma Relação
Insólita? Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994;

SLAVIN, R. E. – **Salas de Aula Eficazes, Escolas Eficazes:** Uma Base
de Pesquisa para Reforma da Educação na América Latina – série
PREAL Documentos – No. 4 – disponível em
www.cpdoc.fgv.br/documentos/preal s/d;

SOUZA, D. B. de. E FARIA., L C M. – **Desafios da Educação Municipal,**
Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)