GESTÃO E COMPLEXIDADE NA **ESCOLA PÚBLICA**

MIRNA DE LIMA MEDEIROS
JOÃO LUIZ PASSADOR
CLÁUDIA SOUZA PASSADOR

GESTÃO E COMPLEXIDADE NA **ESCOLA PÚBLICA**

GPUBLIC USP
CENTRO DE ESTUDOS EM GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS
CAPES
ANNABLUME

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

M488 Medeiros, Mirna de Lima; Passador, João Luiz; Passador, Cláudia Souza.
Gestão e complexidade na escola pública. / Mirna de Lima Medeiros, João Luiz Passador e Cláudia Souza Passador. – São Paulo: Annablume; Capes, 2013.

302 p.; 14x21 cm

ISBN 978-85-391-0576-2

1. Administração Escolar. 2. Gestão Escolar. 3. Escola Pública. 4. Gestão de Escola Pública. 5. Política Educacional. 6. Relações Sociais. I. Título. II. Medeiros, Mirna de Lima. III. Passador, João Luiz. IV. Passador, Cláudia Souza.

CDU 37.07.005
CDD 370

Catalogação elaborada por Ruth Simão Paulino

GESTÃO E COMPLEXIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Projeto, Produção e Capa
Coletivo Gráfico Annablume

Conselho Editorial
Eduardo Peñuela Cañizal
Norval Baitello junior
Maria Odila Leite da Silva Dias
Celia Maria Marinho de Azevedo
Gustavo Bernardo Krause
Maria de Lourdes Sekeff (*in memoriam*)
Pedro Roberto Jacobi
Lucrécia D'Alessio Ferrara

1ª edição: Agosto de 2013

© Mirna de Lima Medeiros | João Luiz Passador | Cláudia Souza Passador

ANNABLUME editora . comunicação
Rua M.M.D.C., 217. Butantã
05510-021 . São Paulo . SP . Brasil
Tel. e Fax. (011) 3539 0226 – Televendas 3539 0225
www.annablume.com.br

"Escolas são talvez a mais complexa de todas as invenções sociais" (HANSON, 2003, p.01).

Agradecimentos

Agradecemos ao Observatório Nacional da Educação, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), coordenado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) que financiaram a pesquisa "Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para a mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade (2007-2011)" a qual financiou em regime de coedição com a Annablume, o presente livro.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Pessoal de Nível Superior, cujo apoio financeiro, foi essencial e imprescindível para a consecução da dissertação que deu origem a este livro.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração de Organizações, particularmente ao conjunto de professores e funcionários desta unidade que ofereceram auxílio para que o presente trabalho pudesse ser realizado. Em especial: Érika Costa, Vânia

Cristina Prudencio, Fabiana de Abreu, Luciana Ferreira, Cristina Lima, Rita Diniz e Ivanilde Rosa de Jesus.

À Professora Lara Bartocci Liboni Amui e ao Professor José Marcelino de Rezende Pinto que compuseram a banca de qualificação e contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho com valiosas dicas, indicações de bibliografias e seus pertinentes e instigantes apontamentos teórico-metodológicos. Ao último, por, acima de tudo, lutar e ter esperança na melhoria do ensino desse país.

Aos pesquisadores do Centro de Estudos de Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas-GPublic, que muito contribuíram neste trabalho ao compartilhar bibliografias, dicas, conhecimentos e amizades: Bianca Cambiaghi, Carla Artoni, Cleotilde Domingos, Ewerton Cabral, Julio Cunha, Leonardo Terra, Luna Ferrolla, Pedro Thomé de Arruda Neto, Thales Salvetti, Thiago Alves e Violeta Rojas Huayta.

As nossas famílias, amigos e amados pelo carinho, compreensão e apoio, pois sem esse suporte talvez não tivéssemos fôlego para desenvolver o trabalho, tampouco faria sentido a nossa luta.

E, por fim, mas com muitíssimo apreço, a todas as pessoas, do INEP, das Secretarias de Educação e das escolas envolvidas nesta pesquisa que viabilizaram as coletas de dados. Principalmente às entrevistadas que muito enriqueceram esse trabalho ao compartilhar sua realidade, dúvidas, alegrias e angustias no contexto escolar.

Assim como Bauer (1999) entendemos que a estrada de qualquer trabalho é a estrada de toda a vida de seu autor e, sendo assim, é também um pouco a estrada de todos aqueles que um dia por ela atravessaram. Certamente várias pessoas deixaram de ser citadas, deixamos aqui uma lembrança e agradecimento a todas elas.

Os autores.

Lista de siglas de siglas e abreviações

ABEP	Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
DRE	Desempenho Relativo da Escola
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEA-RP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
GPublic	Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEA	Associação Internacional de Economia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
ISE	Indicador socioeconômico da escola
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Mesure
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	Measure Sample Adequacy – Medida de Adequação da Amostra
MEC	Ministério da Educação
MPb8	Média padronizada da escola na Prova Brasil da oitava série
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSDCORB	Planning, Organizing, Staffing, Directing, CO-ordinating, Reporting, Budgeting
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
RM	Região Metropolitana

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Prefácio 15

Introdução..... 21

Capítulo 1 – Educação no Brasil 29
Trajetória da educação nas políticas públicas do Brasil..... 29
Educação de qualidade 33
Avaliação da educação 41
O sistema de avaliação brasileiro 45

Capítulo 2 – Administração: teorias e práticas 53
A teoria administrativa 56
O trabalho administrativo 59
O administrador..... 69

Capítulo 3 – A administração escolar 79
A evolução da teoria da administração escolar..... 80
A teoria da administração escolar..... 84

O trabalho administrativo dentro da escola 96
Estilos de gestão escolar 101
A equipe de gestão escolar 105
A direção 107
O setor pedagógico 114
Supervisão escolar 116
O trio gestor 118

Capítulo 4 – Aspectos metodológicos 123
Métodos de pesquisa 123
Definição das variáveis de pesquisa 124
Gestão escolar 124
O desempenho relativo 125
Universo e amostra da pesquisa 129
Os casos selecionados 135
Procedimentos para coleta de dados 137
Procedimentos para análise dos dados 141

Capítulo 5 – Resultado e discussões 145
Breve caracterização do estado de São Paulo e das regiões em estudo 145
Breve caracterização dos municípios e das escolas em estudo 148
Escola W 154
Escola X 159
Escola Y 162
Escola Z 165
Resultados e análise comparativa dos pares 171
Município A: Escolas W e X 171
Município B: Escolas Y e Z 212
Apontamentos gerais 256

Considerações finais 269

Referências bibliográficas 283

Prefácio

O livro que o leitor tem em mãos é o resultado de uma pesquisa cujo objetivo é identificar as características e práticas dos gestores de escolas públicas de educação básica com melhor desempenho. Inicialmente, devo informar que apresentar-lhes este trabalho é um motivo de grande satisfação para mim, por dois motivos principais. Primeiro, porque fui colega da Mirna Medeiros no Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas da USP (GPublic) ligado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) durante a fase em que ela planejava esta pesquisa que foi sua dissertação de mestrado defendida naquela instituição. Naqueles anos (2009-2011), pude notar a dedicação dela em suas andanças para cursar disciplinas nas faculdades de administração e de educação (da USP e da UNESP) a fim de fundamentar suas pesquisas sobre administração da educação. Com o tino de pesquisadora que tem, a Mirna transformou estes esforços em artigos e discutiu suas inquietações acadêmicas com a comunidade acadêmica em congressos e divulgou

suas pesquisas em periódicos. Desse modo, estejam certos que livro é fruto de intensa busca, aprendizado, discussão e reflexão.

O segundo motivo de satisfação deve-se ao fato de que este trabalho foi "gestado" no ambiente do GPublic e contou com parceria dos professores João Luiz Passador e Cláudia Souza Passador. Os professores, além de promover sessões de discussão sobre administração pública na "companhia" de textos de Maurício Tragtenberg, Fernando Cláudio Prestes Motta, Alberto Guerreiro Ramos, entre outros autores, têm colaborado há vários anos para uma formação mais abrangente dos alunos de administração dos cursos de graduação e pós-graduação da FEARP/USP (grupo do qual tenho a alegria de fazer parte). De modo incomum para as escolas de administração brasileiras (geralmente orientadas pela literatura do *management* de origem americana), estes professores têm fomentado reflexões sobre a formação do pensamento econômico, social e político brasileiro; cultura brasileira; Estado, governo e políticas públicas; cidadania e responsabilidade social das organizações (entre outros) que, sem dúvida, são temas fundamentais para a atuação crítica e socialmente responsável dos administradores. Assim, neste ambiente de pesquisa, a tentativa de compreender os complexos fenômenos organizacionais relacionados à atuação dos gestores da escola pública, teve o aporte da formação multidisciplinar dos seus autores que possibilitou um "olhar" referenciado em diferentes perspectivas.

Igualmente, vale ressaltar que este livro está sendo publicado num momento histórico em que está havendo uma intensificação gradativa dos debates acerca dos desafios para a oferta da educação de qualidade para todos em diversos segmentos da sociedade. A pertinência desta publicação para este debate se dá justamente porque a administração das organizações educacionais tem sido considerada um aspecto fundamental para a garantia deste direito.

A ampliação deste debate talvez seja o corolário da crescente reivindicação do direito à educação de uma parcela da sociedade historicamente excluída e que não pode pagar as mensalidades

das escolas privadas; do reconhecimento dos prejuízos da manutenção das profundas desigualdades sociais para o desenvolvimento econômico e social do país e do papel da educação para mitigar tais diferenças; e, finalmente, da relevância da educação para apoiar a competitividade brasileira num contexto de acirramento da concorrência na arena globalizada.

Obviamente, estes debates têm desdobramentos importantes para o setor, como, por exemplo, o entendimento de que é necessário maior aporte de recursos do erário público para a educação que, consequentemente, instiga a disputa política pela aplicação do dinheiro público nos diversos setores de atuação dos governos. Este aspecto é, certamente, o principal motivo pelo qual o Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência deveria ser de 2011-2020, estar atualmente "travado" na casa legislativa federal deste o último ano de vigência do plano anterior (2010). Isto se deve, principalmente, por causa da reivindicação da sociedade civil organizada por melhores condições de oferta de ensino (infraestrutura das escolas, materiais pedagógicos, formação, remuneração e jornada de trabalho adequada para os profissionais da educação) o que, necessariamente, requer mais recursos financeiros e, portanto, conforme estimativas técnicas, justificaria a reinvindicação de que seja estabelecido em lei o aumento do investimento em educação pública da ordem vigente de 5% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional durante a vigência do novo PNE (até 2020).

Cientes das influências dos embates políticos no funcionamento das escolas, inicialmente, os autores narram brevemente a trajetória (nem um pouco linear) da educação pública em nosso país a fim de situar no tempo os desafios e os achados da pesquisa. É apresentada uma discussão sobre avaliação do sistema de ensino e qualidade da educação. Neste ponto, são discutidos alguns desafios do sistema de avaliação brasileiro para captar, por meio de indicadores, os aspectos mais relevantes do contexto dos alunos e das escolas para a tomada de decisão e formulação de políticas nos diversos níveis do sistema educacional. Também discorrem sobre

fatores que tornam bastante complexa a gestão da escola pública. Um deles é o fato de envolver a gestão de sujeitos de direito oriundos de diferentes contextos socioeconômicos imbricados, por sua vez, nos desafios locais e regionais de desenvolvimento de um país muito desigual. Os autores defendem a importância da gestão para a oferta da educação de qualidade situando-a entre os aspectos intra-escolares. Nesta direção, advogam que a educação de qualidade somente é possível com a utilização adequada dos recursos materiais e do trabalho humano nos processos de ensino e aprendizagem, o que deve ser operacionalizado pela gestão, ou seja, pelo uso adequado dos meios para chegar aos resultados pretendidos de forma a atender as expectativas dos atores envolvidos (alunos, profissionais, família e sociedade).

Adiante, há uma seção dedicada à discussão sobre as teorias administrativas. Sobre este tópico, fica evidente que a perspectiva teórica sobre administração escolar adotada neste livro não foi emprestada do *management* tradicional. Ao invés de se basearem nas concepções fordistas-tayloristas, os autores descrevem a evolução das teorias administrativas ao longo do século XX e com uma visão crítica, utilizam os aportes de Mintzberg, Prestes Motta e Bauer (entre outros) para se distanciarem das ideias empresariais pragmáticas que veem as escolas como sistemas mecanicistas com funcionamento estável e previsível. Acredito que seja bastante pertinente as contribuições da ideia de complexidade para analisar as organizações escolares (sobretudo das escolas democráticas, inclusivas e emancipadoras), uma vez que esta concepção admite a instabilidade, imprevisibilidade e turbulência decorrente dos inúmeros fatores que interveem no trabalho da escola e que, desse modo, lhes conferem os contornos de organização dinâmica, auto-organizante, autopoiética e dissipativa, conforme os conceitos baseados em Bauer (1999) que os leitores poderão conferir ao longo da leitura.

Na sequência, os autores abordam especificamente a administração escolar e o desenvolvimento desta área de estudo marcada pelos desafios e atribuições da escola na sociedade moderna.

Neste ponto, entre outros esforços, como forma de colecionar elementos para a investigação apresentada nos capítulos posteriores, os autores listam os principais fatores intervenientes no trabalho administrativo da escola destacados em outras pesquisas. Um dos achados neste ponto é que não há estilos ou perfis ideais de gestores, embora haja habilidades desejáveis, que podem corroborar para o bom desempenho das escolas (embora não suficientes para garantir o êxito).

Um aspecto importante do delineamento metodológico da pesquisa é que o desempenho das escolas analisadas medido pelos testes padronizados de larga escala foi utilizado em contraponto com o nível socioeconômico da comunidade escolar atendida (o resultado da análise conjunta destes dois aspectos é o que os autores denominam como "desempenho relativo"). Assim, de forma pertinente, os autores consideraram que o trabalho da escola está situado num contexto social e que não se pode apressadamente ranqueá-las como se tivessem as mesmas condições para "competir". Destaca-se no método utilizado, além das entrevistas com gestores, o fato de que as escolas foram visitadas e suas realidades foram conhecidas de perto – o que, certamente, possibilitou uma análise mais aprofundada do fenômeno em tela. Em suma, a análise dos casos contou com dados do nível socioeconômico dos alunos, da performance na Prova Brasil, das condições objetivas de oferta de ensino nas escolas, das características dos gestores (idade, tempo na função, forma de acesso à função, motivos para ter se tornado gestor), além da percepção dos profissionais acerca dos desafios para exercer a função. Penso que o modelo de análise utilizado pelos pesquisadores, da forma didática como foi apresentada, por si, já é uma importante contribuição para pesquisas futuras.

Como os leitores poderão observar ao longo da leitura, o esforço dos autores resultou num trabalho cujos achados poderão contribuir para a compreensão da complexidade da função dos gestores escolares e, deste modo, poderão orientar programas de formação, uma vez que elucida aspectos, demandas e responsabi-

lidades subjetivas ou explícitas incidentes na lida cotidiana, tais como: concepção, valores e objetivos da educação; individualidade dos sujeitos; domínio técnico-administrativo; domínio pedagógico; aspectos histórico-culturais; pressões sociais; pressões legais; papel político etc. Também, ao constatarem evidências de que as escolas mais democráticas têm melhores desempenhos, a pesquisa reforça a importância da gestão democrática do ensino público (prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - art. 14) e da discussão sobre o potencial e limites das formas de escolha dos gestores escolares coexistentes no país (eleição na comunidade escolar; indicação pelo prefeito ou governador; e concurso público). Neste sentido, a pesquisa aponta para uma possível decadência do "diretor-rei" com viés centralizador (que dá um traço autoritário ao sistema educacional e, ao mesmo tempo, o torna dependente do surgimento de líderes carismáticos no seio nas comunidades escolares) e ascensão do "diretor-conselheiro--estrategista" com concepções democráticas e, portanto, mais apto a enfrentar os desafios contemporâneos da escola.

Por fim, gostaria de reiterar que temos em mãos um material fecundo para reflexões e ações, tanto no sentido de aperfeiçoar as práticas e os mecanismos de formação dos gestores quanto para a continuidade da investigação dos fatores intervenientes neste complexo terreno da gestão escolar. Desejo-lhes uma boa leitura e excelentes reflexões.

Thiago Alves
Professor do curso de Administração da FACE/UFG
Doutor em Administração pela FEA/USP

Introdução

Atualmente, a educação é vista como um dos investimentos de mais elevado retorno para a sociedade. Desde o final do século XX, é considerada uma estratégia ou um motor fundamental do crescimento econômico e da competitividade ante os mercados globalizados (KLIKSBERG, 1999). Tal fato vem sendo reafirmado em diversos estudos desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Estes concluem que o crescimento econômico está conectado ao nível de educação de um povo, ou seja, a educação é um fator de produção essencial, o que corrobora, em parte, com a pioneira teoria do capital humano da década de 60 (KLIKSBERG, 1997; 2002; BLAUG, 1992; WALTERBERG, 2006; SCHULTZ, 1963).

Conforme salienta Haddad (2007, p.05), no PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, "só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos". Os gastos do Brasil com o Ensino Básico têm aumentado. Segundo Castro (2007), entre os anos de 1995 a 2005, houve um

crescimento nominal da ordem de 42% nos gastos do governo com educação (partiu de R$ 61,4 bilhões e atingiu R$ 87 bilhões no final do período). A importância da organização e da administração para que as instituições de ensino atinjam seus objetivos passou a ser enfatizada no Brasil desde a década de 1930 a partir dos trabalhos pioneiros de José Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho. Considerando que "administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 2002, p.18) parece razoável considerar que quanto maior for a relevância da finalidade de determinada atividade, maior deve ser a importância dada ao processo administrativo que conduzirá à sua consecução. Desta forma, uma vez que a finalidade da educação expressa no artigo 205 da Constituição brasileira é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", é possível afirmar que a administração das organizações responsáveis pela oferta deste serviço, que constitui a garantia de um direito fundamental, é uma questão relevante para a pesquisa em administração. Para traduzir em números a importância da boa gestão das organizações responsáveis pela oferta educação no Brasil, basta dizer que, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC) em 2007, as instituições de ensino brasileiras são responsáveis pela oferta da educação à cerca de 53 milhões de crianças e jovens matriculados nas escolas de educação básica em todo o país.

De forma ampla, pode-se definir o aprendizado do aluno como o objetivo maior da escola. Aprendizado não apenas para o desenvolvimento cognitivo-intelectual, mas também dos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e ao desempenho dos seus papéis políticos, sociais e econômicos. Para a consecução destes objetivos, diversas pesquisas educacionais, principalmente na área da economia da educação, entre elas a de Walterberg (2006), corroboram com a existência de fatores monetários (aqueles que podem ser adquiridos com aporte de recursos financeiros, tais

como, salários, infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos etc.) e não monetários (aqueles que não podem ser induzidos ou adquiridos simplesmente com maior aporte de recursos financeiros) indissociáveis para viabilização da educação pública de qualidade.

No debate atual sobre direito à educação, é consenso que, além do acesso, deve ser garantida também a qualidade da educação, ou seja, que a educação ofertada seja capaz de gerar os resultados esperados de acordo com sua finalidade para o indivíduo e para a sociedade. A discussão não é recente, uma vez que em alguns países europeus a qualidade do ensino é parte da agenda de prioridades desde a década de 1940, quando essa discussão tornou-se assunto central nos debates relacionados à educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A partir de 1980, nos Estados Unidos e nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) houve uma retomada dessas discussões. Os países da América Latina também aderiram a essas tendências de reformas educacionais a partir do final da década de 1980 (OCDE, 1991; CASASSUS, 1999). No Brasil, o direito ao acesso à educação de qualidade é uma realidade recente que ainda busca sua efetivação para atingir um nível de satisfação compatível com o dos países desenvolvidos (CORRÊA, 2003). Fuenzalida (1994) denomina a educação de qualidade como uma nova concepção de direito à educação, que extrapola o aspecto do acesso ao ensino e alcança os resultados provenientes deste.

Uma vez considerada a importância da qualidade da educação como um consenso, passa-se, então, à discussão e à investigação sobre a mensuração desta qualidade e os fatores determinantes, intervenientes ou necessários para que os sistemas educacionais funcionem com qualidade. Devido aos objetivos da escola, à natureza de suas atividades e aos recursos utilizados em seu processo, a escola pode ser considerada uma organização complexa que, independente do seu porte, mantém, em sua dinâmica de funcionamento, intensas relações de poder e de conteúdos e entre os diversos atores da comunidade escolar (alunos, profes-

sores, pais, gestores escolares, demais profissionais da educação, entre outros) (ETZIONI, 1973; TRAGTENBERG, 1982). As atividades dos atores e suas relações como o universo da escola geram fenômenos que podem influenciar com maior ou menor intensidade, positiva ou negativamente, o alcance dos objetivos da escola e da qualidade da educação.

Existem questões de natureza política e financeira a serem resolvidas e diversos relacionamentos internos e externos a organização escolar que devem ser mais bem articulados para a solução dos desafios contemporâneos da educação brasileiros e alcance da qualidade. Mas há aspectos relacionados à gestão das mais 200 mil unidades de ensino e das secretarias de educação e demais órgãos gestores das redes para serem aprimorados. No âmbito macro (políticas, planejamento, organização, estratégias e avaliação de sistemas) e micro (administração do esforço pedagógico das escolas) a administração deve atuar como processo racional para coordenar esforços de pessoas e a utilização de recursos para que a educação atinja seus objetivos (PARO, 2002).

Dentre as diversas questões apontadas, o âmbito micro, ou seja, a administração da escola e o papel dos gestores escolares nesta é o fator que será objeto de estudo nesta dissertação. O pressuposto é que este fator pode influenciar o ambiente escolar e, consequentemente, o desempenho escolar dos alunos. Vitor Paro (2003) chama as atividades que analisaremos de "atividades-meio", estas seriam "aquelas que, embora se referindo ao processo de ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula" (PARO, 2003, p.72). Além disso, a proposta de estudar a gestão da escola e a sua relação com o bom desempenho da escola nas avaliações do INEP se apoia, ainda, na conjectura de que os conteúdos práticos e teóricos da Administração podem ser um fator crítico e diferencial determinante da qualidade de ensino.

O contexto descrito, somado ao referencial teórico estudado sobre gestão escolar e os desafios impostos aos diretores das es-

colas, que será posteriormente exposto, sugerem um conjunto de questões a serem respondidas, tais como: Quais são os conhecimentos, habilidades e práticas demandadas na gestão das escolas de ensino básico? Há uma distância entre a formação inicial da equipe escolar e os requisitos de sua função, ou seja, há necessidade de treinamento complementar? Existem características de formação e atuação comuns entre os membros da equipe gestora de escolas bem sucedidas na avaliação de seus alunos inseridos em ambientes socioeconômicos, muitas vezes pouco favoráveis a este desempenho? Que estratégias poderiam ser adotadas para melhorar a capacitação e, consequentemente, a ação do gestor escolar?

Diante das questões levantadas, este livro identifica as características e práticas de gestão que podem contribuir para o melhor desempenho relativo nas avaliações de conhecimentos dos alunos da rede pública de ensino básico, a partir de experiências identificadas no Estado de São Paulo.

Além de realizar uma análise quantitativa e qualitativa de dados selecionados do Censo Escolar e da Prova Brasil para determinação de casos de relevância para os objetivos do estudo; identificar as características e práticas de gestão utilizadas nas escolas que podem ser diferenciais para obtenção de um melhor desempenho relativo dos seus alunos; e realizar uma reflexão sobre possíveis políticas públicas e estratégias voltadas ao aprimoramento do sistema de educação básica, no que tange às diretrizes de formação e capacitação dos gestores escolares e na formação de uma rede de disseminação de melhores práticas de gestão escolar.

É importante ressaltar que este livro encontra-se alinhado com as demais pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic), da Universidade de São Paulo (USP). Esta proposta pretende complementar os estudos já concluídos por Alves (2007) e Calhado (2007) e integra também o mesmo projeto onde os trabalhos estavam inseridos, em desenvolvimento na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP) a qual é vinculada ao

Observatório Nacional da Educação, do Ministério de Educação (MEC) e apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O trecho do texto do projeto "Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade" mostra a inserção do tema desta proposta neste grande projeto:

> A disposição do grupo multidisciplinar de pesquisadores da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo em analisar as redes estaduais de educação dos estados brasileiros se deve ao interesse em investigar os fatores monetários e não monetários que influenciam a qualidade do ensino público nas redes estaduais, uma vez que é um direito prescrito em lei. [...] para os fatores não monetários (influência socioeconômica do aluno, aspectos da gestão escolar e fenômenos institucionais das escolas) o estudo pretende entender como esses fatores se relacionam com os resultados educacionais das escolas nas provas do Sistema Nacional de avaliação do Ensino Básico. (GPUBLIC, 2006, p.07)

Ao optar pelo estudo da relação das variáveis "gestão escolar" e "desempenho", há também uma preocupação intrínseca, na busca por meios para que os recursos investidos em educação, que têm aumentado significativamente (ainda que insuficientemente), sejam utilizados da melhor maneira possível, de maneira a alcançar um ensino de qualidade e, consequentemente, crescimento econômico e social.

A abordagem sobre administração escolar que foi utilizada neste livro se dará a partir de lentes distintas dos estudos existentes sobre a gestão escolar por incorporar as influências do macro ambiente e estudar as características e práticas administrativas da equipe gestora das escolas, aqui entendida como: diretor,

vice-diretor ou assistente de direção; coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Este tipo de abordagem visa concretizar e articular as ações nas escolas, de acordo com as especificidades do ambiente onde estão inseridas. Apesar de existirem estudos relevantes sobre a função de diretor escolar no Brasil, são relativamente poucos e recentes aqueles realizados sob esta ótica e menor ainda o número de pesquisas realizadas com a técnica de pesquisa que este trabalho se propõe a utilizar.

Vale destacar que a gestão vem se transformando ao longo do tempo, e em particular nas últimas duas décadas. No lugar de modelos rígidos que pressupunham a grande capacidade de previsão e domínio das variáveis envolvidas nas organizações sociais de produção, é o estrategista contemporâneo menos aquele ligado a planos rígidos e supostamente universais, e mais o decisor que, com domínios cognitivos e conceituais amplos, é capaz de aprender rapidamente sobre contingências não previstas e ambientes instáveis, como hoje se apresentam. Além disso, são estes gestores capazes de incorporar, além dos domínios técnicos, habilidades subjetivas, tais como a intuição, a criatividade, o caótico, enfim, expertises que sejam capazes de melhor gerir pessoas, em molduras institucionais que exigem alta sensibilidade ética (BAUER, 1999; GHEMAWAT, 2008; MINTZBERG, 2000; MOTTA, 1999).

O esforço deste livro alinha-se com as demandas da sociedade e do Governo por uma escola bem administrada, uma vez que, atualmente, segundo Censo Escolar do INEP/MEC (2007), são mais de 53 milhões de alunos matriculados na educação básica em mais de 200 mil escolas pelo país e destas matriculas, é relevante ressaltar, 88% é oferecida pelo setor público.

O livro está baseado em estudo de casos múltiplos com o uso da técnica de análise de incidentes críticos em dois pares de escolas selecionados, por meio do cruzamento do desempenho na segunda etapa da Prova Brasil e do indicador socioeconômico da escola (ISE) em cada Região Administrativa do Estado de São Paulo. Além deste capítulo de introdução, possui mais seis

capítulos: o primeiro capítulo sobre Educação no Brasil fazendo um breve apanhado sobre a trajetória da educação nas políticas públicas brasileiras, bem como uma discussão quanto ao que seria educação de qualidade e quanto à avaliação da educação desta. O segundo trata de noções de Administração: a sua teoria, o trabalho administrativo e o que se espera do administrador. O terceiro trata da Administração Escolar trazendo também a teoria da disciplina de mesma denominação, o trabalho administrativo, os desafios e atores envolvidos na gestão da escola pública. O quarto foi dedicado às escolhas metodológicas realizadas para o alcance dos objetivos propostos e o quinto trata dos resultados decorrentes da aplicação das escolhas expostas no quarto, sendo um relato e discussão do campo (estudo dos casos). Por fim, o sexto, trás considerações quanto ao trabalho de maneira geral. À continuidade desses capítulos são encontradas as referências bibliográficas.

Educação no Brasil

Trajetória da Educação nas Políticas Públicas do Brasil

A trajetória da educação no Brasil é consoante com a administração pública e contexto histórico de cada momento. Ademais, a herança de cada uma das etapas anteriores também estará contido nas questões contemporâneas. Por tal fato, faz-se relevante traçar brevemente os caminhos tomados para a construção do sistema educacional brasileiro.

No período colonial, a educação, como as demais atividades da colônia, era desenvolvida de acordo com as demandas da Coroa. Neste momento era responsabilidade dos jesuítas fornecer a educação básica e o ensino superior era cursado em Portugal e apenas pelos mais abastados. Com a vinda da família real surgem as primeiras instituições político-administrativas, bem como científico-culturais (NISKIER, 1969).

Após a independência, surge a primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824, que, a respeito da educação, citava apenas que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos.

No período imperial a educação continua voltada para a formação da elite dirigente (aqueles que podiam ser considerados cidadãos), apesar de já ser demandada pela classe média que a vê como meio de ascensão social, surgiram as primeiras faculdades e pouco se fez pelo ensino primário (AZEVEDO, 2001; ROMANELLI, 1978; PILETTI, 2000; CAMPOS; DOLHNIKOFF, 2001).

Ainda no império, segundo Azevedo (2001), há a estruturação de um sistema dual de ensino no país. Este sistema dicotômico produziu-se como um reflexo da rígida estratificação da sociedade brasileira. Assim, havia um sistema destinado a atender às demandas educacionais das elites e outro à população livre e pobre. Este segundo deu origem a futura rede de ensino pública e gratuita e compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional (aos homens os ofícios manuais e às mulheres o ensino de prendas do lar e, após paulatina transformação, a preparação para o exercício do magistério primário) (AZEVEDO, 2001).

No período republicano, várias constituições e situações políticas irão delinear a educação. A Constituição de 1891 dizia apenas que o ensino deveria ser não religioso e ministrado nos estabelecimentos públicos. Na de 1934 consta a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a organização dos sistemas educacionais (o Governo Federal assumiu a função de integração e planejamento da educação e criou órgãos gestores como Ministério da Educação e Secretarias Estaduais) e a liberdade de cátedra. A de 1937 prevê a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, porém não define a vinculação dos recursos, além favorecer ao ensino particular privilegiando as classes dominantes e legando às classes mais baixas o ensino técnico-profissional.

A Constituição de 46 representou um retorno à carta de 1934 e estabeleceu a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (ALVES, 1997). Em 1964 ocorre o golpe militar, com a instauração desse regime as relações entre os governos do Brasil e Estados Unidos havia se estreitado, geran-

do, além de investimentos e empréstimos, acordos de cooperação técnica. A Constituição de 1967 teve como finalidade principal legitimar o Estado após o Golpe Militar, e aceita várias recomendações do convênio supracitado, dando um viés mais técnico e aumentando o número de vagas no ensino superior por meio de instituições privadas, e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino na faixa etária compreendida entre os sete e quatorze anos.

Atualmente a legislação vigente é composta pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Elas se orientam pela busca da qualidade e acesso do ensino, democratização da gestão além de colocar alguns esforços para a avaliação do mesmo.

Há que se notar, então, que o presente padrão de política pública e gestão educacional são produto de uma trajetória histórica, que não deve ser tratada como passado superado, mas, pelo contrário, como componentes vivos e ativos no imaginário, na cultura e nas práticas de gestão nas escolas. O sistema dicotômico (escola da elite *versus* escola do povo), excludente e seletivo, originário do Império, por exemplo, faz parte do presente[1], ainda que haja forças lutando contra este padrão (AZEVEDO, 2001; CARREIRA; PINTO, 2007).

De maneira sucinta, podemos dizer que a trajetória da educação no Brasil é consoante com o modelo amplo de administração pública predominante em seu contexto histórico e poderia ser, a priori, organizada em períodos relativamente definidos e homogêneos para a compreensão de suas particularidades (CAMPOS;

1. Carreira e Pinto (2007) salientam que dois problemas que afetavam a qualidade da educação brasileira em 1889 continuam presentes no sistema educacional brasileiro até hoje. Estes problemas foram expostos por Almeida (1989) e são: a ausência dos segmentos mais ricos da população em seu interior (estes frequentam o ensino privado) e a inexistência de cursos de formação de professores.

DOLHNIKOFF, 2001; GHIRALDELLI JR., 1999; PILETTI, 2000; ROMANELLI, 1978).

Sander (2001) divide em quatro momentos a caminhada histórica em matéria de políticas públicas e gestão da educação no Brasil: o da colonização, o da ordem e progresso apoiado pelo "positivismo filosófico" da Primeira República, o da economia da educação do período desenvolvimentista e por fim, o de reconstrução democrática das últimas décadas. De modo geral, aqueles que assumiram os postos de decisão das políticas e da gestão das infraestruturas e aparatos administrativos na educação oficial, reproduziam as bases filosóficas e ideológicas vigentes. Os padres jesuítas, em seu tempo, buscaram formar nas instituições escolásticas, os filhos obedientes a Deus que, por conseguinte, obedeceriam aos seus prepostos na terra como o rei português e sua rede nobiliária de parentes gestores nas colônias. Por toda a trajetória histórica do ensino no Brasil, as características de patrimonialismo dos períodos colonial e imperial, assim como do modelo burocrático weberiano a partir dos anos 30, propiciaram o perfil e as competências típicas dos designados à função de gestor escolar.

Quanto a atual tendência a descentralização e flexibilização da educação que pode ser percebida em diversos países da América Latina e também no Brasil, Braslavsky (1999 apud ALVARIÑO et al., 2000) salienta que o debate conceitual sobre políticas públicas em torno da gestão escolar mostra distintas atribuições de causalidade: há uma parte que sugere que a tendência, acompanhada pelas exigências de avaliação e medição de resultados, forma parte de um movimento que concebe o desenvolvimento educativo exclusivamente em função da competitividade e dos requisitos de uma economia globalizada; outra parte sustenta que tais tendências são produto de uma mudança de paradigmas do desenvolvimento das sociedades e a base para construir uma educação com equidade.

Educação de qualidade

Dentre os documentos oficiais citados na seção anterior, é a Constituição Federal a "legislação fundante e fundamental de toda ordem jurídica relativa à educação existentes nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e no que couber, ao Brasil como um todo" (CURY, 2000, p.13). São os princípios desta que serão os norteadores essenciais para todas as demais normatizações legais, as referências para validar legalmente as normas que deles derivarão (ADRIÃO; CAMARGO, 2007; BARROSO, 1998; CURY, 2000). Na Constituição vigente (de 1988), logo no início da Seção I do capítulo III que trata de Educação se expõem os princípios básicos que devem nortear o ensino:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Os incisos VI e VII, que destacam a questão qualidade da educação e da gestão democrática, merecem uma maior discussão. Apesar de a Carta Magna colocar a qualidade como um dos preceitos, o conceito de educação de qualidade não é simples. Sousa (2002, p.267) inclusive explicita que "qualidade não é 'algo dado', não existe 'em si', remetendo à questão axiológica, ou

seja, dos valores de quem produz a análise da qualidade". Ainda assim, diversos são os estudos que tentam fazer este delineamento, ou ao menos, traçar os consensos sobre a temática. Dourado, Oliveira e Santos (2007) em documento do INEP/MEC realizam um grande esforço para definir qualidade da educação, seus conceitos e dimensões, porém ressaltam que

> Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.03).

Sendo assim, há que se salientar que, além da própria complexidade do tema, há também que se analisar os contextos em que se dão as formulações das definições. Há diversos estudos que colocam ênfase na questão do financiamento da educação (CASTRO, 2007; RODRIGUES, 2001; ROMÃO, 1989) ou outras questões, contemplando apenas parte das variáveis intervenientes, porém, apesar de extremamente importantes por aprofundarem algumas questões, ao se tentar definir qualidade da educação é interessante pensar de maneira mais ampla.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões (intra e extraescolares), além disso, é um conceito historicamente construído e em disputa. Não pode ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos (condição necessária, ainda que não suficiente para a qualidade). (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; CARREIRA; PINTO, 2007).

O conceito proposto por Carreira e Pinto (2007) mostra-se abrangente e de certo modo, menos prescritivo do que outros que serão apresentados nesta seção. Os autores entendem qualidade da educação como processo que:

> • Gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;
> • É comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;
> • Exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
> • Reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País;
> • Se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
> • Está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação;
> • Se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício.
>
> (CARRERA; PINTO, 2007, p.24)

A OCDE e a UNESCO, de acordo com informe da UNESCO (2003, p.12), utilizam o paradigma de insumos-processos-resultados, para aproximar-se da Qualidade da Educação. Dessa forma, a Qualidade da Educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que se investem nela, bem como com relação ao que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas com relação à aprendizagem das crianças, etc.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) ao fazer uma revisão quanto aos elementos que, em geral, dizem respeito aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz expõe que

> Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.07)

Além disso, salientam que as pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é

> resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.08)

Nos documentos de organismos multilaterais, tais como OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Eco-

nômico), Cepal (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), entre outros, a concepção de qualidade, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), apresentam diversas diferenças, porém, em comum, possuem a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e indicação da necessidade de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

A partir de estudos e pesquisa e da ótica dos Ministérios da Educação dos países componentes da Cúpula das Américas, aos quais se aplicou um pequeno questionário, os autores expõem que a definição e compreensão teórico-conceitual em relação à qualidade da educação, envolvem dimensões intrínsecas e extrínsecas. Definem então diversos níveis e fatores dentro de cada uma das dimensões. Nas dimensões extraescolares são expostos os níveis do espaço social, composto pela dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos, e nível do Estado que corresponde a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias. Nas dimensões intraescolares colocam os níveis: de sistema, de escola, de professor e do aluno. No nível de sistema encontram-se as condições de oferta de ensino; no de escola, a gestão e organização do trabalho escolar; no do professor, a formação, profissionalização e ação pedagógica; e no do aluno, acesso, permanência e desempenho escolar.

Salientam ainda que as dimensões intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de aprendizagem mais significativamente na medida em que possuem incidência direta nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

A delimitação das dimensões de Dourado, Oliveira e Santos (2007) são bastante completas, pois somam questões expostas

em vários estudos. A noção de dimensões é também apresentada pela UNESCO/OREALC (2003, 2002 apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007) aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, são elas: pedagógica, cultural, social e financeira. A primeira dimensão diz respeito ao cumprimento do currículo de forma eficaz; a segunda refere-se à adequação do conteúdo às condições, possibilidades e aspirações das populações a que se dirige; a terceira sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui pra equidade e a quarta refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação.

Alguns autores trabalham com o conceito de eficácia escolar ao invés de qualidade da educação. Porém as dimensões que apresentam são bastante semelhantes às dos autores que apresentam o conceito de qualidade. Segundo Murillo (2008), Scheerens e Creemers (1989) desenvolveram o primeiro modelo de eficácia escolar que é composto por três níveis: escolar (que inclui entradas, estrutura, processos de gestão), de aula (entradas, estratégias de ensino) e do aluno (rendimento e realizações acadêmicas) que são moldados por características da organização e do contexto, bem como suas relações mutuas. O autor organiza estes três níveis em uma estrutura sistêmica de variáveis em contexto, entradas, processo e produto. Sammons, Thomas e Mortimore (1999 apud MURILLO, 2008) utilizam-se também da mesma estrutura e coloca um nível a mais: o do departamento.

Alguns autores não delimitam dimensões da qualidade, mas listam fatores incidem sobre a qualidade da educação. Um dos primeiros autores a tratar de fatores para a qualidade, tratando-a como eficácia escolar foi Sheerens (1990, 1992 apud MURILLO, 2008) que a partir das ideias de um primeiro estudo desenvolvido em 1989 e análise de outros estudos, traçou uma lista de fatores que organizou em dois níveis, o escolar (meso) e o de sala de aula (micro). Entre os fatores da escola encontram-se: clima escolar seguro e ordenado, altas expectativas sobre o rendimento dos alunos, política escolar orientada ao rendimento, liderança educativa, avaliação frequente do progresso dos alunos,

objetivos claros relativos a habilidades básicas, consenso e trabalho de equipe entre os professores. Os indicadores do nível de sala de aula são: tempo de aprendizagem eficaz ou "tempo dedicado à tarefa", ensino estruturado ou "direto", oportunidade para aprender os conteúdos, atitudes e expectativas dos docentes, fomento da motivação dos estudantes, e alterações que o currículo sofre pelas particularidades do lar dos alunos.

Murillo (2008) ao fazer um estudo empírico em busca da formulação de um modelo de eficácia escolar das instituições de ensino básico da Espanha, expõe os seguintes fatores que tornam alguns centros de qualidade: currículo de qualidade, positivo clima escolar e de sala de aula, participação das famílias, papel da direção, senso de comunidade escolar, atitude do professorado em relação a sua própria formação e recursos financeiros e infraestruturas.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) elencam onze fatores incidentes na qualidade da educação. São eles:

a) Liderança Profissional (firme e propositivo, participativo e profissionais proativos);
b) Visão e Metas compartilhadas (unidade de propósito, consistência de práticas, colaboração);
c) Um ambiente que aprende (uma atmosfera ordenada e ambiente de trabalho atrativo);
d) Concentração no ensino e aprendizagem (maximização do tempo de aprendizagem, ênfase acadêmico, orientação aos resultados);
e) Ensino de propósito (organização eficiente, clareza do propósito, lições estruturadas, práticas adaptativas);
f) Expectativas Elevadas (altas expectativas em todos os níveis, expectativas comunicadas, provimento de desafio intelectual);
g) Reforço Positivo (disciplina clara e justa e feedback);
h) Monitoramento do Progresso (monitoramento da performance dos alunos e avaliação da performance da escola);
i) Direitos e deveres dos alunos (autoestima, responsabilidade e controle do trabalho);

j) Cooperação família-escola (envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças);
k) Uma organização que aprende (desenvolvimento dos profissionais da escola).

Alvariño (2000) expõe que diversos estudos encontram conclusões similares as do estudo supracitado e cita que Arancibia (1992), Espinoza (1995), Servat (1996), Zárate (1992), e inclusive um de seus estudos de 1999, apontam para as mesmas questões de influencia. Sancho, Arancibia e Schmidt (1998 apud ALVARIÑO, 2000) destacam oito fatores relevantes:

a) Um diretor sempre presente e em tudo (acadêmico, técnico e humano);
b) Autonomia técnico-pedagógica do estabelecimento;
c) Existência de uma forte cultura escolar;
d) Qualidade humana e profissional do professor que cumpre um papel fundamental para a efetividade escolar;
e) Presença constante e diária do docente;
f) Sensibilização positiva para as crianças e pais sobre a educação;
g) Utilização efetiva de recursos pedagógicos por parte dos docentes;
h) Tempo para conversar e intercambiar experiências educativas.

Dentre os autores e visões expostos por Alvariño (2000), bem como os demais autores estudados e supracitados, os fatores enumerados como incidentes na educação apresentam-se com pontos de concordância e outros de discordância. Interessante para o projeto em questão é que todos os autores citados e estudados acreditam que, de uma maneira ou de outra, a gestão e o gestor influenciam nas capacidades finais do aluno, colocando em suas listagens termos como: liderança profissional (firme e propositiva, participativo e com competência profissional); diretor sempre presente em tudo (no acadêmico, técnico e humano); liderança efetiva do diretor articulador de um clima cooperativo; gestão democrática, entre outros.

Para definir se uma escola é de qualidade, e/ou eficaz, é necessário, além de definir o que é qualidade da educação, estabelecer meios de mensuração desta. Ambas as ações são de difícil delineamento e certamente são coerentes com as propostas e momentos históricos na qual se inserem. Schiefelbein e Schiefelbein (2008) expõem um interessante panorama dos processos de avaliação do sistema educativo na América Latina e colocam que, até a primeira metade do século 20 se utilizava apenas indicadores de analfabetismo, de cobertura (taxa de escolarização) e eventualmente de repetição e graduação para analisar a Educação. Ainda segundo os autores, entre 1965 e 2001 a Associação Internacional de Economia (IEA) realizou diversas medições sobre o que aprendiam os alunos, o que permitiu estimar as brechas que existiam entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento e, essa identificação de brechas, estimulou a análise dos fatores associados aos rendimentos dos alunos. Realizaram-se estudos para identificar estratégias de ensino efetivas e esse tipo de estudos produziu gradualmente uma separação entre os que executam os programas educativos (professores) e os que o avaliam (governo).

Segundo alguns autores que tratam da avaliação da educação. A responsabilidade de avaliação era, anteriormente, dos professores e, na atualidade, tal prática superou os limites da sala de aula e da escola para constituir-se como base das avaliações nacionais e internacionais de desempenho. No primeiro caso servem como indicador exclusivo da qualidade da educação oferecida em cada país e, no segundo, como forma de comparar quanto sabem e quanto rendem os estudantes dos diversos países do mundo e com isso a qualidade dos próprios sistemas educacionais (ROMÁN; MURILLO, 2009; SCHIEFELBEIN; SCHIEFELBEIN, 2008).

Os instrumentos disponíveis para avaliação e informação sobre os processos de ensino e aprendizagem, segundo Schiefelbein e Schiefelbein (2008), tem tido considerável aumento na Améri-

ca Latina e no mundo como um todo, porém, ao realizá-los não se pode esquecer que: (I) se avalia em função de certos objetivos que se consideram importantes e (II) não é sempre possível medir com precisão os objetivos importantes. Atualmente o desafio seria, além da definição dos objetivos e execução de provas que realmente avaliem estes, a utilização dos resultados das avaliações para melhoria da qualidade. Esse desafio não estaria sendo vencido, uma vez que, segundo Casassus (2009), as provas estandardizadas como são as dos sistemas de avaliação centralizados atualmente não servem aos propósitos que lhe são atribuídos socialmente, pois não dão informações acerca da qualidade da educação.

Segundo Neto e Rosenberg (1995), o objetivo principal de um sistema de avaliação em Educação é coletar e fornecer informações que possam orientar as políticas educacionais, por meio do apoio a ações que visem à melhoria da qualidade do ensino. Sua preocupação central relaciona-se aos pressupostos do sistema e, por tal fato, deverá verificar se eles estão sendo respeitados. Um sistema nacional de avaliação deve aferir indicadores de "qualidade do produto", entendida como aprendizagem dos alunos, e de "qualidade do processo de ensino", compreendendo as medidas de acesso, de fluxo escolar, de características da escola e de investimentos financeiros na educação. Através dessa aferição, poder-se-á retratar a situação do sistema educacional e observar a eficiência e eficácia das estratégias adotadas.

> As informações geradas por um sistema nacional de avaliação educacional permitem verificar, ao longo do tempo, a eficiência e a eficácia do sistema de ensino e, concomitantemente, procurar explicações sobre o que possa ter influído nos resultados observados. Para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, o sistema de avaliação deverá gerar informações atualizadas e fidedignas de forma transparente. A rapidez e precisão com que o sistema fornece essas informações para os responsáveis pelas políticas educacionais é primordial, sob pena de reportar uma situação que não existe

> mais. A disseminação das informações no âmbito da escola, onde se concretizam as ações e a prática pedagógica, e junto à sociedade, que financia o sistema educacional, constitui-se num instrumento de pressão para mudanças ou continuidade das políticas adotadas (NETO; ROSENBERG, 1995, p.13).

Sousa (2002) corrobora parcialmente com a visão dos autores anteriores colocando que os resultados da avaliação devem servir para orientação da aprendizagem, sendo assim, sua função é eminentemente educacional ainda que outras razões, que refletem uma concepção do papel do Estado na condução de políticas educacionais, possam ser colocadas como justificativa para implantação de sistemas de avaliação de rendimento escolar.

Apesar da dificuldade em precisar os objetivos e os indicadores que devem ser medidos para analisar o alcance destes, alguns autores colocam que as avaliações da Educação podem servir como recurso estratégico para a melhoria da qualidade (ROMÁN; MURILLO, 2009; MURILLO, 2008) ou, além disso, são direitos, na medida em que receber educação de qualidade é um dos direitos fundamentais dos seres humanos, a avaliação sobre a educação que se está recebendo também deve ser entendida como tal (MURILLO; ROMÁN, 2008). Sousa (2002) também lista algumas razões, encontradas na literatura brasileira, para o uso das avaliações: a possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional; a necessidade de controle de resultados pelo Estado; o estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação das escolas; estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação; possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar. Tratando especificamente do caso brasileiro, mas com reflexão passível de aplicação em outros sítios, a autora salienta, no entanto, que, mesmo levando em consideração esses argumentos, "consideramos temerário um sistema de avaliação cujo indicador nuclear seja o rendimento do aluno" (SOUSA, 2002, p. 279).

Murillo e Román (2008, 2009) salientam que, apesar de haver importante conhecimento já acumulado sobre avaliações da

aprendizagem e da qualidade educativa dos sistemas, os sistemas de avaliação que são desenvolvidos atualmente na Ibero-América estão, ainda muito distantes do necessário acompanhamento de reflexão, análise e investigação da mesma. Isso corrobora com o temor apresentado por Sousa (2002), porém, os autores salientam que não se deve cair no pessimismo, mas sim realizar novos estudos e atentar-se às exigências básicas para realizar a avaliação da educação:

> I. A avaliação deve validar e reforçar a ideia de que a educação busca o desenvolvimento integral da pessoa, dado que ela define o que se faz e se prioriza na educação. Sabendo, então, o que se está avaliando passa a ser a prioridade nas salas de aulas, escolas e sistemas, que convertamos a avaliação em um exemplo. Desta forma as avaliações nacionais e internacionais hão de avançar na incorporação de outras disciplinas e grais que favoreçam uma intencionalidade pedagógica e educativa e que se encarregue e respondam pelo desenvolvimento integral e harmônico de todos os cidadãos.
>
> II. A avaliação necessita contextualizar as aprendizagens medidas. Já é tempo para que o alto nível de desenvolvimento tecnológico e metodológico que a medição de aprendizagens escolares alcançou vá de encontro com a identificação e compreensão das condições e fatores intra e extra escola que favorecem e tornam possível que os estudantes alcancem aprendizagens significativas, relevantes e estáveis;
>
> III. A avaliação deve oferecer critérios e estratégias para melhorar o seu uso ao nível das escolas e das comunidades educativas. Todo o anterior perde o seu norte e sentido se é compreendido e utilizado apenas pelos técnicos, autoridades educativas e pesquisadores. Sobre isso vale a pena destacar o papel privilegiado e a responsabilidade que cabe à avaliação de devolver às escolas e seus atores (docentes, diretores, pais e estudantes), os resultados de tais processos de uma maneira próxima e útil que lhes permita compreender

> os resultados como consequência de condições, fatores, decisões e ações que ocorrem cotidianamente e convergem na escola. A avaliação bem compreendida e utilizada é uma aliada estratégica insubstituível para melhorar os processos de ensino e aprendizagem e com isso, o desempenho e o rendimento escolar. (ROMÁN; MURILLO, 2009, p.06)

Nota-se, em decorrência, das questões expostas sobre avaliação da educação, que esta é uma questão complexa, principalmente, pela necessidade básica de delimitação do que seria educação de qualidade e dos indicadores para mensurá-los. Certamente serão necessários muitos estudos tanto de análise dos instrumentos atualmente utilizados como propostas de novos modelos e as necessidades de adequação que surgem no decorrer do tempo.

Percebe-se que a avaliação é de suma importância para diversos atores; tanto para o professor que pode analisar sua atuação em sala de aula; como para o governo que percebe a realidade do ensino que oferta; como para as famílias que podem acompanhar o desempenho de suas escolas e crianças; como para a sociedade que pode analisar se seu direito a educação de qualidade está sendo assegurado; como para diretores que conhecem a sua realidade e a dos demais, podendo realizar comparações, verificar pontos fracos e fortes e guiar suas ações para melhoria das fraquezas, entre outras questões.

O Sistema de Avaliação Brasileiro

De acordo com Peroni (2009) a avaliação em larga escala é um dos pilares das políticas educacionais brasileiras e tal destaque é decorrente da concepção atual do Estado não como executor das políticas, mas como coordenador ou financiador das mesmas. Além disso, o Estado inclusive utiliza a avaliação como instrumento de indução da qualidade o que, segundo a autora, é um ponto negativo da forma como as avaliações são feitas:

> Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade. (PERONI, 2009, p. 287)

Casassus (2009) é ainda mais duro em relação às provas de múltipla escolha que são utilizadas por sistemas nacionais de avaliação como o SAEB no Brasil, ao dizer que estas provas não medem o que sabem os alunos, é um erro conceitual dizer tal fato ou ainda equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Segundo o autor, "pontuação não é qualidade" e "qualidade não é pontuação" (CASASSUS, 2009, p.04) e, voluntária ou involuntariamente, tem-se dado à esse tipo de avaliação essa legitimidade e poder de ser considerada o eixo estrutural da política educativa o que afeta negativamente a qualidade da educação.

Assim como Casassus (2009), Peroni (2009) e Sousa (2002) apresentam algumas críticas e questionamentos quanto às provas que compõem a avaliação em larga escala no país[2]. Contudo, ainda que haja muitas questões que poderiam ser repensadas e melhoradas, os resultados das atuais avaliações utilizadas pelo Governo são os dados de grande abrangência de que dispõem os estudiosos para análises e a sua existência já é em si um ponto positivo, por isso, faz-se relevante apresentar o sistema de avaliação adotado no país.

---

2. Algumas das questões a se pensar são: Qual é a função social da escola? Afinal, o que estamos avaliando? Quais os objetivos da educação? Conhecimento? Que conhecimento? Afinal, avaliamos os objetivos traçados, para saber se foram ou não alcançados? Utilizar somente o rendimento do aluno é suficiente para avaliar a qualidade do ensino? (PERONI, 2009; SOUSA, 2002).

Segundo Sousa (2002) a ampliação do uso de testes educacionais no Brasil é verificada desde a década de 60, no entanto, somente nos últimos anos da década de 1980 encontra-se a primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação do ensino fundamental em âmbito nacional. Este foi denominado pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[3].

> Tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizadas, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar, define-se o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino. (SOUSA, 2002, p.276)

Segundo a portaria mais recente que regulamenta o SAEB, a portaria n.931, de 21 de março de 2005, este é composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB mantém os objetivos, características e procedimentos de avaliação da educação que até então eram adotados pelo SAEB (por isso em suas divulgações recebe o nome de Saeb). Realizado por meio de amostragem populacional, os seus objetivos citados na portaria são:

> a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
> b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
> c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como

3. Antes disso, segundo PERONI (2009) havia o SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau).

sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores.

Já a ANRESC "é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações" (INEP, 2010). Segundo a portaria 931, seus objetivos são:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

A Prova Brasil, avaliação de larga escala que será utilizada para a escolha dos casos e discussões da presente pesquisa, é uma das avaliações desenvolvidas pelo Inep/Mec para diagnóstico nacional e regional da qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro. Envolve uma prova de testes padronizados, que engloba as disciplinas de matemática e língua portugue-

sa, e questionários socioeconômicos, onde há o fornecimento de informações contextuais que podem estar associados ao desempenho. Além disso, os professores e diretores também preenchem questionários para a coleta de dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

> A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e na implementação de políticas públicas educacionais. Ambos aferem habilidades e competências, não apenas conteúdo, e são aplicados a cada dois anos a estudantes das séries finais de ciclos da educação básica — 4ª e 8ª séries (5° e 9° anos) do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3º ano do ensino médio (Saeb). (INEP, 2009)

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), a Prova Brasil foi criada em 2005 devido a "necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)". A Prova Brasil é mais detalhada, pois é censitária, contempla todos os estudantes de 4ª e 8ª séries, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos por turma. A aplicação da prova ocorre a cada dois anos e a mais recente foi em 2009. No entanto, no presente estudo utiliza-se os dados de 2007, quando houve a participação de 5.270.139 milhões de alunos de 48.730 escolas públicas de todo o Brasil. Os resultados podem ser comparados e os dados são utilizados de diversas maneiras:

> Ao conhecer o desempenho dos alunos, o diretor tem como saber a real situação da escola em relação às demais. Os resultados da Prova Brasil permitem aos dirigentes das escolas, inclusive, trocarem experiências de boas práticas pedagógicas. Além disso, secretários estaduais e municipais de educação podem, a partir do desempenho das escolas de sua jurisdição, elaborar políticas para reforçar a aprendizagem em sua localidade. (INEP, 2009)

Além dos usos anteriormente expostos, os dados servem também para "calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)" (INEP, 2009). A finalidade é, então, a avaliação do sistema de ensino e não do aluno, a nota adquirida não significa aprovação ou reprovação, serve sim como base para ajudar os gestores a pensar nos recursos técnicos e financeiros. Segundo exposto na seção destinada aos gestores de escolas no site institucional do Inep (Menu do Gestor):

> Prova Brasil e Saeb são avaliações em larga escala que têm como objetivos gerais:
> • Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
> • Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
> • Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
> • Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
> • Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Segundo o Instituto, o intuito das provas não é o de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino, mas sim, que "os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o País" (INEP, 2009).

Peroni (2009) traçou um interessante e claro quadro comparativo das provas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira. Este é apresentado abaixo com vistas à clarificação de

sutis e grandes diferenças entre cada uma delas, uma vez que nesta seção foram descritas brevemente apenas duas delas.

Quadro 1: Comparativo das provas de avaliação em larga escala da educação básica brasileira

Aspecto/ prova	**Provinha Brasil**	**Prova Brasil**	**SAEB**	**ENEM**	**ENCCEJA**
Início	2008	2005	1990	1998	2002
Objetivo	Avaliar habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes	Avaliar habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avaliar habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avaliar estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio	Certificar e avaliar as habilidades e competências básicas e construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos
População Alvo	Estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental após um ano de escolarização	Estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, de *escolas públicas* localizadas em área urbana. A avaliação é *censitária* e, assim, oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil.	Estudantes de 4ª e 8ª séries do *ensino fundamental* e do 3º ano do *ensino médio*, da rede *pública* e da rede *privada*, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é *por amostra*, nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova.	Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio.	*Jovens e adultos* que não tiveram a oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada.
Nível de abrangência	Adesão voluntária e aberta a todos os gestores das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série. Fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Adesão individual e voluntária.	Adesão individual e voluntária.

Fonte: adaptado de PERONI (2009, p.295).

Ainda que, como comentado anteriormente, as avaliações de larga escala sejam passíveis de críticas e tenham suas limitações, cabe ressaltar que o processo tem passado por discussões acadêmicas e as esferas governamentais responsáveis têm buscado sugestões de melhorias. Além disso, mesmo com suas limitações, os diversos instrumentos aplicados fornecem um vasto banco de dados relativos ao ensino brasileiro que podem ser utilizadas em pesquisas (como na presente), além de ser, em grande parte, público, disponível para acesso por qualquer membro da sociedade.

Diante das especificidades da avaliação da Educação é de se imaginar que a sua gestão também possua algumas relevantes discussões. O capítulo seguinte trata, então, da Administração, teorias e práticas no contexto geral (Teoria Geral da Administração ou Teoria das Organizações) para, em seguida, tratar dessas questões no contexto específico das escolas (Administração Escolar ou Gestão Escolar).

Administração: teorias e práticas

Antes de analisar a administração (gestão) escolar e a organização escolar em si, é importante abrir um espaço para fornecer algumas definições que podem parecer simples, mas que, contudo, são corriqueiramente contestadas e debatidas dentro das ciências humanas e sociais: organização e administração (MARSDEN; TOWNLEY, 2004). Não se pretendeu, contudo, cobrir todos os campos e conceitos da teoria geral da administração ou abordar todas as formas de ação, mas sim, realizar uma breve introdução à "ciência e a arte de ser dirigente". Realizamos aqui um empréstimo do subtítulo do livro "Gestão Contemporânea" de Paulo Roberto Motta (1999) para salientar o caráter prescritivo que a literatura sobre a temática muitas vezes possui. Optamos também por valorizar o papel dos gestores que nesta seção poderão ser denominados de: dirigentes, executivos, gerentes, gestores ou administradores. Apesar de as palavras em questão não serem exatamente sinônimos aqui serão tomadas como tal se referindo às pessoas que praticam a administração, mesmo que de forma compartida, dentro de uma organização. Segundo Motta os ter-

mos foram mais ou menos utilizados no decorrer do tempo e por vezes serviram para distinguir hierarquias dentro de organizações, no entanto, "no rigor vernacular, as palavras administração, gerência e gestão são sinônimas" (MOTTA, 1999, p.14).

Uma organização, segundo Hampton (1992) e a descrição da concepção inicial[1] de organização descrita por Marsden e Townley (2004), é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologias (um sistema formal) orientado para atingir um determinado objetivo. Além disso, as organizações encontram-se inseridas dentro de um meio ambiente que inclui atores (fornecedores, clientes, concorrentes, etc.) e condições (socioeconômicas, legais, históricas, políticas, etc.) que impactam, direta ou indiretamente, no seu funcionamento e são dotadas de recursos que ingressam (como pessoas, dinheiro e materiais) e outros que saem (como produtos e serviços). Algumas abordagens teóricas estabelecem tipologias organizacionais (não excludentes e, algumas vezes, combináveis entre si) como a da análise estrutural-funcionalista de Etzioni que utiliza o consentimento como critério comparativo e faz a divisão em: utilitárias, coercivas, normativas e mistas; a da teoria de sistemas que tipifica as organizações em econômicas ou produtivas, de manutenção, adaptativas e político-administrativas e das abordagens contingenciais que fazem a divisão de acordo com as diferentes formas estruturais e processuais derivadas de variáveis contextuais[2] (MOTTA, 2001).

---

1. No capítulo de Marsden e Townley os autores discutem a evolução das teorias organizacionais e sua capacidade de explicar e lastrear as práticas. Sendo assim expõem também alguns conceitos, suas evolução e discussões como as sobre organizações, entre as quais aparece: São elas "coisas objetivas, tangíveis, empíricas ou construtos mais indefiníveis e subjetivos?" (MARSDEN; TOWNLEY, 2004, p.32).
2. Motta (2001) expõe várias classificações, decorrentes de pesquisas de campo, na vertente contingencial. São exemplos: a de Burns e Stalker estabelece dois tipos ideais (sistema mecânico e sistema orgânico) que são colocados como pólos opostos de um continuum de possibilidades de organizações; a do Grupo de Aston delimita sete perfis organizacionais; entre outras.

Pela tipologia de Amitai Etzioni (apud Motta, 2001, p.18) organizações utilitárias possuem o exercício do poder por meio de recompensas materiais e o consentimento via envolvimento calculado por parte dos membros de nível mais baixo; organizações coercivas possuem o exercício do poder por coerção e o consentimento via alienação dos membros de nível mais baixo; organizações normativas possuem o exercício do poder por meios simbólicos e o consentimento caracterizado pelo alto engajamento dos participantes de nível mais baixo; já as organizações do tipo mistas apresentam uma combinação das estruturas. As escolas, organizações de interesse dessa pesquisa, podem ser tidas como um específico normativo, pois utiliza controles normativos como fonte primária de consentimento e controles coercivos como forma secundária. As organizações econômicas ou produtivas compreendem as empresas industriais, comerciais, financeiras e prestadoras de serviço; as de manutenção referem-se às organizações educacionais de todos os tipos bem como igrejas; as adaptativas relacionam-se com a criação de conhecimento e com sua aplicação como é o caso de centros de pesquisa; por fim, as político-administrativas referem-se às instituições de coordenação e controle de recursos humanos e materiais (MOTTA, 2001).

Segundo Hampton (1992), haveria três partes básicas em qualquer tipo de organização: pessoas, tarefas e administração. Esta última parte, a administração, pode ser entendida como o trabalho de combinar e direcionar recursos organizacionais para determinados propósitos (HAMPTON, 1992; PARO, 2002). No entanto, existem diferentes abordagens sobre o trabalho do gestor (ESCRIVÃO FILHO, 1995) às quais se baseiam nas diversas teorias e correntes do pensamento administrativo. Sendo assim, antes de discorrer sobre as abordagens e a ação gerencial em si, uma breve exposição sobre a "ciência administrativa" se faz relevante.

Ainda que as organizações e formas de dirigi-las tenham existido desde primórdios da humanidade (FÉLIX, 1989; TRAGTENBERG, 1977) o corpo teórico sobre a administração é mais recente, sendo comumente remetido ao século XX e à Revolução Industrial (HAMPTON, 1992). Motta (2001) também remete as origens da teoria da administração, coloque-se ela como geral, pública, empresarial, da educação ou de qualquer outro tipo, à preocupação com a produtividade, dominante a partir da Revolução Industrial, mas salienta que por Revolução Industrial deve-se entender um longo processo que se inicia em fins do século XVIII e que implica uma mudança radical na cultura material do Ocidente.

"O incentivo prático para o estudo da organização veio de homens como Ure, Gilbreth, Taylor, Ford, Fayol, Barnard e Urwik, que quiseram utilizar a ciência social para a tarefa de organizar eficientemente o trabalho [...]" (MARSDEN; TOWNLEY, 2004). Hampton (1992) faz uma divisão da evolução do início desse conhecimento nas três partes básicas da organização e explicita que o enfoque concentrou-se inicialmente nas tarefas (da administração científica, representada principalmente pelos trabalhos de Taylor e do casal Gilbreth), em seguida nas pessoas (estudos de Mayo e o movimento de relações humanas) e por fim na administração (representado por Fayol e outros autores que se preocuparam em diferenciar a função administrativa relacionada com a direção e coordenação das operações organizacionais das demais funções existentes na organização).

As ideias desses pioneiros possuem em comum o fato de tenderem a tratar as "boas práticas" como universais, ou seja, haveria uma "única maneira certa" de alcançar os objetivos e alguém seria um bom administrador se fosse capaz de planejar cuidadosamente seus passos, organizar e coordenar as atividades de seus subordinados e comandar e controlar o seu desempenho (HAMPTON, 1992; MOTTA, 2001). A abordagem contemporânea não é uma, mas

são várias. As teorias, no entanto, passaram por uma transição: da teoria da administração à teoria das organizações.

Nesta fase, passa-se a tentar estudar o sistema social em que a administração se exerce, com vistas à sua maior eficiência, em face das determinações estruturais e comportamentais (MOTTA, 2001). Seus diferentes enfoques iluminam partes do todo que os administradores encaram e condições éticas sob as quais atuam. Na teoria das organizações, pormenorizada em diversas de suas vertentes por Motta (2001), o estruturalismo centra a sua análise nas tensões e conflitos existentes na organização; a teoria geral dos sistemas sublinha a relação entre organizações e ambiente, vendo a primeira como um sistema sócio técnico dotado de normas, aspirações e valores e de subsistemas administrativos que tratam do controle, coordenação e direção dos subsistemas diversos; a teoria da contingência procura delimitar a validade dos princípios gerais de administração e organização a situações específicas.

Nos anos 1970 e 1980, conforme explicação de Motta (2001), novas tendências se desenvolveram nos estudos organizacionais, umas mais próximas à "teoria convencional" e outras mais distantes, havendo inclusive oposições. Foram desenvolvidos estudos sobre: (I) Sistemas de participação dos trabalhadores na administração das organizações, em suas formas de envolvimento que vão das mais simples até experiências de autogestão, e sob distintas linhas de pensamento; (II) Cultura Organizacional, abordada tanto explicativamente quanto prescritivamente; (III) Psicanálise e Organização, considerando os fenômenos afetivos originados no exercício da atividade profissional; (IV) Organização e Poder, entendido como fenômeno político, como ideologia, como fenômeno psicológico (de alienação, dependência, projeção, entre outros) ou, sob a perspectiva marxista, como fenômeno de alienação econômica; (V) Formas de adaptação ao ambiente, decorrentes da teoria dos sistemas e da contingência, que utilizam ou que questionam a relação organização-meio (Teoria da Ecologia Organizacional; Teoria das Configurações Estruturais; Teoria da

Dependência de Recursos; Neo-Institucionalismo; entre outras); (VI) Formas de "enxugamento da burocracia", que sob algumas abordagens prescritivas neoclássicas como a Qualidade Total, seria um modelo eficaz, mas necessita passar por flexibilizações e ajustes; entre outras questões.

Bauer (1999) complementa a visão de Motta (1999), comentando os principais equívocos das escolas comentadas pelo segundo e aponta para uma possível "Nova Teoria das Organizações" que reconhecer que qualquer organização "necessita, ao mesmo tempo, de continuidade e de mudança, de normas e de liberdade, de controle e de autonomia, de tradição e de inovação, de ser e de devir" (BAUER, 1999, p. 226). Desta maneira, ao considerar o caos e a complexidade (princípios da física quântica) nas organizações, aponta para a necessidade de novas formas de pensar a organização e o ato administrativo.

As visões clássicas de organizações buscaram sempre o ordenamento, as certezas e o atingimento do equilíbrio por meio de uma mudança incremental (passo-a-passo). Mesmo quando passaram a ser vistas como sistemas sujeitos a oscilações, buscava-se amortecê-las para que se pudesse retornar ao equilíbrio inicial. Esse equilíbrio e o pensamento linear de causa e efeito, no entanto, tem sido demonstrados "exceção e não regra" (BAUER, 1999) devido à riqueza de interações e a evolução constante de que é dotada a organização. Para além dessas visões mais clássicas temos atualmente visões que partem de pressupostos distintos, levando em consideração justamente a incertezas: teorias do caos e da complexidade.

O "caos" é considerado por Bauer (1999) uma terceira via que surge entre o determinismo total dos sistemas lineares e o indeterminismo do puro acaso. Ele seria um meio-termo que propõe um diálogo entre ordem e desordem. Segundo o autor, mais do que classificar os ambientes como "instáveis" ou "turbulentos", é necessário compreender que neles só será capaz de sobreviver uma organização também "instável" ou "turbulenta": uma organização dinâmica, auto-organizante (com ricos padrões

de interação e conectividade entre as pessoas, que utiliza a ambiguidade e os conflitos como fonte de aprendizado, criatividade e inovação, ou seja, flexível e adaptativa em sua essência), autopoiética (que considera seus recursos internos como potenciais, se atualiza e aprimora seus estoques de conhecimento) e dissipativa (que consegue produzir caminhos alternativos a partir de eventualidades e por meio da sinergia crítica de seus membros).

O trabalho administrativo

As abordagens sob o ato de administrar, como dito posteriormente, sofrem influência das teorias supra-expostas. Escrivão Filho (1995) expõe duas abordagens sobre o assunto que seriam ao mesmo tempo as principais e o total das referências, pois as demais contribuições deram-se de forma isolada e, ainda que relevantes, não foram compiladas de maneira a conformar uma abordagem. São elas: Abordagem do Processo e Abordagem dos Papéis. Teixeira (1981) também divide as abordagens em duas: a dos clássicos (e seguidores) e a de autores contrários à abordagem clássica.

A abordagem do processo, ou dos clássicos, é, muito provavelmente, uma das mais aceitas até hoje e se fundamentou no trabalho do clássico Fayol. O conceito é talvez o mais presente no senso comum e está presente em manuais de Teoria Geral da Administração como os de Hampton (1992) e Motta (2001), dentre outros. O trabalho administrativo, nesta vertente, é visto como um processo, de concepção sequencial, mas de operação simultânea, composto pelas atividades: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Para o fundador desta abordagem (FAYOL, 1964, p.13; FAYOL, 1964, p.59-102), essas atividades são definidas como:

- Previsão: Significa ao mesmo tempo calcular o futuro e prepará-lo; é desde logo, agir. É perscrutar o futuro e traçar o programa de ação. O plano de ação é "ao mesmo tempo

o resultado visado, a linha de conduta a seguir, as etapas a vencer, os meios a empregar; é uma espécie de quadro do futuro em que os acontecimentos próximos figuram com certa clareza, segundo ideias preconcebidas, e onde os acontecimentos distantes surgem mais ou menos vagos; é a marcha prevista e preparada para certo tempo.”);

- Organização: É constituir duplo organismo, material e social da empresa. Ou seja, é dotá-la de tudo que é útil ao seu funcionamento (matérias-primas, utensílios, capital, pessoal, etc.);
- Comando: É dirigir o pessoal;
- Coordenação: É ligar, unir e harmonizar todos os atos e esforços;
- Controle: É velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas.

Hampton (1992) faz a divisão de seu livro em dimensões do trabalho bastante semelhantes às propostas por Fayol (1964), mas que podem ter sofrido influência de variações como a de Luther Gulick e Lyndall Urwick que criaram a sigla *POSDCORB* para definir o trabalho do executivo (referindo-se às iniciais de: *Planning, Organizing, Staffing, Directing, CO-ordinating, Reporting, Budgeting*) ou do revigoramento da definição original proposto por Newman (1991), que retira coordenação da descrição das funções administrativas a entendendo como atividade pertencente ao termo direção, ou da proposta de Koontz e O’Donnell (1962) que conceberam a coordenação como essência da administração entendendo que as atividades (planejamento, organização, designação de pessoal, direção e controle) visam a “coordenação dos outros” (ESCRIVÃO FILHO, 1995; HAMPTON, 1992). O autor utiliza o termo planejamento ao invés de previsão e inclui neste: objetivos, metas, planos e decisões. Em organização trata da estrutura, coordenação, autoridade, poder e descrição dos cargos. As duas atividades seguintes seriam comando e coordenação, segundo a concepção de Fayol (1964), mas o autor

opta pelo termo direção e discute a questão da liderança e da comunicação organizacional e interpessoal do gestor. Por fim, em controle, expõe várias ferramentas como avaliação de desempenho, recompensas e formas de realização de mudanças. Hampton (1992), no entanto, faz uma importante ressalva:

> Embora palavras como planejamento, organização, direção e controle evoquem imagens de que a administração seja reflexiva, racional e sistemática, há pesquisadores que gastaram um bom tempo observando gerentes em ação, e que chegaram à conclusão de que, na realidade, a administração é mais refletida do que reflexiva, mais emoção do que racionalidade e mais caótica do que sistemática (HAMPTON, 1992, p. 09).

Assim como Hampton (1992), Motta (1999), também expõe ressalva semelhante. Ambas são expostas com vistas a explicitar que o trabalho administrativo ocorre em condições de brevidade, variedade e fragmentação e que o gestor lida com problemas emergentes, interrupções e questões simultâneas que requerem decisões paralelas e estabelecimento de prioridades. Ao realizar essas ressalvas, os autores, além de remeterem à teoria contingencial, corroboram com o ponto de vista de Mintzberg (1986) e de outros autores da segunda abordagem, pois estes buscam explicar o trabalho do administrador por meio de observações empíricas e criticam a vertente anterior. Mintzberg (1986) em seu livro "Trabalho do Executivo: o Folclore e o Fato" busca claramente "afastar o leitor das palavras de Fayol" (MINTZBERG, 1986, p.08) entendendo que estes dizem pouco sobre o que realmente é feito e acabam por constituir mitos que podem ser contrastados com as suas descobertas de pesquisa sistemática (o quadro 2 apresenta os seus mitos e realidades).

Quadro 2: Comparação dos mitos com a realidade do trabalho do executivo

MITO	REALIDADE
O executivo é um **planejador reflexivo e sistemático**	Os executivos trabalham num ritmo inexorável e suas atividades se caracterizam pela **brevidade, variedade e descontinuidade**. Eles estão mais orientados para **ação**
O verdadeiro executivo **não executa tarefas de rotina**, pois o bom executivo, como o bom maestro, orquestra tudo cuidadosamente antecipadamente.	Além de se ocupar com exceções, o trabalho administrativo envolve a execução de uma série de **deveres rotineiros**, incluindo rituais e cerimônias, negociações e processamento de informações.
Os principais executivos **necessitam de informações agregadas**, que podem ser mais bem obtidas através de um sistema formal de informações.	Os executivos **preferem a mídia verbal**, principalmente telefonemas e reuniões.
A **administração** é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em **ciência e profissão.**	Os programas dos executivos – para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais – **permanecem trancados** em suas cabeças.

Fonte: Elaborado com base em Mintzberg (1986, grifo nosso).

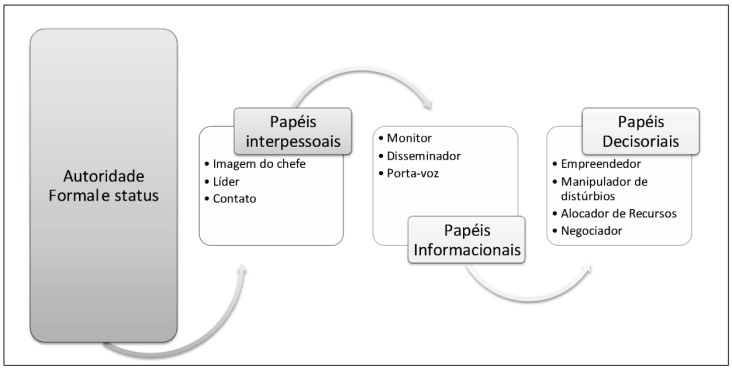
Antes de avançar no que falam os autores desta segunda abordagem, é importante citar dois autores: Barnard e Drucker. Teixeira (1981) os inclui na descrição da primeira abordagem (dos clássicos e seguidores) ainda que, de fato, estes não tenham seguido os clássicos, pelo fato destes não terem discordado e rompido com os primeiros como fizeram os da segunda abordagem. Para Barnard (1971) as funções do gestor são: manutenção das comunicações na organização; o asseguramento de serviços essenciais dos indivíduos; e a formulação de propósitos e objetivos. Já para Drucker (1975) as tarefas do administrador seriam: cumprir com a finalidade da organização à qual pertencem; tornar o trabalho produtivo e o trabalhador "realizado"; e administrar impactos sociais e responsabilidades sociais. Ambos os autores possuem o mérito de considerar o meio ambiente no qual se encontram as organizações, o primeiro (Barnard) salienta a sua dependência e a importância da comunicação (tanto externa quanto interna) para os gestores, e o segundo (Drucker) admite o impacto das organizações na sociedade e a necessidade de que estas façam contribuições e cumpram com suas funções sociais específicas.

Segundo Escrivão Filho (1995) os três principais autores empíricos, da abordagem dos papéis, são: Mintzberg, Stewart e Kotter. O primeiro descreve as tarefas do gestor em papéis ou con-

juntos organizados de condutas identificadas com uma posição; Steward propõe os conceitos de "cargo" e "agenda"; e o terceiro coloca três pontos centrais no qual se foca o trabalho do gestor.

São dez os papéis propostos por Mintzberg (1986). Eles são divididos em três grandes conjuntos: interpessoais, informacionais e decisoriais (Figura 1). O modelo inicia-se pela autoridade formal que "dá origem a três papéis interpessoais, que originam três papéis informacionais. Esses dois grupos de papéis capacitam o executivo a desempenhar os quatro papéis decisionais" (MINTZBERG, 1986, p.19).

Figura 1: Papéis do Executivo



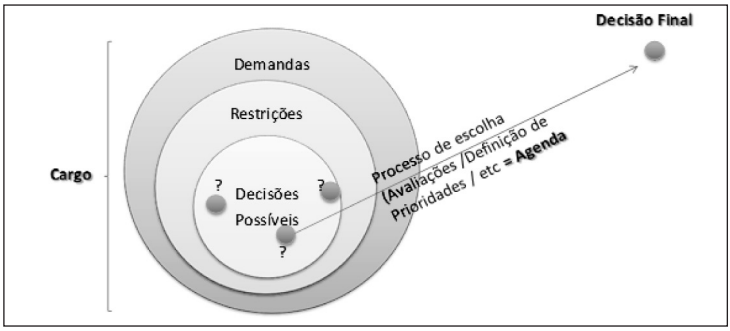
Fonte: Elaborado com base em Mintzberg (1986, p.13)

Os papéis interpessoais são compostos por: papel ligado à imagem do chefe, que se refere às obrigações de natureza cerimonial; o de líder refere-se à responsabilidade (direta e indireta) pelo trabalho dos demais, à capacidade de motivar e encorajar; e pelo contato refere-se às relações interpessoais. Os papéis informacionais referem-se à capacidade de comunicação e são definidos como: de monitor, que se relaciona à busca e ao exame de informações em relação ao seu meio ambiente por meio dos seus contatos; de disseminador, que diz respeito à transmissão de informações importantes dentro da organização; e de porta-voz,

que envolve o envio de informações para fora da unidade organizacional. Quatro papéis definem o gestor como responsável pelas decisões: o de empreendedor, que busca adaptar a unidade organizacional às mudanças do meio ambiente; o de solucionador de distúrbios, que se refere às respostas aos problemas e pressões inesperadas; de alocador de recursos, que diz respeito à decisão de quem obterá o que dentro da organização, e isso inclui também o seu próprio tempo; por fim, o papel de negociador, que se refere à negociação constante e cotidiana do trabalho de gerir. Segundo o autor esses papéis formam um todo integrado, cuja retirada de parte prejudica fundamentalmente a sua totalidade. Isso não significa que os gestores dão igual atenção a cada um desses papéis. Além disso, essa totalidade pode ser uma pista para os problemas de administração por equipe: "elas não podem dividir entre si os dez papéis, a não ser que possam reintegrá-los cuidadosamente" (MINTZBERG, 1986, p.31). Além disso, a maior dificuldade estaria nos papéis informacionais, pois a participação total na informação é fundamental para o funcionamento da equipe.

A proposta de Stewart (1979 apud ESCRIVÃO FILHO, 1995) contempla dois pilares: o conceito de cargo e o de agenda. O primeiro é representado pelas demandas (atividades que devem ser realizadas), restrições (fatores que limitam a sua atuação), e escolhas (atividades que o gestor pode fazer, mas não é obrigado a fazê-lo). Já a agenda refere-se "ao processo pelo qual o executivo decide o que fazer" (STEWART, 1979 apud ESCRIVÃO FILHO, 1995). A agenda nem sempre é explícita e, segundo Escrivão Filho (1995), a maior contribuição de Stewart refere-se à noção da impossibilidade de generalizações sobre o trabalho administrativo apenas por meio do estudo do comportamento manifesto. Há uma flexibilidade que deve ser analisada por meio do estudo de suas demandas, restrições e escolhas. Na figura 2 a explicação do pensamento de Stewart (1979) é ilustrada.

Figura 2: O Trabalho do Gestor segundo a proposta de Stewart



Fonte: Elaborado com base em Escrivão Filho (1995)

Kotter (1982, 1999) construiu um modelo de análise de desempenho da ação administrativa baseado em três pontos: estabelecimento de uma agenda (estratégia pessoal para alcançar as metas), construção de redes (que se refere ao desenvolvimento de relacionamentos cooperativos com todos aqueles que o executivo acredita serem necessários ao desempenho eficaz do seu cargo, dentro e fora da organização) e implementação das agendas. As duas primeiras, somadas aos recursos (orçamentários, da influenciação e da informação) servem ao desenvolvimento da terceira. Assim como Stewart (1979), Kotter (1982, 1999) também salienta que há partes da agenda que não são explicitas. Mesmo que haja um planejamento formar, a agenda do gestor inclui metas, prioridades e estratégias que não são colocados nesses documentos. Além disso, o delineamento da agenda inclui decisões conscientes (ou analíticas) e inconscientes (ou intuitivas).

Stewart e Kotter, segundo Escrivão Filho (1995), foram mais cuidadosos no tratamento teórico de suas pesquisas, afastando-se um pouco do empirismo preponderante dos autores da segunda abordagem. Ambos relativizam a gestão ao considerar elementos mais flexíveis como: as escolhas, a natureza do cargo e as pessoas que são articuladas.

Escrivão Filho (1995), apesar de citar pontos positivos em ambas as abordagens do trabalho administrativo, faz algumas considerações relevantes: (I) Sobre a abordagem do processo – a estrutura apresentada por Fayol não consegue abarcar a flexibilidade do trabalho administrativo, não correspondendo exatamente à ação dos gestores; (II) Sobre a abordagem dos papéis de Mintzberg o autor salienta que a simples descrição das atividades manifestas não é suficiente para explicar toda a realidade, apesar de apresentar parte dela. Ambas as abordagens seriam, então, insuficientes em seus modelos exploratórios (da execução, no caso da primeira, e da decisão, no da segunda) para revelar toda a abrangência do trabalho do executivo. Apesar de ter colocado que as abordagens anteriormente expostas seriam a totalidade dos esforços teóricos, Escrivão Filho (1995) expõe uma terceira abordagem, a do diagnóstico, que poderia superar grande parte do problema das anteriores.

Nessa vertente a ação do gestor é orientada para resolução de problemas por meio de um conjunto de passos que guiam a sua análise de forma a concentrar o seu foco no funcionamento organizacional. Nessa abordagem, as anteriores estão contidas dentro do sistema, portanto, são elementos parciais do foco de análise que se inicia com a identificação do sistema e depois passa às especificações. O autor apresenta quatro perspectivas dentro dessa abordagem, quais sejam: com base em sintomas (o gestor age reativamente); com base na intuição (o gestor atua ativa e reativamente com base em sua experiência e *feeling*); com base em componentes organizacionais isolados (se assemelha às abordagens anteriores ao contemplar parte e não o todo, contudo assume caráter mais sistemático em relação às outras perspectivas); e a do diagnóstico organizacional. Esta última, em geral, baseia-se na teoria de sistemas abertos e tenta enxergar a organização como um todo, utilizando seus componentes essenciais e suas inter-relações com vistas a solucionar problemas e lidar com a realidade complexa das organizações (ESCRIVÃO FILHO, 1995; NADLER; TUSHMAN, 1977 apud ESCRIVÃO FILHO, 1995).

Escrivão Filho (1995) apresenta os passos formulados por Nadler e Tushman (1977) para a resolução dos problemas, que se enquadram dentro dessa perspectiva de olhar a organização como um todo para depois agir. São eles: (1) Identificar o sistema; (2) Determinar a natureza das variáveis essenciais; (3) Diagnosticar o estado das ligações (entre variáveis) e os relacionamentos aos resultados organizacionais; (4) Identificar os problemas críticos do sistema; (5) Gerar soluções alternativas; (6) Avaliar estratégias alternativas; (7) Escolher estratégias para serem implementadas; (8) Implementar estratégias; e, por fim, (9) Avaliar; reiniciar o passo um.

Expostas as três perspectivas, Escrivão Filho (1995), delineia interessante quadro resumo (Quadro 3):

Quadro 3: Comparação de Modelos

Características	**Modelos**		
	Execução	**Decisão**	**Sistêmico**
Foco	Operação	Decisão	Funcionamento organizacional
Ação executiva	Processo de planejamento	Processo decisório	Processo de resolução de problemas
Enfatiza	Tarefa	Escolha	Interdependência
Preocupação	Como "fazer"	Como "decidir o que fazer"	Como funciona
Critério de desempenho	Eficiência dos processos	Eficácia dos resultados	Efetividade do conjunto
Orientado	Para métodos, tarefas e normas	Para objetivos, programas e metas	Para problemas, diagnóstico e ação

Fonte: Baseado em Nascimento (1972 apud ESCRIVÃO FILHO, 1995, p.48).

Apesar de ter dito que a abordagem diagnóstica poderia sanar parte das deficiências das outras, em suas críticas finais, o autor coloca que mesmo esta possui problemas. E a raiz das dificuldades em conhecer bem o trabalho do gestor, nas três abordagens, decorre da sua fundamentação no paradigma funcionalista. Com vistas a superar tal "obstáculo" o autor propõe o uso do fundamento compreensivo, perspectiva pela qual se busca compreender o sentido que o homem, em sociedade, dá às suas ações. Teixeira (1981), a semelhança de Escrivão Filho, também considera que a

maioria dos estudos não contempla o papel subjetivo, deixando de lado o indivíduo e o trabalho nas situações específicas para analisar as "funções dos administradores em geral". Dessa maneira, os estudos ignoram as diferenças entre os gestores quando ocupam cargos distintos em contextos variados.

Para além das abordagens mencionadas por Escrivão Filho (1995), novas maneiras de entender a organização e sua gestão começam a surgir e, consequentemente, propõem novas maneira de atuar dos gestores. A "Administração Complexa", segundo Agostinho (2003), baseia-se nos princípios: autonomia, cooperação, agregação e auto-organização. Assim, o gestor concentra-se menos na prescrição e no controle e busca promover as condições para que a organização possa crescer a partir da atuação dos sujeitos nela contidos. O comportamento da organização é então influenciado por meio de ações gerenciais dirigidas a certos pontos de alavancagem. Desta forma, o processo de auto-organização pode ser gerenciado. Cada vez mais as limitações de uma ação gerencial clássica tornam-se evidentes, pois a esta se antepõem além da necessidade de se considerar os sujeitos (que gerem e que são geridos), a impossibilidade de planejamento e controle totais, limites cognitivos à racionalidade e mesmo o processo de complexificação do mundo (AGOSTINHO, 2003; ESCRIVÃO FILHO, 1995).

As diversas abordagens, ainda que possuam deficiências, são úteis para indicar, de forma genérica, o conteúdo do trabalho do gestor para não gestores. As abordagens mais atuais tendem à relativização levando em consideração as inter-relações e interdependência existentes dentro e fora da organização, mas mesmo as abordagens e teóricos mais prescritivos contribuíram para o entendimento do que consiste o trabalho do gestor. Neste trabalho, adotar-se-á a concepção do trabalho do gestor como um combinado das abordagens expostas, que talvez possa ser resumido na concepção de Motta (1999, p.26) que expõe que a gestão é "a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados. Resultados que podem ser definidos previs-

tos, analisados e avaliados, mas que têm de se alcançados através das pessoas e numa interação humana constante". Além disso, levam-se em consideração as discussões de Bauer (1999, p.174) para quem: "Tal como fenômenos físicos caóticos, não existe na dinâmica organizacional uma proporcionalidade causa-efeito duradoura no tempo, as pessoas e os grupos em uma organização podem escolher, planejar e controlar suas próprias ações, mas não podem escolher, planejar nem controlar os desdobramentos futuros dessas ações". Devem, então, considerar a instabilidade e a imprevisibilidade e a atuar de com vistas a comportar as transições da subserviência para a autonomia, da competição para a cooperação, do controle para a flexibilidade, do autoritarismo para a liberdade. Assim, devem passar a se estruturar com base em pressupostos bastante anticonvencionais: diversidade cultural, conflito, atividade política às claras, diálogo, visões compartilhadas fracas, ambiguidade, aprendizagem (BAUER, 1999).

O administrador

Até o momento vimos algumas correntes da Administração, as abordagens sobre o trabalho do gestor, mas e o gestor em si, como é? Certamente não existe um tipo específico de pessoa ou ainda características (físicas, psicológicas, de experiência, etc.) obrigatórias. Cada gestor é, de certa maneira, único no ato de mobilizar suas competências e habilidades e tomar as decisões cotidianas, até mesmo ao possuir atribuições semelhantes, como pode ser percebido nos estudos empíricos de Mintzberg (1986) que faz a ressalva de que os papéis do trabalho de gestão são mais ou menos presentes e valorizados dependendo do executivo. Ainda assim, alguns autores mais prescritivos, como Fayol (1964), expõem características ou práticas desejáveis aos gestores.

Fayol (1964, p.102-103) resume as qualidades e conhecimentos desejáveis em sete tópicos: (1) Saúde e vigor físico; (2) Inteligência e vigor intelectual; (3) Qualidades morais: vontade refletiva, firme e perseverante; atividade, energia e, se necessário,

audácia; coragem de assumir responsabilidades; sentimento de dever, preocupação com o interesse geral; (4) Sólida cultura geral; (5) Capacidade Administrativa: previsão, organização, comando, coordenação e controle; (6) Noções gerais sobre todas as funções essenciais da organização; (7) A maior competência possível na especialidade profissional característica da organização.

Na visão de Drucker (2004) existem bons gestores com as mais variadas características em termos de personalidade, atitude, valores, pontos fortes e fraquezas. Eles variam de extrovertidos à extremamente tímidos, de descontraídos à controladores, de generosos à parcimoniosos, mas o que os torna eficazes é sua forma de agir que contempla oito práticas: (1) Perguntar-se o que precisa ser feito; (2) Perguntar-se o que é melhor para a organização; (3) Desenvolver planos de ação; (4) Responsabilizar-se pelas decisões, sabendo os responsáveis pelas ações e checando se estão sendo feitas; (5) Responsabilizar-se pela comunicação; (6) Focar-se nas oportunidades ao invés de nos problemas; (7) Conduzir encontros produtivos; e (8) Pensar e dizer "nós" ao invés de "eu". A proposta de Drucker (2004), ainda que deixe claro que as características dos gestores eficazes podem variar, acaba engessando o gestor em um modelo prescritivo que o autor não apenas apresenta como *best practices*, mas como únicas práticas possíveis para o atingimento da gestão eficaz.

Newman (1991) expõe que os administradores são, frequentemente, pessoas dotadas de excepcional habilidade no setor específico em que atuam. Segundo o autor, "é de grande valia para o administrador tal conhecimento íntimo e experiência própria de atividades específicas" (NEWMAN, 1991, p.13), mas, não basta ser dotado de excepcional habilidade prática, assim como capacidades tecno-administrativas sozinhas também não significam proficiência nas atividades de gestão.

A descrição do trabalho administrativo de Mintzberg (1986), segundo suas próprias considerações, sugere uma série de habilidades administrativas, a saber: "desenvolver relações com seus pares, fazer negociações, motivar os subordinados, solucionar

conflitos, estabelecer rede de informações e, posteriormente, difundir informações, tomar decisões diante de condições de extrema ambiguidade e alocar recursos" (MINTZBERG, 1986, p.36). Kotter (1982) salienta a necessidade de o gestor saber articular-se e construir relacionamentos com vistas a conseguir realizar a agenda estabelecida, para tal fim, o administrador se valeria de algumas habilidades tais como: fazer perguntas, utilizar piadas e temas não relacionados ao seu trabalho, uso de métodos simbólicos (linguagens, histórias sobre a organização, etc.), "perder tempo" com as pessoas de dentro e de fora da organização e influenciá-las a fazer o desejado, entre outras. A maior característica de um gerente eficaz seria a comunicação aliada à liderança (KOTTER, 1999).

Botelho (1991) propõe que o gestor profissional passou por mudanças no decorrer do tempo devido às questões contingenciais, no entanto, em termos de "chefia" ainda pode-se encontrar no Brasil os três tipos: do tipo "feitor e escravo", do tipo "chefe sabe tudo e subordinado não sabe nada" e do tipo "todos sabem alguma coisa sobre tudo". Para o autor, a contemporaneidade, exigiria um modo de atuar diferente do passado: a gerente teria que ser mais líder, sendo capaz de empolgar e contagiar as pessoas para o alcance de objetivos significantes e dignificantes para todos. O gestor-líder obtém resultados com as pessoas e não através de pessoas, faz funcionar um sistema mais democrático, participativo e sinérgico. O gestor atual: (1) Não está interessado no poder, mas nos resultados; (2) Pode até ser o centro, mas não deveria jamais ser centralizador; (3) Deve conhecer e entender outras áreas; (4) Deve possuir liderança e flexibilidade; (4) Deve ter mais antecipação do que simplesmente reação; (5) Reconhece e aceita a interdependência entre cada uma das partes da organização; entre outras várias questões que o autor expõe em um "perfil ideal" quando descreve o "dirigente dos sonhos". Ainda que o trabalho de Botelho (1991) em alguns momentos possuir um caráter prescritivo e até de "autoajuda" algumas questões importantes, como a necessidade da sinergia e de um gestor menos "super-herói" e mais articulador são ressaltadas.

Kotter (1992) salienta que administração e liderança se complementam e, às vezes, se sobrepõem parcialmente. Ainda que não signifiquem a mesma coisa, são cada vez mais necessárias aos cargos de gerência. Liderança é, segundo o autor, o processo de criar uma visão de futuro que leve em consideração os legítimos interesses em longo prazo das partes envolvidas na atividade; de desenvolver uma estratégia racional para se mover em direção a essa visão; de conquistar o apoio dos principais centros de poder cuja cooperação, anuência ou trabalho de equipe sejam necessários para produzir esse movimento; e de motivar em alto grau o grupo de pessoas cujas ações são fundamentais para implantar a estratégia. Em contrapartida, administração é o processo de planejar, orçar, organizar e controlar alguma atividade através do emprego de técnicas e da autoridade formal. O autor realiza então uma divisão dos termos e realiza uma comparação entre eles (como pode ser visto no quadro 04).

Quadro 4: Gestão e Liderança

Categorias	**Características necessárias para administração eficaz**	**Características necessárias para liderança eficaz**
Conhecimento do setor e da organização	Conhecimento considerável das disciplinas que compõem a administração: técnicas de planejamento, organização, orçamento, controle, contratação de pessoal, etc.	Em relação ao setor, saber o que acontece no mercado, quais as novidades, tecnologias e produtos novos; Em relação à empresa deve conhecer sua cultura, história, sistemas, pessoas e seus interesses.
Relações na empresa e no setor	O desenho da estrutura organizacional já daria ao gestor suficiente autoridade formal sobre as pessoas de suja cooperação necessita.	Possuir amplo conjunto de sólidas relações na organização e em seu setor
Reputação e ficha de realizações	Ajudam, mas não são fundamentais para uma administração eficaz.	Excelente reputação e convincente ficha de realizações em um amplo conjunto de atividades.
Capacidades e Habilidades	Capacidade analítica, de memória e de julgamento.	Mente arguta (capacidade analítica, suficientemente forte, bom senso, julgamento, aptidão para raciocinar, modo estratégico e multidimensional); Fortes habilidades interpessoais (capacidade de desenvolver boas relações de trabalho com rapidez, empatia, capacidade de "vender", sensibilidade em relação às pessoas e à natureza humana).
Valores Pessoais	Elevada integridade (valorizar amplamente todas as pessoas e grupos).	Elevada integridade (valorizar amplamente todas as pessoas e grupos).
Motivação	Alto nível de energia e forte propensão para liderar (necessidade de poder e realização apoiada na vontade de controlar as coisas).	Alto nível de energia e forte propensão para liderar (necessidade de poder e realização apoiada na autoconfiança).

Fonte: Elaborado com base em Kotter (1992, p.29-32)

Essa partição realizada por Kotter (1992) tende a diminuir a administração em relação à liderança, foco do seu trabalho, no entanto, o autor reconhece que é crescente a necessidade de que os gestores saibam tanto administrar quanto liderar eficazmente. Bennis e Nanus (1988) e Bergamini (2002) corroboram com essa visão de que há diferenças entre a administração e a liderança, mas ambas são importantes ao gestor, pois se complementam. Para os autores "administrar significa ocasionar, realizar, assumir a responsabilidade, conduzir. Liderar é influenciar, guiar em direção, curso, ação, opinião" (BENNIS; NANUS, 1988, p.19). Motta (1999) diminui essa exaltação da liderança em oposição à gestão salientando que a abordagem moderna concentra suas ações menos na explicação da natureza da liderança e muito mais na tentativa de propor alternativas de comportamento que transformem dirigentes em líderes.

O trabalho de Bennis e Nanus (1988) é citado por Motta (1999) como um trabalho que demonstra que a eficácia gerencial depende da capacidade do líder em influenciar a percepção individual sobre os objetivos e tarefas organizacionais. Como resultado de pesquisa realizada com noventa "líderes eficazes" de diferentes organizações (de tipos variando de indústrias a orquestras) Bennis e Nanus (1988) traçaram quatro áreas de competências ou tipos de habilidades humanas, comuns a todos os sujeitos de pesquisa:

- Atenção através da visão – as visões ou intenções (resultados buscados) dos líderes são fortes e bem definidas e isso atrai as pessoas para elas;
- Significado através da comunicação – uma organização se baseia em um conjunto de significados partilhados que definem papéis e autoridade, o líder eficaz é capaz de comunicar, de modo verbal ou não, esse "esquema" de modo que as ações dos demais sejam guiadas por interpretações comuns da realidade;

- Confiança através do posicionamento – "o posicionamento é o conjunto de ações necessárias para implementar a visão do líder. Se a visão é a ideia, então o posicionamento é o nicho que o líder estabelece" (BENNIS; NANUS, 1988, p.39);
- Colocação do eu através de autoconsideração positiva e o fator de Wallenda[3] – "Para que ocorra liderança de sucesso é preciso haver uma fusão entre autoconsideração positiva e otimismo quanto a uma consequência desejada" (BENNIS; NANUS, 1988, p.66).

Motta (1999) não realiza uma divisão e diferenciação entre liderança e administração, mas coloca a primeira como capacidade, humana e gerencial, necessária ao exercício da gestão de alto nível. Segundo o autor, "o exercício efetivo da liderança faz com que os indivíduos aprendam a contar com a competência, a capacidade e dedicação do outro" (MOTTA, 1999, p.211). A perspectiva do gestor como líder tem sido um dos valores mais acentuados para o alcance de maior eficácia na gerência, mas as capacidades necessárias não se resumem a esta e seriam quatro: (1) Estratégia – capacidade de análise de fatores internos e externos para melhor uso dos recursos no alcance de objetivos; (2) Racionalidade Administrativa – capacidade de compreensão de técnicas gerenciais básicas (ex: técnicas de programação, orçamentação, organização, apoio, etc.) para propor seu uso na busca de meios mais eficientes; (3) Processo decisório organizacional – capacidade de compreender processos organizacionais de decisão, de forma a facilitar o julgamento e a ação na solução de problemas; (4) Liderança e habilidades interpessoais – reativar e reconstruir constantemente a missão e objetivos comuns com

3. Bennis e Nanus (1988) comentam a história de Karl Wallenda para salientar que os líderes colocam as energias em suas tarefas e não pensam em fracassar. Wallenda foi um malabarista de sucesso que sofreu uma queda fatal em 1978 justamente quando ao invés de concentrar-se em andar na corda, como sempre fizera, concentrou suas energias em não cair.

vistas a conduzir as pessoas à ação cooperativa desejada. Além das capacidades, Motta (1999) expõe que o gestor deve possuir habilidades de quatro dimensões básicas: cognitiva, analítica, comportamental e de ação.

Vale destacar que a gestão vem se transformando ao longo do tempo, e em particular nas últimas duas décadas. No lugar de modelos rígidos que pressupunham a grande capacidade de previsão e domínio das variáveis envolvidas nas organizações sociais, é o estrategista contemporâneo menos aquele ligado a planos rígidos e supostamente universais, e mais o decisor que, com domínios cognitivos e conceituais amplos, é capaz de aprender rapidamente sobre contingências não previstas e ambientes instáveis, como hoje se apresentam. Além disso, são estes gestores capazes de incorporar, além dos domínios técnicos, habilidades subjetivas, tais como a intuição, a criatividade, o caótico, enfim, expertises que sejam capazes de melhor gerir pessoas, em molduras institucionais que exigem alta sensibilidade ética (BAUER, 1999; GHEMAWAT, 2008; MINTZBERG, 2000; MOTTA, 1999).

Muitas vezes, as decisões e, consequentemente, a gestão não se encontram sob o domínio de uma única pessoa. Maximiano (2000) expõe que, de acordo com a relação do líder com os demais integrantes da organização, pode-se falar em estilos de liderança. Esses estilos trazem consigo comportamentos característicos e são divididos, em geral, em: autocracia (centralização do poder no executivo); democracia (divisão dos poderes entre "chefe" e grupo); liberalismo ou *laissez-faire* (o grupo, sem divisões hierárquicas, toma as decisões em consenso); e os excessos de democracia e de autocracia, que são respectivamente demagogia (busca de popularidade com os "governados") e tirania (abuso da autoridade). O autor, assim como Stoner e Freeman (1999), salienta que um modo "bastante popular" de ver a liderança a coloca dentro de um contínuo bidimensional em que a autocracia e democracia ou orientação para tarefas e orientação para as pessoas são pólos opostos, no entanto, existem ainda outros modelos como os baseados no estilo motivacional. Em geral, associa-se

mais eficácia ao modo mais democrático de gestão, ainda que os estilos possam ser mais ou menos adequados de acordo com a situação e natureza da organização. (MAXIMIANO, 2000; STONER; FREEMAN, 1999) Segundo Motta (1999, p.147):

> A preocupação com formas participativas de gerência acentuou-se ultimamente em função não só da busca de formas mais democráticas de administrar, em consonância com a evolução social, mas também da tentativa de aumentar a eficácia na gerência do poder e do conflito num mundo organizacional cada vez mais complexo.

A gestão mais participativa, segundo Motta (1999), é imposta pelo mundo contemporâneo que cada vez mais experimenta a democratização das relações sociais, o desenvolvimento de consciência de classe, o aumento do nível educacional, o aumento da velocidade das mudanças e a acentuação da comunicação (mimetismos e pressões ideológicas). Além disso, a participação, de acordo com o autor, pode servir de meio de harmonização interna para o alcance de objetivos; facilita a satisfação das necessidades de realização pessoal e profissional dos indivíduos ao possibilitar a expressão e contribuição de cada pessoa; ao mobilizar esforços de cada um, permite o uso de habilidades individuais que isoladamente não poderiam ser aproveitadas, criando habilidades do grupo que são mais do que a simples soma das individuais; aumenta a interação e o compartilhamento de valores, podendo promover maior integração; e podem melhorar a eficiência e eficácia da gestão.

Num contexto mais participativo, é importante ressaltar, que a importância do gestor não diminui. Segundo Motta (1999, p.179):

> a prática participativa não destrói, antes reforça a habilidade política do dirigente em sua capacidade de influenciar pessoas e garantir um direcionamento mais favorável à organização. A função gerencial permanece como relevante, e com dimensões únicas no processo de formulação e direcionamento estratégico.

Segundo Drucker (1998), o administrador contemporâneo, em face da complexidade ambiental e organizacional, necessita de uma formação humanística, técnica e científica. Tal formação lhe dará base para atuar com princípios éticos, de responsabilidade social, com habilidade para analisar criticamente as ações e atuar de forma proativa e transdiciplinar, num aperfeiçoamento contínuo. Vergara (2005) e Rhinesmith (1993) possuem uma visão semelhante que propõe que o papel de gestor requer características relacionadas à mentalidade, características pessoais e competências. A mentalidade global diz respeito à ponderação, abertura às mudanças e adaptabilidade às surpresas e ambiguidades; as características pessoais elencadas são conhecimento, conceituação, flexibilidade, sensibilidade, julgamento e reflexão; e as competências são gestão da competitividade, da complexidade, da adaptabilidade, de equipes, da incerteza e do aprendizado.

Bauer (1999) complementa essas visões ao colocar que o gerente deve abrir mão de previsões em troca de potenciais; Valorizar o processo estratégico e não o seu conteúdo em si (pois as questões selecionadas mudam); Estimular à instabilidade, por meio da introdução de novas informações e ideias, para que possam surgir as condições propícias ao aprendizado e às trocas de informação pelas interações de toda espécie (não apenas técnicas, mas também políticas e sociais); Estímulo à autonomia, iniciativa, conectividade, comunicação e cooperação; Tomar para si o papel de representantes de uma identidade organizacional em permanente atualização; Atentar-se sempre às circunstâncias ambientais (consciência do momento); e Buscar conhecer e compreender a organização (não só o dito, mas o imaginário e o inconsciente existentes).

Além disso, essa redefinição do papel do gerente deve, segundo o autor, abandonar a ideia de que o direcionamento futuro da organização pode ser estabelecido e comandado, e também a de que os gestores são os guardiões do espírito de equipe, da visão compartilhada de futuro e da conservação da cultura organizacional. Essas questões não são simples, pois representam, na prática, um reajustamento das relações de poder.

Ainda que dotada de particularidades, a escola, como salientado por Etzioni (1973), Tragtenberg (1982) e Paro (2002), é uma organização social. Como seus fins são de suma importância a importância de sua gestão também se faz elevada. As características supracitadas, somadas à realidade escolar, fazem com que surjam caracterizações e desafios específicos ao gestor escolar (LÜCK, 2000; KARSTANJE; WEBBER, 2008; TOREMEN; EKINCI; KARAKUS, 2006). Tendo em vista tal fato, o capítulo que segue discutirá a Administração no contexto escolar. Tratará de sua teoria que, como poderá ser percebido, nos primeiros momentos se inspirou nas escolas da Teoria Administrativa. Contudo, suas últimas vertentes tendem a criticar as vertentes mais mecanicistas e se afastar desta disciplina, apesar de que há discussões mais atuais e vertentes críticas dentro da Teoria Organizacional (como a de Bauer) que poderiam também contribuir nas discussões e práticas administrativas da Educação.

A administração escolar

Dentre as diversas variáveis intervenientes na qualidade da educação que devem ser avaliadas e estudadas, o presente esforço de pesquisa prioriza a gestão da escola pública, sendo, portanto, importante discutir o que vem a ser a administração e/ou gestão escolar, sua evolução e seus atores. Alguns estudiosos os utilizam como equivalentes, no entanto, há outros que preferem estabelecer uma distinção entre os termos (IZQUIERDO, 2008; LUCK, 2000; SOUZA, 2006).

Segundo reflexões de Izquierdo (2008), diante de alguns estudos consultados, o termo gestão parece ter tomado lugar do termo administração como termo preferido para muitos teóricos e, especialmente para os gestores, pois implica uma aproximação ativa e prática, às tarefas desempenhadas, destacando a ênfase que se dá a: ser estratégico, exercer liderança, estabelecer prioridades, criar uma visão, estabelecer missões, fomentar inovações, assumir riscos e ser empreendedor. Souza (2006) também discorre sobre essa alteração terminológica e expõe o marco de início do termo no Brasil:

> A primeira marca, sobre a natureza político-pedagógica da gestão escolar pode ser inferida a partir da própria mudança de nome para o campo de conhecimento até então chamado de administração escolar. Em 1988, encontramos a primeira tese que traz no título essa nova expressão (TEIXEIRA, 1988[1]). A despeito dessa mudança terminológica, a expressão administração escolar continuou sendo utilizada [...] (SOUZA, 2006, p. 97).

Ainda que o termo mais utilizado atualmente seja o de gestão escolar e que alguns autores exponham algumas nuances no termo, como, por exemplo, a presença de uma perspectiva pedagógica que não estaria contida no primeiro termo, bem como uma dimensão política no ser e agir do dirigente adotar-se-á nesta pesquisa que ambos os termos são semelhantes. Além disso, o fato de alguns autores preferirem ao termo gestão está, muitas vezes, mais ligado a uma questão de afastamento de "enfoques mais tecnocráticos" da administração escolar do que de uma mudança de fato do objeto de estudo e da ação desempenhada. Ao entender essa preferência como uma consequência da evolução da área de conhecimento de gestão escolar, faz-se relevante expor as ideias de alguns dos primeiros teóricos sobre administração escolar, como Antônio Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1952), Manoel Bergström Lourenço Filho (1976), e Myrtes Alonso (1988), bem como alguns autores mais atuais e de vertente crítica aos primeiros, como Benno Sander (2007) e Vitor Paro (2002).

A evolução da teoria da administração escolar

Alguns autores estudam a evolução da disciplina e a dividem segundo critérios específicos. Nesta seção são apresentadas duas

1. TEIXEIRA, M. C. S. Sócio-Antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: USP, 1988.

formas brasileiras de ver a evolução da Administração Escolar (a de Sander e a de Maia, Ribeiro e Machado), bem como a proposta da UNESCO comentada por Izquierdo (2008) com vistas a facilitar as discussões dos teóricos da área que serão apresentadas posteriormente.

Sander (2007) categorizou as vertentes existentes na Administração Escolar segundo suas construções conceituais e praxiológicas em relação às práticas administrativas em educação. Ele as agrupou em quatro: administração eficiente (dimensão econômica), administração eficaz (dimensão pedagógica), administração efetiva (dimensão sociopolítica) e administração relevante (dimensão humana), além de expor sua perspectiva. Segundo o autor, as construções correspondem a critérios para avaliar e orientar o desempenho administrativo e derivam de momentos históricos diferentes.

A primeira, eficiente, é derivada da escola clássica da administração. Nela, os administradores escolares pautam sua conduta de acordo com os princípios gerais da organização e gestão desenvolvidos no século XX. O valor da eficiência é a produtividade, que é medida em termos de domínio de *know-how* e maximização dos recursos (racionalidade na utilização de instrumentos e procedimentos operacionais).

A segunda construção heurística[2], a eficaz, deriva-se da escola psicossociológica de administração e diz respeito aos gestores que adotam os princípios e práticas funcionalistas de enforque comportamental enraizados no movimento das relações humanas. Preocupa-se com o alcance eficaz dos objetivos pedagógicos propriamente ditos, sendo de natureza intrínseca e instrumental, medido em termos de capacidade administrativa para alcançar os fins e objetivos da prática educacional.

2. O termo "construção heurística" é adotado pelo autor e mantido nesta síntese das vertentes da Administração Escolar. Heurística refere-se ao processo que conduz à descoberta, à invenção, à resolução de problemas.

A terceira classificação, administração efetiva, é derivada de um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas após a Segunda Guerra Mundial. Suas principais contribuições são provenientes da ecologia administrativa, das teorias de contingência, do desenvolvimento institucional, entre outras. A escola é vista como um sistema aberto e adaptativo e a sua preocupação fundamental diz respeito à promoção do desenvolvimento socioeconômico e melhoria da condição de vida tanto do aluno como da sociedade como um todo.

A quarta, a administração relevante, provém de formulações interacionistas no campo da teoria organizacional. Há uma preocupação com as características culturais e éticas que definem o desenvolvimento humano e a mediação administrativa prioriza os princípios de conscientização, significação, ação humana coletiva e totalizadora à luz do conceito de relevância. Avalia-se esta vertente em termos de significados e das consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade. Para o alcance dos objetivos e de acordo com os princípios é necessária uma postura participativa dos responsáveis pela gestão da educação.

Por fim, Sander (2007) propõe uma nova síntese teórica, operacionalizada no paradigma multidimensional de administração da educação, baseado nas confluências e contradições entre as quatro construções. Trata-se de uma perspectiva "global e superadora" com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas simultânea e dialeticamente articuladas: econômica, pedagógica, política e cultural. Este paradigma se apoia em ampla contribuição transdisciplinar. "Cabe à administração da educação um papel mediador entre as distintas dimensões, suas confluências e seus conflitos, assim como contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade" (SANDER, 2007, p.106).

Uma proposição complementar à de Sander (2001, 2007) é a de Maia, Ribeiro e Machado (2003). Na proposta de Sander adota-se uma periodização para distinguir os enfoques teóricos, já

na de Maia, Ribeiro e Machado (2003), modelos teóricos foram elaborados conforme a base conceitual adotada pelos teóricos.

A primeira abordagem dos autores é denominada de Clássico-Científica, nesse corpo teórico os autores da administração escolar se baseiam nas teorias de Taylor e Fayol (Escola Clássica da Administração) para estruturar os conceitos da administração escolar. A segunda é denominada Funcional-Eficientista, nessa concepção a administração é um modo de atingir objetivos e nesse contexto a ideia de eficiência de gestão figura como foco de discussão. Existem resquícios da abordagem clássico-científica através da visão racional-burocratizada, mas também se encontra indicativos da próxima abordagem, a sistêmica, evidenciando o caráter transitório do modelo. A terceira abordagem, a Sistêmico-Generalista, deriva-se da teoria geral de administração para propor a união da teoria dos sistemas com a de administração escolar. Por fim, a Histórico-Crítica, evidencia o fator político. Nela teóricos criticam os modelos racionais-burocráticos e transparecem um modelo baseado no modelo racional, mas eliminando a questão da burocracia.

Izquierdo (2008) ao tentar delinear os conceitos de gestão escolar, na América Latina, faz uma importante ressalva: a de que o modelo de gestão da educação transita por diferentes modelos e etapas de gestão e cada uma dessas etapas dá contornos distintos a definição. Segundo a autora, estudos da UNESCO[3] colocam sete etapas fundamentais pelas quais a gestão escolar teria passado: normativa, prospectiva, estratégica, estratégica situacional, qualidade total, reengenharia e comunicacional.

> Desde el punto de vista teórico, en América Latina, la gestión de la educación ha transitado por diferentes etapas o modelos de gestión. El laboratorio de la Organización de la Educación y la Cultura de

3. CASASSUS, J. Panorama de la Planificación y la Gestión Educativa. Revista REPLAD, UNESCO, Santiago de Chile, 1994. CASASSUS, J . Transformaciones en la Gestión Educativa, informe UNESCO, 1998.

> las Naciones Unidas (OREALC-UNESCO) argumenta el tránsito de la gestión educativa por siete etapas fundamentales y cada una de ellas brinda una definición diferente. Ellas son la normativa, la prospectiva, la estratégica, la estratégica situacional, la calidad total, la reingeniería y la comunicacional. (CASASSUS, 1994, 1998 apud IZQUIERDO, 2008, p. 28).

Na próxima seção, são analisados os principais teóricos brasileiros enquadrados nas categorias propostas pelos autores aqui apresentados, uma vez que se entende que, dentro de cada uma, a forma de ver a administração, bem como suas atribuições e atores envolvidos será distinta.

A teoria da Administração Escolar

Antes de discutir um pouco mais sobre os autores que podem ser "enquadrados" nas categorias de Sander (2007) e de Maia, Ribeiro e Machado (2003) é importante ressaltar que as concepções e práticas em gestão refletem o contexto e o momento em que são produzidas. Os primeiros escritos da área (gestão escolar) no Brasil são dos anos de 1930, momento em que havia um movimento progressista de educação em oposição à educação tradicional que já não atendia os ideais de desenvolvimento do período que se voltava para o avanço da industrialização (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Assim, esses primeiros escritos pautaram-se "na necessidade por maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta da educação" (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260). Essa afirmação corrobora com a explicação de Fernando C. Prestes Motta que afirma que "a teoria da administração, coloque-se ela como geral, pública, empresarial, da educação, hospitalar ou de qualquer outro tipo, tem suas origens na preocupação com a produtividade" (MOTTA, 2001, p. 03). Ora, se partem do mesmo ponto, a teoria clássica da administração e os estudos pioneiros de administração escolar em muito se parecem nos conceitos. Ainda assim, mesmo os primeiros teóri-

cos, como Carneiro Leão (1953), José Querino Ribeiro (1952), e Myrtes Alonso (1988) que se espelharam na administração geral e creem na aplicabilidade desta na administração da escola realizaram ponderações quanto aos aspectos únicos e importância da escola.

Carneiro Leão (1954) foi talvez o primeiro autor a realizar um esforço sistemático de teorização sobre administração escolar no Brasil. Ele admite que a administração escolar seja um ramo da administração geral inspirado nos mesmos métodos e procedimentos, contudo, faz ressalvas colocando que "nenhuma outra modalidade de administração pública requer maior dose de flexibilidade e de habilidade, de inteligência e de saber" (LEÃO, 1954, p.660 tradução nossa) ou ainda chamando atenção para a relevância do processo educativo, a razão pedagógica da escola. Segundo o autor, a administração é um conjunto de funções necessárias para o cumprimento de uma ação em determinado sentido.

O autor centraliza a questão da administração escolar na figura do diretor, mesmo que este seja auxiliado por outras pessoas. A direção é tida quase como um sinônimo para administração escolar, que seria: o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento, controle e avaliação das ações escolares e é todo ele centrado na figura do diretor. Como se pode perceber, o seu conceito se baseia no conceito de administração proposto por Henry Fayol (apresentado em seção anterior). O diretor nesta concepção é o "executivo" da organização escolar e deve, portanto, desenvolver essas funções, que compreendem as operações técnicas, financeiras, de segurança, de contabilidade e administrativas propriamente ditas. Carneiro Leão (1953), em um de seus estudos pioneiros, elenca alguns objetivos que o diretor, gestor escolar, deve atender:

> 1º.) Estabelecer uma finalidade precisa ao professor.
>
> 2º.) Traçar condições seguras e justas para admissão, promoção e graduação dos programas.

> 3º.) Tornar possível à construção de objetivos definidos.
> 4º.) Assegurar melhor classificação de alunos.
> 5º.) Assegurar melhor coordenação entre os professores.
> 6º.) Estabelecer um uso mais econômico de tempo do professor e do aluno.
> 7º.) Buscar condições para realizar uma educação mais econômica e mais eficiente
>
> (LEÃO, 1953, p. 138).

Ainda segundo Leão (1954), o modo de estabelecer a organização e a administração da educação deriva-se da maneira de conceber o Estado e do conceito que se tem da educação, nessas questões influem o passado e o presente do povo, suas trajetórias político-sociais, sua mentalidade, seu caráter, suas aspirações e as suas ideologias. As características nacionais, o modo de ser de um povo, suas tradições e sua índole explicam as diferenças nas formas de organizar e administrar. Assim, o autor propõe que o diretor de escola deve ser um professor com conhecimentos sobre a política educativa de seu povo e dos deveres de administrador. Sua ação não se limita à administração, mas também orientação e cooperação. Ele é o gerente de todas as peças, o líder de seus companheiros de trabalho, o aglutinador dos esforços.

Para o autor José Querino (1952) os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis na escola, pois ela possui aspectos muito comuns a todas as organizações, contudo, o autor salienta a administração escolar se deve embasar na filosofia da educação:

> Administração Escolar vai funcionar como instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito. (...) Os ideais marcam o ponto para o qual devem convergir todos os esforços e cada um e do conjunto; são eles que dão a direção em que devem caminhar todos os processos desenvolvidos na escola. (...) Não teria

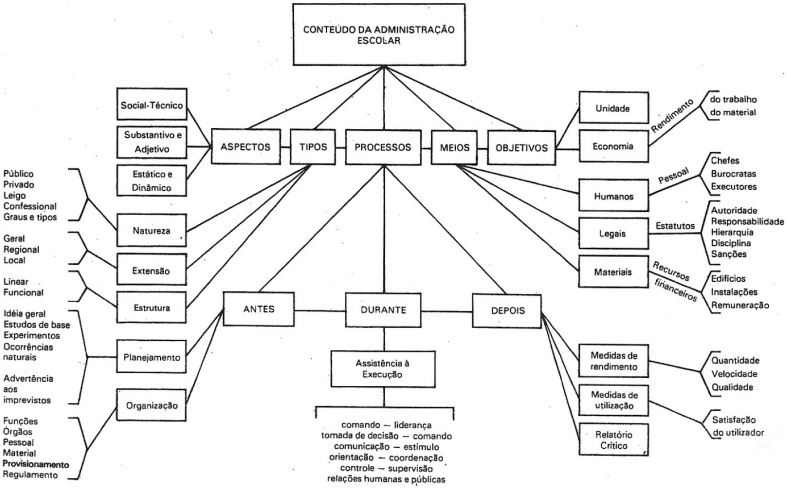
> sentido, pois, uma Administração Escolar, sem fundamentação em algum esquema de objetivos e ideais postos antes e acima dela, isto é, de uma filosofia. (RIBEIRO, 1952, p. 45).

> Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determinados que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1952, p. 153).

Querino Ribeiro (1952) propõe que as atividades específicas da administração escolar são: planejamento, organização, assistência à execução, medida ou avaliação de resultados e relatório crítico. Para a formulação de tal listagem, o autor se inspirou "nos clássicos e modernos estudiosos da Administração"[4] (RIBEIRO, 1952, p.119). O autor elaborou uma interessante ilustração (figura 3) de sua percepção da administração escolar. Tal esquema conceitual talvez pudesse ser aplicado na atualidade, caso se repensasse as definições e questões inclusas em alguns termos como os objetivos, pois neste modelo os fins da administração são produtivistas (unidade e economia de trabalho e de material). Não há menção ao fim da educação, à natureza pedagógica da organização e ao fato de envolvidos neste processo haverem mais do que simples insumos, mas sujeitos que modificam e são modificados durante todo o processo.

4. É relevante salientar que naquele período em que se encontravam Querino Ribeiro, Carneiro Leão e outros, segundo Dias (2002 apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p.266), havia um "entusiasmo pelas conquistas do movimento de racionalização do trabalho, em que tudo o que havia de mais atual deriva-se das contribuições de Taylor e Fayol".

Figura 3: Conteúdo da Administração Escolar de José Querino Ribeiro



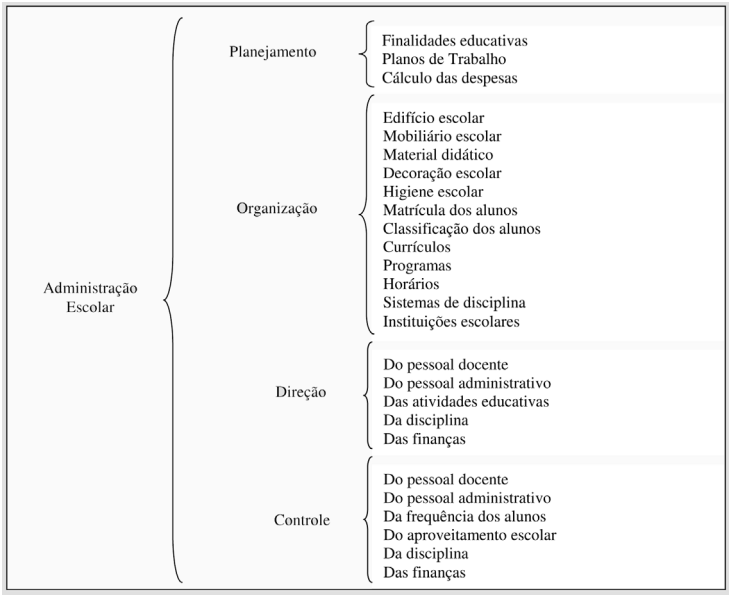
Fonte: Ribeiro (1952, p.175)

Esses dois primeiros autores expostos podem ser classificados na primeira vertente de Sander (2007), ainda que possuam suas particularidades (Carneiro Leão se foca no diretor, mas salienta a razão pedagógica da escola, enquanto Querino Ribeiro não se prende tanto à figura do diretor, mas entende a administração escolar como um processo produtivo), ambos os autores trabalham sob um viés mais tecnocrático e embasam-se na administração científica.

À semelhança de Leão (1954) e Ribeiro (1952), Santos (1954), assim como outros, se vale dos princípios de Fayol à administração escolar, adaptando-os às condições específicas do trabalho educativo. Segundo o autor, a administração escolar "abrange o planejamento, a organização, a direção e o controle das atividades educacionais da classe, da escola ou do sistema escolar" (SANTOS, 1954, p.20). Cada uma das funções se encarrega de alguns "problemas": o planejamento compreende problemas relacionados com os objetivos a serem alcançados, os planos de trabalho a serem executados e o cálculo das despesas a serem

realizadas; a organização, os problemas concernentes ao edifício escolar, ao mobiliário, aos horários, entre outras questões; a direção, os problemas que se referem à direção ou governo de professores, funcionários, da disciplina, das finanças entre outras; e o controle, aos problemas relacionados à fiscalização do trabalho, das despesas, da frequência, entre outras questões. Na figura 4 se apresenta um esquema proposto pelo autor:

Figura 4: Tarefas da Administração Escolar



Fonte: Santos (1954)

O trabalho de Lourenço Filho (1976) pode ser enquadrado na segunda vertente exposta por Sander (2007), pois se aproxima da escola de relações humanas da Administração. O autor, além de utilizar as escolas clássicas da administração para embasar seus estudos, vale-se de outras teorias que estavam em desenvolvimento na época, entre elas, as da Escola de Relações Humanas

e Ecologia das Organizações. Salienta ainda que essas "novas teorias" não invalidam ou substituem as teorias clássicas, apenas as enriquecem com novos elementos. Sendo assim, seu conceito deriva-se de uma concepção fayolista somada ao fator humano na organização, ou seja, envolve "planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar" (LOURENÇO FILHO, 1976, p.88), mas, além disso, deve fazer com que os sujeitos sintam-se valorizados a ponto de se tornarem solidários e participativos no trabalho educativo. Verifica-se que a concepção, apesar de dita democrática, apresenta um carater de busca de coesão e não necessáriamente de diálogo ou de transparência de ações.

O autor coloca ainda que o trabalho do gestor escolar poderia se resumir a dois papéis principais que combinam-se entre si nas diferentes fases do processo:

> a) Coligir informações sobre a situação problemática, tal como realmente se apresente;
> b) Decidir no sentido de modificar esse estado de coisas, a fim de que os objetivos assentados possam ser obtidos com a eficiência desejada.
> As tarefas fundamentais do organizador e administrador resumem-se (...) em duas apenas (...): informar-se e decidir. (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 70).

O trabalho de Myrtes Alonso (1988) poderia ser incluído na terceira vertente exposta por Sander (2007), pois a autora propõe que se analise a organização escolar como um sistema social aberto. As relações entre a estrutura formal e informal da escola, bem como com seu exterior são percebidas como algo significativo para o trabalho do administrador. A dinâmica da escola seria decorrente de alguns fatores sobre os quais os administradores poderiam exercer certo controle, tais como: "um sistema adequado de comunicação (horizontal e vertical) e a distribuição da influência" (ALONSO, 1988, p.125). A inovação é considerada

necessária e, portanto, as ações administrativas deveriam visar à facilitação de mudanças, como se percebe nos aspectos que considera essenciais do trabalho administrador, ao nível da unidade escolar: "Coordenar e dirigir a ação conjunta dos professores, alertá-los para o processo de mudança, prepará-los para um sistema de ajustamento constante e criar condições favoráveis a esse processo […]" (ALONSO, 1988, p. 8).

A autora salienta que na maioria das vezes os objetivos organizacionais não são formulados pelos gestores que se encontram no âmbito da escola. Estes ficam responsáveis por um processo de tradução dos objetivos em linguagem efetiva e operacional. No entanto, ao serem colocados como responsáveis pela implementação e desenvolvimento de um processo educacional, somente conseguiriam cumprir com essa função na medida em que reconheçam importância nos objetivos propostos e sua adequação às reais necessidades de uma realidade próxima, ou seja, deveriam participar do processo de formulação. Essa participação exigiria do administrador: "um amplo conhecimento dos problemas educacionais da atualidade, das limitações interpostas pela estrutura do próprio sistema de ensino e ainda requer uma atitude de 'disposição para a mudança'"(ALONSO, 1988, p.135).

Myrtes Alonso, assim como Carneiro Leão, atribui a responsabilidade pela administração escolar ao diretor, no entanto, ao desenvolver reflexões quanto às responsabilidades do administrador escolar, admite que o administrador deve estar devidamente preparado para estas, no entanto não poderá desincumbir-se sozinho ou isoladamente. Sendo assim, o administrador deve ser capaz de articular e comunicar pessoas, além de perceber e solucionar problemas e outras questões. "Para que possa desempenhar adequadamente a sua função, o administrador precisa olhar a escola como um conjunto organizado onde atuam diferentes forças que devem ser ordenadas e controladas de modo a permitir o alcance dos objetivos pretendidos" (ALONSO, 1988, p.171).

Pode-se dizer que todas as práticas listadas pelos autores continuam sendo válidas, contudo esses estudos tratavam da realida-

de do séc. XX, da escola clássica, e a complexidade do mundo e, por conseguinte, da escola tem aumentado, exigindo que esses afazeres sejam realizados de maneira mais dinâmica, flexível e tendo em vista os novos desafios impostos aos gestores. Segundo Souza (2006), as tradicionais tarefas sociais da escola são somadas às demandas mais contemporâneas do desenvolvimento social e econômico do país.

Essas demandas são originarias de um novo momento histórico-político-social que permitiu o surgimento de críticas aos modelos anteriormente adotados: a reabertura política-democrática (DRABACH; MOUSQUER, 2009; SANDER, 1995; SOUZA, 2006). No enfoque histórico-crítico, destacam-se, segundo Maia, Machado e Ribeiro (2003), os trabalhos de Félix (1989) e Paro (2002). A partir dessas críticas é que começa a aparecer na literatura o conceito de gestão escolar que compreenderia a essência política e a preocupação com o pedagógico. O uso dessa terminologia era "uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha" (ADRIÃO; CAMARGO, 2007 apud DRABACH; MOUSQUER, 2009) o que era bastante condizente no contexto da década de 1980, de luta pela democratização. Atualmente os escritos continuam a dar preferência ao termo gestão, mais específicamente o termo gestão democrática. Mendonça (2000, p.66) afirma que "a gestão democrática surge como um contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos". Além disso, explica:

> Quando a crítica ao tecnicismo toma corpo no campo da Pedagogia e o papel político da educação começa a ganhar destaque, as teorias de administração assumem um enfoque aberto ao compromosso da atividade pedagógica com os processos de democratização e de transformação social. As teorias passam, então, a considerar a importância da participação coletiva nos processos de planejamento e

> gestão educacionais, assumindo a crítica ao modelo verticalista da estrutura organizacional dos sistemas de ensino e da própria escola, bem como o papel desempenhado pelos dirigentes. (MENDONÇA, 2000, p.67)

Um autor que atualmente se dedica ao estudo da gestão democrática da escola é Vitor Paro (2003; 2007). O autor não desqualifica a nomenclatura administração, mas a conceitua como sendo a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados e dessa forma, quanto maior a relevância dos objetivos a serem alcançados, maior a importância das mediações para se conseguir isso, ou seja, maior é a importância da administração. Segundo o autor, a administração escolar possui o fim peculiar de construção, pela educação, de sujeitos humano-históricos, possuindo assim um caráter mais delicado do que o da empresa capitalista (de apropriação do excedente de trabalho pelo capital).

O conceito adotado pelo autor, que será o adotado neste trabalho, é bastante semelhante ao conceito de organização de Henry Dutton apresentado por Niskier (1969) que diz: "organização é a arte de empregar, eficientemente, todos os recursos disponíveis, a fim de alcançar determinado objetivo". Alguns autores, anteriores, como Myrtes Alonso (1988) já se preocuparam em salientar que a administração escolar refere-se ao aproveitamento dos recursos existentes a fim de garantir a consecução dos objetivos propostos, mas poucos autores realizam reflexão tão detalhada do conceito e fatores que o compõe como Vitor Paro. O professor Paro (2002, 2009, 2010[5]) se diferencia ao tratar a gestão como um "processo semelhante", mas que se torna particular na medida em que seus insumos não são como os industriais, pois envolvem sujeitos.

---

5. (Informação Verbal). Informação fornecida na palestra "A organização do trabalho na escola" proferida pelo autor na VIII Semana da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no dia 08 de novembro de 2010.

Tendo em vista o fato do conceito e atividade ser altamente influenciada pelos padrões e políticas vigentes, mesmo que tenhamos tratado de descrever o caminho até então percorrido, dividindo-os segundo categorias, como realizado nesta seção, faz-se relevante analisar os principais temas discutidos nos trabalhos da disciplina no momento atual.

Souza (2006) realizou um esforço de análise da produção acadêmica em gestão escolar no Brasil no período 1987 a 2004 com vistas a verificar as tendências da pesquisa brasileira na área. O autor dividiu a produção em 13 áreas temáticas principais: 'Diretor'; 'Gestão Democrática'; 'Instrumento de Gestão'; 'Desafios da Gestão Escolar'; 'Conselho de Escola'; 'Participação'; 'Concepções de Gestão Escolar'; 'Processos de Gestão Escolar'; 'Relações de Poder'; 'Autonomia'; 'Cultura Organizacional' e 'Estado da Arte'. Na temática 'Desafios da Gestão Escolar' o autor expõe os temas específicos dos trabalhos que versavam sobre problemas cotidianos na gestão da escola e encontra a predominância dos temas: gestão financeira, as relações entre gestão escolar e qualidade de ensino e os problemas na efetivação da democratização da gestão escolar. Encontrou, ainda, os seguintes desafios: problemas decorrentes da alta rotatividade de professores em escolas públicas, desafios trazidos pelas novas tecnologias no ambiente escolar, impactos das políticas educacionais no ambiente escolar, questões referentes à afetividade e ludicidade entre outros problemas da situação concreta da escola.

Souza (2006) realizou uma interessante síntese das ideias sobre a gestão escolar no Brasil no período entre 1930 a 2004, classificando as ideias entre os períodos dos autores clássicos, dos autores críticos e pós 1987, período para qual faz um levantamento e análise bibliográfica. Segundo o autor, as questões mais debatidas e talvez tendências mais atuais de pesquisa (período 1987 a 2004) seriam:

- A gestão como um processo político;
- A democracia na escola;

- Gestão democrática;
- Conselhos de escola, junto com a eleição de diretores, como expressões da gestão democrática;
- A gestão e as relações de poder na escola;
- O projeto político-pedagógico como uma ferramenta da organização e gestão escolar;
- Autonomia na gestão escolar.

Essa listagem apresentada por Souza (2006) faz interessante resumo das ideias apresentadas nas pesquisas por ele analisadas e delineia e, de certa maneira, a forma como a gestão escolar é entendida contemporaneamente, bem como questões que refletem nesta. O autor é bastante crítico na análise dos estudos e na formulação de seu conceito de gestão escolar expõe que não só os conceitos, mas também as ações são derivadas de processos políticos e relações de poder:

> a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera. (SOUZA, 2006, p. 127)

À continuidade tratar-se-á do trabalho administrativo dentro da escola. Assim como Souza (2006) salienta que as ações dos gestores são derivadas de processos políticos e relações de poder, alguns outros autores também abordam desafios e frentes que influenciam o modo de gerir, bem como o que se espera dos gestores.

Teixeira (2003, p.04) salienta que "seria ingênuo pensar que uma escola pode prescindir de mecanismos sistemáticos de administração", pois de uma forma ou de outra, todos são norteados por princípios derivados da teoria da Administração. Paro (2002), mesmo defendendo maior participação, admite que "os aspectos técnicos" não são descartáveis, ao contrário, acredita que desses também dependem o sucesso da escola. O autor, no entanto, salienta que a administração não deve ser vista como atividade-fim e sim como atividade-meio para a consecução dos objetivos. Félix (1989, p.82) também faz críticas aos trabalhos que se detém ao "tecnicismo" da administração e reforça a importância de contemplar outros aspectos dizendo que "na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista 'puramente' técnico são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, políticas e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação".

Os rumos apontados por parte dos estudiosos da gestão escolar salientam a necessidade de competências administrativas por parte dos gestores, uma vez que há um norteamento para a autonomia sustentável e capacidades administrativas próprias. Na literatura internacional sobre gestão escolar, de acordo com Alvariño et. al. (2000) há um número considerável de publicações que contemplam o gestor da escola, preocupando-se com questões como liderança, planejamento, trabalho em equipe, entre outras questões.

Ainda tratando-se de habilidades administrativas dos gestores escolares e a questão do uso de alguns instrumentos desta área de conhecimento, Gadotti (2000, p. 08) expõe:

> A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das

> escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro.

Vieira et al. (2002) expõem alguns desafios de gestão que a escola contemporânea é obrigada a enfrentar. Estes são: encontrar um caminho de ações face às novas e complexas atribuições que são exigidas da escola nesta "sociedade do conhecimento"; adaptar-se a uma nova maneira de relacionamento das instituições de ensino com a comunidade em que está inserida; construir laços culturais entre o ambiente local e o global e compreender a necessidade e aplicar as formas de avaliar a escola numa perspectiva transformadora.

Para Lück (2000) cabe aos gestores encarar a administração escolar baseada em alguns pressupostos, dos quais se pode destacar: a realidade é global, dinâmica e imprevisível, sendo que a crise é natural e oportunidade de crescimento e transformação; a busca pelo sucesso é um processo e não uma meta; a responsabilidade do gestor é a articulação sinérgica dos recursos humanos, orientando-os aos resultados e desenvolvimento; boas experiências servem como referência e não como modelos; a melhor maneira de gerir é de forma sinérgica, com uma equipe atuante e levando em consideração o seu ambiente cultural.

> A partir de tais pressupostos, emerge o entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, em vista do que, de sua interação dependem a identidade da escola na comunidade, o seu papel na mesma e os seus resultados (LÜCK, 2000, p.15)

Diante deste cenário de desafios e mudanças, Lück (2000, p. 16) expõe que "um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na constru-

ção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos", sendo assim ator principal e peça-chave no contexto escolar. Vários são os estudos que mencionam novos desafios e demandas ao gestor escolar (DOURADO, 2007; GADOTTI, 2000; LÜCK, 2000; WITTMANN, 2000).

A administração seja geral ou escolar não se dá no vazio, pois sofre influências de várias frentes (PARO, 2002, p.13). A partir do estudo de autores "clássicos" da área (ALONSO, 1988; LEÃO, 1953; LOURENÇO FILHO, 1976; TEIXEIRA, 1961) que, citam em seus textos algumas frentes, sem, contudo, pormenorizá-las, bem como o de outros apresentados nesta seção, pode-se traçar um esquema das forças/ fatores que incidem sobre a especificidade do objeto a ser administrado no caso da administração escolar (a escola) e, por conseguinte na forma específica de gerir.

Figura 5: Fatores incidentes sobre gestão escolar

A figura 05 apresenta tal esquema em que se expõem as diversas forças elencadas. Alguns enfocam apenas um ou parte dos fatores esquematizados, ou citam sem grande detalhamento alguns outros, o esquema supra apresentado representa um esforço de junção dos diversos olhares teóricos sobre os fatores impactantes na gestão e no gestor escolar. A partir das discussões desses auto-

res também é possível elencar as tarefas que estariam a cargo da gestão escolar. Pode-se observá-las no quadro 05 que segue:

Quadro 5: Tarefas atribuídas à gestão escolar

• Planejar • Prever • Pesquisar • Organizar • Ajustar • Coordenar • Comunicar	• Interagir • Assistir • Controlar • Decidir • Solucionar • Inspecionar/ Supervisionar	• Verificar/ Avaliar • Liderar • Mediar • Motivar • Manter a unidade • Manter o equilíbrio

Ao juntar os diversos olhares teóricos sobre as tarefas atribuídas ao gestor escolar, tem-se noção das pressões, da responsabilidade e da centralidade desempenhada pela gestão escolar dentro da escola. Assim pode-se inferir que desempenhar todas as ações solitariamente seria complicado e desgastante. A gestão escolar preconizada é, então, menos individual e mais coletiva, o que não anula a necessidade de uma orientação e organização do trabalho dentro da escola. Como exposto o problema está em não compreender as demais dimensões e os fins da administração escolar, colocando esta mesma como fim de si própria (FÉLIX, 1989; PARO, 2002).

O presente trabalho reconhece o caráter político da escola e as diversas forças que incidem sobre esta, no entanto, entende que a administração (vista como práticas e processos organizados) é necessária para que se alcancem os fins pedagógicos. Desta maneira, nos aproximamos também da definição de Bordignon e Gracindo (2001) que colocam a gestão da educação como o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

A administração complexa, exposta no capítulo anterior, também se apresenta como uma possibilidade para a gestão escolar e parece pertinente diante das diversas atribuições e fatores que são listadas pelos diversos autores como inerentes ou inter-

venientes na administração das instituições de ensino. Vargas (2011) traçou um interessante resumo (quadro 06) apontando as diferenças do enfoque tradicional de gestão escolar e do enfoque moderno sustentado na complexidade.

Quadro 6: Megatendências da administração da educação na complexidade do mundo moderno

Enfoque Tradicional	Enfoque moderno sustentado na complexidade
Particularidades e padrões mínimos aceitáveis.	Pluralismo e competitividade.
Participação limitada.	Democratização.
Estruturas que não requerem necessariamente mudanças transcendentais para funcionar.	Inovação constante.
Entorno social conservador.	Necessidade de realizar constantemente a leitura social de seu entorno.
Pensamento linear.	Pensamento estratégico e sistêmico.
É desempenhado preponderantemente em um plano institucional.	Opera sobre as redes interconectadas.
Visão disciplinar.	Visão interdisciplinar e multidisciplinar.
Trabalho com ferramentas mínimas e tradicionais.	Uso inteligente das TICs[1].
Responde a padrões tradicionais.	Habilidade para determinar prioridades.
Resultados individualizados.	Resultados globais organizacionais.
Trabalho sobre enfoques tradicionais, mais orientados ao passado do que ao presente.	Orientação para o futuro.
Profissionais que trabalham sob uma visão individualizada.	Mobilidade pessoal e profissional (capacidade de compreender um mundo com diferentes culturas, costumes, ambientes, etc).
Organizações que atuam em ambientes estáveis.	As organizações não existem no vazio, mas sim atuam em ambientes sumamente dinâmicos.
Identificação de ameaças e fraquezas.	Não só se identificam as ameaças e fraquezas, mas também a capacidade para neutraliza-las.

1. Tecnologias da Informação e Comunicação.
Fonte: Adaptado de Vargas (2011)

Dentro desse escopo novo, os gestores teriam uma atuação plural podendo tomar decisões pautadas em diferentes conhecimentos e de diferentes maneiras. A continuidade são apresentados alguns estilos de gestão escolar que em geral tem sido tidos como formas unívocas de atuação de cada gestor. No presente trabalho entende-se que os gestores possuem, em geral, um estilo mais marcante, mas que podem atuar segundo um mix desses modelos propostos que, ainda assim, são úteis à descrição da realidade estudada.

Estilos de Gestão Escolar

À semelhança dos estudiosos de Administração que discutem estilos de gestão, há alguns autores (LIBÂNEO, 2001; HALL et al, 1983; SOARES; TEIXEIRA, 2006; SOUZA, 2009; entre outros) que discutem os estilos de gestão escolar. Assim como discutido pelos primeiros, o estilo mais desejável seria o mais democrático. É relevante salientar, no entanto, que alguns teóricos da Administração falam da importância da gestão participativa como forma de apaziguar conflitos e não necessariamente de valorização e emancipação dos indivíduos como é mais discutido na área de Gestão Escolar.

Hall et al (1983 apud BRESSOUX, 2003) descreveu três tipos de diretores escolares: os de iniciativa (*make it happen*), os gestores (*help it happen*) e os que só respondem pelo cargo (*let it happen*)[6]. Soares e Teixeira (2006) fazem uma classificação a partir de três tendências de gestão escolar: a gerencial, que buscando a autonomia administrativa da escola, mantém controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia e a eficiência das ações escolares; a tradicional/conservadora; e a democrática, que pressupõe a construção de um espaço coletivo para articulação dos diversos interesses dentro da escola. Souza (2006, 2007) não trabalhou com estilos semelhantes aos dos autores anteriores, mas identificou perfis/tipos mais ou menos democráticos e mais ou menos qualificados e experientes e constatou que os alunos de escolas com dirigentes do grupo mais democrático ou mais qualificado e experiente possuem melhor desempenho em provas padronizadas. Ainda segundo o autor, a gestão democrática, se assemelharia a um tipo ideal que poderia ser utilizado como referência.

6. Como o diretor é uma das figuras centrais na gestão escolar ao nível da escola, sua forma de ação impactará a forma de gestão escolar, sendo assim é relevante expor essa classificação.

Fonseca e Oliveira (2009), que analisaram propostas existentes dentro de uma mesma esfera escolar, bem como Gomes, Santos e Melo (2009), que estudaram o programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica, apresentam duas concepções antagônicas presentes na atuação e formação dos gestores: a democrática e a neotaylorista e gerencial de administração escolar.

Libâneo (2001), à sua vez, ao tratar da organização e gestão escolar, expõe três concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestonária e a democrático-participativa. Na primeira o poder é centralizado no diretor e as diferenças hierárquicas são destacadas; Na segunda a responsabilidade é coletiva e igualmente dividida entre os membros da organização; Por fim, a terceira, apresenta-se como uma forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Difere-se da segunda, pois, uma vez tomadas as decisões (coletivamente), cada membro da equipe deve assumir a sua parte no trabalho. Além disso, se admite a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma diferenciação de funções e saberes.

Segundo Pinto (1996, p.13) "a busca de uma maior autonomia e democratização da escola pública, garantindo-se a participação de todos os interessados na sua gestão, é uma tendência que se coloca na ordem do dia não só no Brasil, mas em boa parte do mundo". Mais do que uma tendência, a gestão democrática se coloca como lei. No artigo 206 da Constituição Federal, inciso VI, se estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio "gestão democrática do ensino público, na forma da lei". Este artigo é regulamentado pelo artigo 14, incisos I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A Gestão Democrática não é bem definida na lei vigente no país. Apesar de preconizada na constituição e na LDB, como supraexposto, não há uma definição ou parâmetros de ação mais claros. Segundo Santos (2003, p.127) "a LDB faz algum detalhamento sobre o assunto, mas deixa por conta dos sistemas de ensino a competência para definir as normas desse tipo gestão". Essa estratégia, para Gomes, Santos e Melo (2009), inibiu, de certo modo, a implementação, no curto prazo, de ações que refletisse, o desdobramento do enunciado na lei. Ainda para os autores:

> A gestão democrática da escola é um enunciado da escola pública brasileira que se contrapõe à formação autoritária e autocrática que marcou e marca a história da gestão escolar, característica que subsiste até o presente na grande maioria dos estados e municípios brasileiros. (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p.265)

Outros autores, à semelhança de Gomes, Santos e Melo (2009), tentam construir ou delinear um conceito de gestão democrática em seus estudos. Souza (2009) considera a gestão democrática como tipo ideal que poderia ser definido como:

> Um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126)

Já para Lícinio Lima (2000), este tipo de gestão se apresenta como:

> uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões políticoadministrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19 apud SOUZA, 2009, p. 126)

Mesmo sendo recomendada na lei, para que a gestão democrática chegue à participação efetiva dos interessados na sua gestão como discutida por Pinto (1996) uma série de questões mais amplas são necessárias entre as quais a abertura dos gestores, o modo de articulação e estrutura da escola, a emancipação dos indivíduos, a promoção do diálogo e da alteridade, entre outros fatores. Oliveira (2009), Paro (2003), Pinto (1996), assim como Garcia e Brancaleone (2010), entre outros, expõem alguns mecanismos de gestão democrática presentes na educação brasileira: eleição de diretores, conselhos municipais de educação, conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, entre outros.

Dourado (2006) expõe algumas premissas para a democratização da escola e, particularmente, de sua gestão: 1) Relativizar o papel da escola, por meio da problematização da relação entre sociedade e escola; 2) Recuperação da escola enquanto local de trabalho docente; 3) Problematiza as formas de provimento ao cargo de dirigente e a função do diretor na escola; 4) Criar e consolidar novos mecanismos de democratização; 5) Rediscutir a organização do trabalho no interior da escola para além das bandeiras corporativas e funcionais; 6) Rediscutir a autonomia e o papel dos movimentos no interior da escola; 7) Criar me-

canismos de avaliação do projeto político-pedagógico; 8) Cria e garantir canais de democratização da informação entre todos os envolvidos; 9) Estabelecer canais de articulação com outras esferas (públicas e privadas).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) colocam que a democratização e a participação, tão desejadas, implicam os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e um alto grau de profissionalismo de todos.

A equipe de gestão escolar

Como salienta Gracindo (2009, p.139) a partir da concepção democrática de gestão, "a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo". Ainda que, segundo esses preceitos, devam ser envolvidos todos os atores da escola, este trabalho opta por analisar a gestão a partir da equipe técnico-administrativa (equipe gestora ou trio gestor) composta pela direção (diretor e assistente de direção ou vice-diretor), pelo supervisor escolar e pelo coordenador pedagógico (POLATO, 2010). A denominação dos cargos pode variar de acordo com a rede, assim como o seu exercício pode ser realizado por uma ou mais pessoas dentro da instituição de ensino.

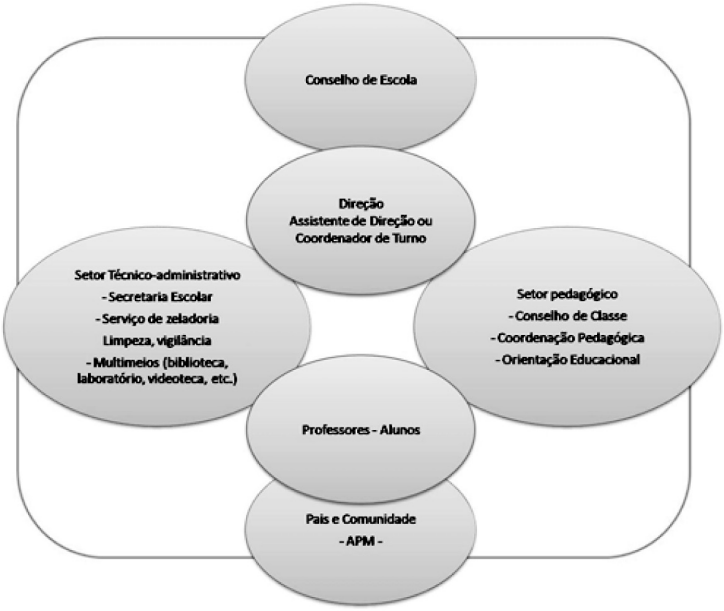
Os chamados "especialistas da educação" que incluem os administradores escolares, os planejadores educacionais, os supervisores escolares, os inspetores escolares e os orientadores educacionais (SANTOS, 2003). Segundo a LDB (1996) todos estes devem ser formados em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, além disso, devem ter experiência docente.

Segundo Luck (1981, p.07), "A administração da escola, a supervisão escolar e a orientação educacional se constituem em três áreas de atuação decisiva no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as ativi-

dades desenvolvidas na escola". Essa equipe tem como função precípua "coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção do seu desenvolvimento" (LUCK, 1981, p.16), sendo assim, a equipe tem como função principal a gestão da escola. Cada um, à sua maneira, contribui para que sejam alcançados os fins da organização educacional.

Abaixo se apresenta ilustração do organograma básico da escola proposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) de forma a definir os principais atores e organização da escola, de concepção democrática, antes de pormenorizar os atores que serão estudados na pesquisa.

Figura 6: Organograma Básico da Escola



Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.340).

Ainda que os autores mencionem que deveria haver uma equipe gestora em que cada um fizesse o seu papel de forma articulada e colaborativa para o atingimento de um fim comum, nem sempre isso é o que acontece na realidade brasileira. Em muitos casos não existem todos os atores na unidade de ensino e os atores existentes acumulam as funções que, pelo menos na teoria, seriam de outro especialista. O envolvimento e ligação de cada um dos atores com a unidade de ensino também é algo que varia de local para local. Existem, por exemplo, municípios com um único supervisor para todas as escolas municipais o que dificulta uma maior presença e identificação com uma escola específica. Além disso, também há outras situações que podem ser desfavoráveis ao comprometimento e coesão com a escola como a rotatividade de gestores, a falta de um planejamento para substituir gestores (devido à aposentadoria ou outras questões), ou ainda o acúmulo de cargos (como diretores que atuam em mais de uma escola buscando a complementação de sua renda com trabalho em todos os turnos), entre outras questões.

Os tópicos seguintes expõem, de forma sucinta, qual seriam as atribuições de cada um dos membros da equipe gestora. Cabe, no entanto, deixar uma ressalva que, se por um lado as propostas colegiadas mais radicais pressupõem que todos sejam "iguais" compartilhando, de certa maneira, todo o trabalho de gestão, por outro lado o modelo hierárquico vigente decorre de uma concepção mais "taylorista" onde é necessário que haja as figuras especializadas. Diante de tal observação, percebe-se uma necessidade de equilíbrio e adaptação das propostas que se dá de diversas maneiras de acordo com os gestores escolares de cada unidade de ensino.

A Direção

Segundo Paro (2003) a direção da escola prevista na lei do sistema estadual paulista é composta pelo diretor, pelo assistente de direção e pelo conselho de escola. No entanto, "em termos

práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor – e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola" (PARO, 2003, p.73). Ainda segundo o autor, sua função seria a de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição, no entanto, diante de um quadro de escassez de recursos (material didático, espaço físico adequado, formação adequada de docentes, entre outros), muitas vezes esses acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco corroboram a uma verdadeira coordenação dos esforços das pessoas.

Sem se preocupar com a questão de as tarefas colaborarem mais ou menos para o objetivo da organização escolar como se preocupa o autor anteriormente citado, Gimeno Sacristán (1995) realizou na Espanha um amplo levantamento das tarefas envolvidas na prática diretiva e as classificou segundo sete categorias:

i. Assessoria Pedagógica: refere-se ao grupo de tarefas diretamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos como apoio e sugestões dadas aos professores e coordenadores com relação ao conteúdo a ser dado, metodologias, formas de avaliação, programação da disciplina, apoio aos alunos com dificuldades e estimulo a práticas pedagógicas inclusivas, entre outras questões.
ii. Coordenação: diz respeito às atividades que viabilizam a unidade do trabalho desenvolvido na escola. Assim, envolve questões como desenvolvimento de ações com vistas a estimular o envolvimento, o compromisso, o espírito de cooperação e integração das diversas pessoas que compõem a comunidade escolar específica. Além disso, com relação ao trabalho dos docentes, envolve tarefas como estimulo à interação dos professores e matérias, buscar que haja um mesmo nível de exigência, que as avaliações não se sobreponham e realização de atividades extraescolares conjuntas.
iii. Clima Social: relaciona-se com o conjunto de atividades desenvolvidas com vistas ao favorecimento da geração e manutenção de condições de colaboração e compreensão em todas

as dimensões da escola, envolve três questões principais: mediação dos conflitos; estimulo à integração e ajudar pessoal e profissionalmente aos professores e funcionários; e abrir-se e estimular a participação de pais e alunos nos processos de tomada de decisão colegiados.

iv. Controle: refere-se à verificação e busca "daquilo que se tem previsto" (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 162) com relação aos rendimentos acadêmicos, disciplina, frequência e pontualidade de professores e alunos, bem como uso dos recursos, verificação do cumprimento das tarefas atribuídas, e avaliação do andamento das atividades e resultados alcançados.

v. Distribuição de informações: diz respeito à comunicação efetiva que deve ser mantida e resguardada com toda a rede de relacionamentos (Secretaria de Educação, pais, alunos, professores, funcionários, Conselho Tutelar, comunidade, etc).

vi. Gestão: A denominação foi utilizada pelo autor, mesmo entendendo que o termo na literatura poderia abarcar muitas outras questões englobadas em outras categorias, para designar as tarefas vinculadas à gestão da infraestrutura e recursos de toda espécie (materiais, econômico-financeiro, humanos e inclusive educativos) e aos aspectos relativos à gestão dos aspectos "burocrático-administrativos".

vii. Representação: refere-se aos momentos em que o diretor encarna a escola, de maneira simbólica, representando-a e falando por ela nas tarefas de diferentes índoles e complexidades como participação e coordenação de reuniões dentro e fora da escola. Além disso, pode referir-se à dotação de uma identidade própria com a qual as pessoas que integram a organização possam vincular-se.

O diretor, segundo a concepção de Saviani (1996, p. 207), é o responsável máximo no âmbito da unidade escolar cujo papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garan-

tir o bom funcionamento da escola. Em suma, é o sujeito responsável por dirigir a instituição por meio de um conjunto de técnicas, processos e práticas administrativas, políticas e pedagógicas com vistas ao atendimento do objetivo maior da escola (o ensino de qualidade).

Paro (2003), assim como Saviani (1996), também coloca o diretor como figura central na escola, mas salienta que a posição em que este ator é colocado torna sua atuação cerceada por contradições. Se por um lado o sistema hierárquico coloca-o como autoridade máxima no interior da escola, e, portanto, seria o diretor dotado de grande poder e autonomia; de outro, como responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, este se caracteriza como mero preposto do estado. Se por um lado ele deve possuir conhecimento técnico para uma administração adequada, de outro sua falta de autonomia e de recursos concretos o impedem de utilizar os métodos e técnicas adquiridos em sua formação. O autor, assim como Tragtenberg (1982), critica essa forma de administração da escola ao salientar as pressões sofridas e o papel dual exercido pelo diretor.

> o diretor como responsável último pela escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como 'culpado primeiro' pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que ai se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 2003, p.24)

> O diretor por sua vez funciona como mediador entre o poder burocrático do quadro administrativo e a escola, como conjunto, sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Tem de

> possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo e ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 1982, p. 39).

Paro (2003) diz que essa dualidade e problemas inerentes à forma tradicional e autoritária da organização escolar que ainda encontra-se presente na atualidade, mas o desejável seria uma organização mais democrática, pois, "ao se distribuir autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder [...], mas dividindo responsabilidade. E ao acontecer isso, quem está ganhando poder é a própria escola" (PARO, 2003, p.12).

Libâneo (2001), com base na descrição da escola realizada por Paro (2000), descreve as funções da direção:

> O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor. (LIBÂNEO, 2001, p.341)

Ainda abordando o papel do diretor no entendimento contemporâneo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.335) expõem que "o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente". Os autores destacam o papel significativo do diretor na gestão escolar:

> A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da

> democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.332)

Enfim, segundo os autores, o papel do diretor deve ser entendido como o de líder cooperativo: um aglutinador de aspirações, desejos, expectativas da comunidade escolar, bem como articulador de adesão e participação de todos os segmentos.

Ainda é possível encontrar estudos com vieses mais centralizadores ou gerencialistas quanto à forma de atuar da direção, contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza a gestão democrática e, sendo assim, a maior parte dos estudos brasileiros trata da gestão contemporânea ou do diretor e suas articulações à luz da desejada democracia, participação e autonomia. Não bastam apenas as competências administrativas a luz de algum conhecimento de filosofia da educação ou da história da comunidade (como foi visto nos autores enquadrados nas duas primeiras vertentes teóricas abordadas no tópico que trata da evolução da teoria da administração escolar). Maia (2008), ao fazer um resgate dos trabalhos publicados na ANPAE, importante fórum de debate como reconhecido por Sander (1986), salienta que esses trabalhos, que envolvem a gestão democrática, entendem que ao diretor cabe o desenvolvimento de algumas competências inseparáveis tanto entre si quanto em termos hierárquicos. São elas: competência técnica, competência política e competência pedagógica. Além disso, existe a presença de um forte compromisso com a comunidade, com o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e com o elemento docente presente na atividade do diretor.

Ao analisar os caminhos trilhados pela Administração Escolar e as diferentes atribuições alocadas ao diretor de acordo com o período ou modelo teórico "compartilhado" como visto na seção 4.1. Pode-se, de forma caricatural, sintetizar a trajetória de seu papel do diretor dentro da escola colocando que ele já

foi entendido como "rei" e pouco, a pouco, foi tomando o papel de conselheiro e estrategista de um exército que deve lutar para uma conquista comum. Se nos primeiros estudos o diretor aparece como responsável maior, se não responsável único, pela gestão da escola, os atuais debates compartilham essa responsabilidade. Os diretores continuam, e provavelmente sempre serão, importantes para a organização escolar, mas a sua posição é menos ditatorial e mais articuladora e agregadora. Essa mudança de atribuição dada aos diretores não significa necessariamente que o seu trabalho diminuiu ou simplificou-se. Pelo contrário, talvez o trabalho tenha se tornado mais complexo e rico e a figura deva ser ainda mais valorizada. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.330) fazem colocação que corrobora com a valorização desta parte da escola: "A direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico".

Ter uma figura central é importante. É interessante que as pessoas saibam a quem recorrer; com quem compartilhar problemas; uma pessoa que saiba as atribuições de cada um e que tenha liberdade (nem que seja pelo cargo ocupado) para acompanhar o andamento e cobrar a execução das ações ou ainda alterar o curso. É fato que as pessoas têm opiniões e habilidades distintas que muito podem contribuir em uma gestão conjunta, contudo na sociedade brasileira ainda não há maturidade (além do fato de que sempre existirão objetivos particulares nem sempre congruentes com os gerais) para uma proposta autogestionária. Sendo assim, valorizamos e entendemos como necessário o diretor como figura central na organização escolar entendendo que este deve atuar não como "dono da razão", mas como articulador das várias razões contidas na escola.

O diretor, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.372), possui "atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas". Ainda segundo os autores, o diretor atua, em geral, mais diretamente nos aspectos

administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica.

O Setor Pedagógico

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.342) o setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional. Ambas as funções preocupam-se com a formação do aluno, no entanto, o primeiro possui contato expressivo com os professores, ainda que busque a aprendizagem do aluno, e o segundo lida diretamente com os alunos.

O coordenador pedagógico "coordena, acompanha, acessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares". A função prioritária do coordenador pedagógico, segundo os autores, diz respeito à assistência (pedagógico-didática) aos professores em suas respectivas disciplinas, "para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal possível), ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.373). Ainda que o *core* da sua ação seja a "monitoração sistemática da prática pedagógica docente" cabe ao coordenador o relacionamento com pais e comunidade no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas além de algumas outras atribuições:

> [...] o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha de livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas,

> estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.374)

Polato (2010) salienta que o coordenador pedagógico deve conhecer as diversas didáticas e ser "o parceiro mais experiente do professor". Além disso, ele responde por esse trabalho junto ao diretor, formando uma relação de parceria para transformar a escola num espaço de aprendizagem. Contudo, a autora faz uma ressalva ao comentar que, muitas vezes, ocorre que, sem formação adequada, o coordenador acaba assumindo funções administrativas e a formação permanente do corpo docente fica em segundo plano. Já o orientador educacional, quando existente na escola, "cuida do atendimento e do acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com sua formação profissional" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.373). Penteado (1976) define o serviço de orientação como uma modalidade do processo educativo geral que, como este, objetiva facilitar o desenvolvimento integral do educando. Pormenoriza colocando que

> é um processo sistemático, contínuo, complexo; é uma assistência profissional realizada através de métodos e técnicas pedagógicas e/ou psicológicas, que levam os educandos ao conhecimento de suas características pessoais e das características do ambiente sócio-cultural, a fim de que possam tomar decisões apropriadas às perspectivas maiores de seu desenvolvimento pessoal e social (PENTEADO, 1976, p.2)

Além disso, a orientação, segundo a autora, não deve ser de assistência que crie dependência, mas sim uma educação para escolha, que propicie a independência e a autorrealização.

Supervisão escolar

Cardoso (2003) identifica três vertentes para o conceito de supervisão escolar: a de supervisor-inspetor, a de supervisor--orientador e a de supervisor-técnico. A primeira diz respeito à mais antiga e tradicional, que relaciona a atividade à inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas pelas autoridades centrais. A segunda, surgida a partir da década de 1950 e ampliada com a LDB, se pauta na divisão do trabalho e maior complexidade das funções não docentes. Por fim, a terceira, de inspiração norte--americana e traga ao Brasil através do INEP, visa à melhoria do desempenho e ao treinamento dos professores.

A supervisão escolar no Brasil, de acordo com Lima (2001), é uma função que auxilia e promove a coordenação e atualização das atividades dentro dos fundamentos e processos pedagógicos. Ferreira (2001, p.89), à sua vez, percebe a supervisão como um trabalho de "coordenação e 'controle' da prática educativa que visa assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica". A partir desse norte, a autora define o que seriam conteúdos do trabalho profissional da supervisão escolar, em relação:

- À política – coordenação da interpretação/implementação e da "coleta" de subsídios para o desenvolvimento de novas políticas mais comprometidas com as realidades educacionais;
- Ao planejamento – coordenação, construção e elaboração coletiva do projeto acadêmico/educacional, implementação coletiva, coordenação da "vigilância" sobre seu desenvolvimento e necessárias reconstruções;
- À gestão – coordenação, propriamente dita, de todo o desenvolvimento das políticas, do planejamento e da avaliação – projeto acadêmico/educacional, construído e desenvolvido coletivamente;
- À avaliação – análise e julgamento das práticas educacionais em desenvolvimento com base em uma construção coletiva de padrões

que se alicercem em três princípios/posturas intimamente relacionados: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva e a investigação participante e contínua;

• A todos esses elementos – estudar muito e continuamente, individual e coletivamente, discutindo conceitos e formas de elaboração prática de estratégias de ação pedagógica. (FERREIRA, 2001, p.89-90)

Segundo Ronca e Gonçalves (2003, p. 31) cabe, ao supervisor, "criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só para constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel nesse contexto e o que fazer para melhorar essa situação". Não cabe, no entanto, ao supervisor, avaliar e delinear soluções sozinho. "Educação é uma tarefa e um encargo coletivo, no mundo de hoje. Portanto, é imperioso que o Supervisor contribua decisiva e decididamente para a formulação coletiva de projetos de saídas para os desafios propostos" (RONCA; GONÇALVES, 2003, p.35).

Além do contexto de trabalho coletivo do mundo de hoje, os autores expõem que para a melhoria necessária à supervisão alguns desafios/passos devem ser enfrentados:

1. Engajar-se para requalificar e revalorizar o professor de primeiro grau;
2. Criar nas escolas momentos de reflexão, para que juntos os educadores possam trocar experiências, rever o que foi feito e juntos encontrar uma alternativa de ação;
3. Criar estratégias que permitam detectar o tipo de vínculo que se estabelece nas relações educador-educando e também entre os próprios educadores

Além desses desafios comentados por Ronca e Gonçalves (2003), segundo Villas Boas (2003), a prática de supervisão exige um intenso relacionamento entre supervisor e supervisionados, o que requer dos profissionais um continuo aperfeiçoamento como

técnico e principalmente como pessoa. Ainda, ao supervisor se faz indispensável o exercício da liderança (com seus aspectos humanos e técnicos), bem como comunicação clara.

Lima (2001) também comenta quanto à necessidade de uma parceria entre professor e supervisor em que posições e interlocuções sejam definidas e garantidas dentro da escola. Polato (2010) deixa claro que, apesar de ser um importante membro do "trio gestor" da escola, o supervisor não é da escola propriamente dita, mas sim um funcionário designado pela Secretaria de Educação para fornecer apoio às escolas e fazer a interface do Executivo com elas. Ainda segundo esta,

> as redes mais bem estruturadas dispõem de uma equipe de supervisores que divide responsabilidades e se articula para fazer a orientação dos diretores e apoiá-los nas questões do dia a dia, formar os coordenadores pedagógicos e os professores e garantir a implementação das políticas públicas, que são as orientações oficiais que dão unidade à rede. (POLATO, 2010)

Diante do cenário atual e para que a supervisão possa efetivamente ser uma "aliada do professor", a supervisão deve, de acordo com Lima (2001), ser vista dentro de uma perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade.

O Trio Gestor

Diante da exposição das funções de cada um dos "membros do trio gestor" (nas seções precedentes e no quadro 7) nota-se que há uma grande relação entre as funções e que para uma boa gestão é importante que todos estejam articulados e alinhados em prol de um objetivo comum. Luck (1981) salienta que, além disso, a ação "deve ser não só integrada, mas também integradora. Para tanto, deve pautar-se por atitudes, direções e objetivos comuns, o que estabelecerá a coerência interna necessária para se garantir a unidade preconizada" (LUCK, 1981, p.32-33). Essa

afirmação é reforçada por Leão (1954) que expõe um exemplo: "ainda que o orientador auxilie diretamente aos professores, os reúna, os guie, sua obra ficará sem efeito se não contar com a simpatia do diretor da escola; somente será construtiva com a colaboração deste" (LEÃO, 1954, p.667, tradução nossa).

Quadro 7: Atribuições de cada um dentro da equipe gestora

Diretor	Coordenador pedagógico	Supervisor
- Responde pela escola (legalmente, judicialmente e pedagogicamente); - Assegura, acompanha e controla recursos materiais e financeiros; - Articula o relacionamento com a comunidade interna e externa; - Colabora nas decisões da rede e concretiza as políticas públicas na escola; - Lidera a elaboração e revisão do projeto político-pedagógico; - Garante as condições para o cumprimento do projeto; - Assegura e acompanha os momentos de planejamento e estudo da equipe; - Cuida do desenvolvimento dos profissionais; - Levanta, analisa e acompanha o desempenho dos alunos; - Desenvolve projetos institucionais em parceria com coordenadores e equipe; - Articula a equipe para o planejamento e a realização das reuniões de pais; - Elabora o cronograma e realiza reuniões regulares com os diferentes segmentos da escola; - Orienta a organização do espaço e assegura a exposição das produções dos alunos; - Garante o acesso ao acervo da escola.	- Coordena os momentos de formação em serviço dos professores; - Participa junto com os professores do planejamento das atividades e acompanha sua realização; - Observa aulas dos professores para ajudá-los no desenvolvimento das atividades; - Realiza com os professores nas reuniões de pais; - Colabora na elaboração do projeto político-pedagógico; - Cuida para que o projeto seja cumprido no dia a dia; - Acompanha e analisa junto com os professores o desempenho dos alunos; - Realiza, organiza e mantém os registros do trabalho pedagógico; - Realiza reuniões regulares com o diretor para analisar as condições e o processo de ensino e da aprendizagem; - Organiza junto aos professores a exposição das produções dos alunos; - Analisa e divulga o acervo da escola.	- Sistematiza as diretrizes curriculares da rede; - Coordena e acompanha a formação de coordenadores e diretores; - Acompanha, organiza e mantém registros da formação continuada na rede; - Realiza e levanta estudos e pesquisas; - Articula a troca de experiências entre os profissionais das escolas; - Acompanha e articula a execução dos projetos político-pedagógicos das escolas com o Pano Educacional da Secretaria; - Acompanha e auxilia o trabalho dos gestores e coordenadores; - Avalia o desempenho dos alunos e indicadores de aprendizagem das escolas; - Participa de comissões sindicantes; - Acompanha o cumprimento dos dias letivos.

Fonte: Baseado em Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apud Polato (2010)

De maneira resumida, após a apresentação de cada uma das funções nas seções anteriores e da listagem apresentada no quadro precedente, pode-se, simplificadamente caracterizar os membros da equipe da seguinte maneira:

- Diretor de Escola: tido por vários autores como o gestor "de fato", é o responsável (legal, judicial e pedagógico) pela escola, é o líder e articulador das ações e recursos com vistas ao bom funcionamento e aprendizagem efetiva dos alunos;
- Coordenador Pedagógico: Atua diretamente com os docentes com vistas à melhoria de sua formação e didática;
- Supervisor de Ensino: Atua dentro da escola, no entanto não atende somente esta, pois é um representante da secretaria de Educação. Atua com diretamente com os diretores, coordenadores e indiretamente como os docentes fornecendo apoio técnico, administrativo e pedagógico com vistas a facilitar a tradução e implantação de políticas públicas dentro da escola, bem como transmissão das questões locais à instância superiores.

Como membros da equipe gestora, os sujeitos componentes do "Trio Gestor" estão sujeitos às particularidades impostas pelo ambiente escolar e pela atual configuração dinâmica e, muitas vezes, incerta do mundo. A forma como irão atuar depende não apenas de suas descrições de trabalho (normas), mas também das conjunturas nas quais se encontram as escolas em que esses atuam, das experiências anteriores que vivenciaram, das interações existentes e das percepções subjetivas que obtém desses estímulos.

Ao expor a forma como a Administração (ciência e ação) é pensada dentro da Administração (disciplina), bem como dentro da Educação, coincidências e separações são percebidas. Os conteúdos, no entanto, formam um quadro de referência interessante para a análise da gestão dentro do ambiente escolar. Enquanto na Educação é salientado o caráter político e pedagógico dessa instituição, na Administração são expostas questões inerentes à gestão de qualquer organização. Aglutinar, criticamente, essas expertises permite analisar a administração da escola tendo em consideração suas particularidades.

Teoria e prática são instâncias mutuamente gerativas: tanto a observação da prática gera novas teorias quanto à aplicação dessas novas teorias transforma as práticas originais (BAUER, 1999). Assim como existem várias práticas, existem teorias e maneiras de explicar uma mesma prática (MARSDEN; TOWNLEY, 2004). Assim, a recuperação das Teorias da Administração e, especificamente, da Administração Escolar, se fazem pertinentes uma vez que uma pode ter influenciado a outra, bem como à ação e até algumas características do gestor escolar nas escolas públicas de ensino básico (foco da pesquisa).

Ademais, apesar de, em certo momento, a Teoria da Administração Escolar ter se valido de alguns conceitos na Teoria Administrativa, uma cisão parece ter ocorrido. Talvez pelo fato de as primeiras teorias administrativas serem, conforme comentado por Marsden e Townley (2004), mais dos gestores do que dos geridos, fazendo com que as pessoas perdessem importância e metas, diretrizes, políticas e objetivos organizacionais fossem mais importantes e norteassem, ou talvez até engessassem, as ações das pessoas. Pode ter havido, ainda, uma preferência pela aproximação da Educação com outras áreas como a Ciência Política, a Filosofia, entre outras questões. De qualquer modo, nesse trabalho, a priorização de uma das linhas (Administração ou Educação) em detrimento da outra parecia deixá-lo incompleto ao não contemplar questões relevantes para a análise proposta. Ao expor só a Teoria da Administração não se teria o contexto específico e as questões politico-filosóficas da atuação nesse tipo particular de organização. E, se não fosse feita uma exposição da Teoria Organizacional "pura", não seria apontada uma possível conversa das vertentes mais atuais e mais críticas da Administração no contexto da administração escolar.

Marsden e Townley (2004) lembram que inicialmente o foco dos estudos organizacionais foi o estudo científico do gerenciamento do trabalho, contudo, este tem sido ampliado e seu escopo passa cada vez mais a abranger questões "mais práticas" e "mais humanas" que constituem a organização. A proposta de Bauer

(1999) de uma gestão apoiada no caos e na complexidade parece ser bastante pertinente para uma escola que se propõe a ser mais democrática, inclusiva e emancipadora, como é bastante discutido na Educação (PARO, 2010, FREIRE, 2008, MORIN, 2007, entre outros). Diversidade, conflito, atividade política às claras, diálogo, visões compartilhadas, ambiguidade, aprendizagem parecem altamente pertinentes não só ao ensino, como sugerido por Morin (2007), mas também à sua viabilização (gestão). A atual estrutura institucional requer ajustamentos para que esse ensino almejado possa se viabilizar, pois, como poderia se ensinar a democracia e a crítica se essas não existem, propriamente ditas, dentro da instituição? Percebe-se que a gestão da escola, muitas vezes, é engessada por concepções tradicionais de organização que permeiam não só o ambiente escolar, mas o sistema como um todo. Ainda que hajam alguns avanços, mudar a gerência, como salientado por Bauer (1999), interfere nas relações de poder e, por tal fato, é um processo bastante difícil e lento.

Ainda assim, analisar gestão da escola buscando perceber se há maior ou menor congruência da forma como ela é desenvolvida com as teorias mais antigas ou mais atuais, pode permitir apontar se a escola está mais próxima ou mais afastada dessa desejável gerência que: estimule as interações e trocas de informação possibilitando o surgimento de novas ideias e mudanças; estimule à autonomia, iniciativa, conectividade, comunicação e cooperação; que tome para si o papel de representante (e não de "guarda") de uma identidade organizacional em permanente atualização; que seja constantemente atento às circunstâncias ambientais (consciência do momento); e que busque conhecer e compreender a escola como um todo (não só o dito, mas o imaginário e o inconsciente existentes).

Os próximos capítulos dedicam-se à exposição dos aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa em tela, dos resultados e discussões decorrentes dos dados obtidos na parte empírica desta pesquisa, e, por fim, de algumas considerações em relação ao livro como um todo.

Aspectos metodológicos

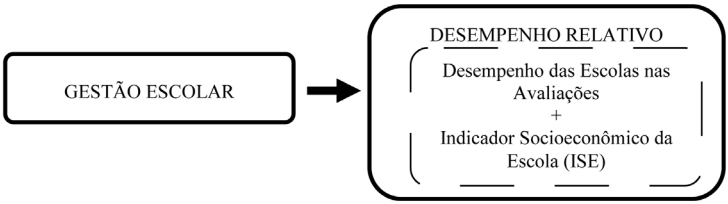
Métodos de pesquisa

A proposta segue a opção pela pesquisa do tipo exploratória com abordagem predominantemente qualitativa. Possui, no entanto, componentes quantitativos que auxiliaram na delimitação dos casos, bem como na compreensão da realidade onde estes se inserem de maneira geral. Conforme Gil (2002), as pesquisas exploratórias colaboram para descrições precisas, aclaram e ajudam a modificar conceitos e ideias, facilitando verificação de relações entre os elementos estudados, através do estudo do material bibliográfico e documental a que o pesquisador tem acesso. Opta-se pelo uso do método de estudo de caso múltiplo, pois, entre as diferentes aplicações do estudo de caso está "explicar supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos" (YIN, 2001, p. 34).

Definição das variáveis de pesquisa

A partir das questões levantadas e do referencial estudado, esta pesquisa se propõe a estudar os fatores expostos na figura 7:

Figura 7: Relação dos fatores a serem estudados na pesquisa



Gestão Escolar

A primeira variável diz respeito à gestão escolar no âmbito da escola, ou seja, como a equipe (aqui restringida aos principais atores administrativos – diretor, assistente ou vice-diretor, supervisor e orientador) se articula e suas características de ação. Para a análise desta variável se utilizou entrevistas em profundidade, juntamente com a observação e a técnica dos incidentes críticos com os principais responsáveis pela gestão de escolas. Para que haja a possibilidade de verificar comparações entre escolas com desempenho superior ao esperado, bem como analisar o que estas possuem de diferencial em relação às escolas que ficam abaixo do esperado[1] dois pares de escolas foram selecionados e sua gestão foi analisada separadamente e comparativamente.

1. As noções sobre o que seria acima e abaixo do "esperado" serão melhor explicadas na descrição da segunda variável de pesquisa "desempenho relativo".

O Desempenho Relativo

Para verificar esse desempenho relativo de cada escola e realizar a escolha dos casos optou-se pelo uso de um cruzamento do indicador socioeconômico (ISE) com o desempenho na Prova Brasil para se verificar onde estão as maiores diferenças do que seria esperado e do que se têm na realidade. A segunda variável foi determinada, pois, a pesquisa não queria apenas estudar os casos que tivessem maior ou menor nota, ou ainda que tivessem situação socioeconômica melhor ou pior. Imaginou-se que haveria uma relação, não necessariamente de causa e efeito, entre a condição socioeconômica dos alunos e seu desempenho. Tal fato foi confirmado por uma análise de correlação realizada para todas as escolas públicas que tiveram resultados para a Prova Brasil 2007 do ciclo Fundamental II (n=4665 escolas) que, ao nível de significância de 0,01, demonstrou que há correlação de 0,566 entre o indicador socioeconômico e a média dos resultados em português e matemática para cada escola. Utilizou-se a média dos resultados em português e matemática, para evitar a escolha arbitrária de apenas uma das disciplinas e para ter certeza que esta escolha poderia nos enganar pelo fato das escolas poderem ser boas em uma das disciplinas e ruins na outra dando uma média que não corresponde de fato ao seu desempenho geral. Antes de realizar a correlação supracitada se realizou uma análise de correlação entre os desempenhos de cada escola em cada uma das disciplinas. A correlação foi bastante alta, de 0,906, ao nível significante ao nível de 0,01 o que indica que escolas que obtiveram bons resultados em português também obtiveram bons resultados em matemática e que a utilização da média entre os seus dois escores seria pertinente.

Antes de falar na fórmula utilizada para definir de forma mais precisa os casos, é necessário falar um pouco dos componentes que formam o cálculo. O indicador socioeconômico (ISE) da escola e a média padronizada na Prova Brasil.

Indicador Socioeconômico da Escola

O ISE é um indicador desenvolvido por Alves (2007, 2010) utilizando Análise Fatorial para reduzir as variáveis discriminantes da situação familiar dos alunos a partir dos dados do questionário socioeconômico respondido pelos alunos juntamente com o teste cognitivo da Prova Brasil. O indicador é obtido através de duas etapas. A primeira, que serve para verificação das variáveis relevantes para construção do indicador, é realizada por meio de uma regressão linear múltipla que se vale dos indicadores de resultados das escolas como variáveis dependentes, para identificar quais variáveis socioeconômicas mais influenciam no desempenho escolar. A segunda, que tem como finalidade a redução das variáveis socioeconômicas em um fator e gerar o ISE, se dá por meio da análise de componentes principais.

O indicador foi desenvolvido em 2007 para o desenvolvimento de uma pesquisa com escolas do estado de Goiás e em 2010 o autor realizou aperfeiçoamentos no indicador e uma proposta para o nível municipal (ALVES, GOLVEIA; 2010), utilizando todos os municípios brasileiros; e outra para o nível das escolas (ALVES; PASSADOR, 2010) utilizando, assim como na primeira proposta, o estado de Goiás como exemplo. Para este trabalho utilizou-se a metodologia aperfeiçoada para auferir o indicador socioeconômico das escolas públicas do estado de São Paulo.

A proposta do indicador toma como base o questionário socioeconômico que os alunos preenchem na Prova Brasil. Deste questionário analisa as questões que dizem respeito às posses dos alunos, como, por exemplo, "Na sua casa tem televisão em cores?" (questão 05 do questionário) e alguns itens de natureza social (como grau de escolaridade), pois parte-se de alguns estudos que indicam que é possível inferir a condição socioeconômica por meio dos bens (indicadores de capacidade de consumo) que uma pessoa

possui, como acontece, por exemplo, no Critério Brasil[2] (ABEP, 2008).

As variáveis selecionadas para a análise fatorial foram as questões de 05 a 15, 19, 23 e 32. As escalas que se encontram nas respostas do questionário foram transformadas de ordinal para métrica e houve um processo de agregação da unidade aluno para a unidade escola por meio do qual se pode obter um percentual de alunos que possuem ou não possuem determinado item. Após esse processo, foi realizada a análise fatorial com o método de componentes principais.

O indicador foi gerado na quinta tentativa de análise, pois quatro das variáveis selecionadas tiveram que ser excluídas para que houvesse um melhor ajuste do indicador. A questão 11 foi excluída pelo fato de haverem 232 escolas onde a questão encontrava-se sem resposta, o que poderia prejudicar a análise. Todas as 14 variáveis restantes apresentavam bom MSA (*Measure Sample Adequacy* – Medida de Adequação da Amostra), superior a 0,5, que indica que há um mínimo de correlação entre as variáveis. No entanto, as variáveis Q13b, Q14 e Q32 tiveram que ser retiradas por problemas de comunalidade, ou seja, por explicar pouco os fatores. As variáveis restantes foram reduzidas a três fatores que possuem um KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Mesure*, que é uma medida que confronta as correlações entre os pares de variáveis com as correlações residuais) alto e bom de 0,84 e preservaram uma variância total de 66,37%, o que também pode ser considerado bom. Esses valores expostos demonstram a qualidade da análise fatorial final. O fator F1 possui variância explicada de 33,47%; o F2 variância explicada de 20,38% e o F3 variância explicada de 12,51%. A carga fatorial obtida é o que se denomina como indicador socioeconômico (ISE) pro-

2. O Critério Brasil é um critério de classificação econômica que aufere o potencial de compra dos consumidores a partir de indicadores de capacidade de consumo (bens e escolaridade) que foi desenvolvido pela ABEP (Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa)

posto por Alves e Golveia (2010) e Alves e Passador (2010). Para chegar ao indicador final de cada escola foi calculado o valor de cada fator (escore fatorial) e realizou-se sua média ponderada pelo percentual da variância explicada em cada fator. Esse fator ponderado foi padronizado para uma escala de 0 a 1 para melhor entendimento, pois a escala original do fator ponderado ia de -633,50 a 260.

O uso do indicador como base para seleção das escolas com melhor desempenho relativo é interessante, pois este indicador tem a pretensão de mostrar "se os alunos de determinada escola são mais 'ricos' ou mais 'pobres' em relação às demais, ou seja, este indicador evidencia o poder de compra das famílias e/ou a (des)igualdade social presente nas escolas públicas" (ALVES, 2007, p.110).

Média na Prova Brasil

Cada escola recebe a sua média em cada uma das disciplinas em uma escala, que varia de 0 a 350 em língua portuguesa e de 0 a 375 em matemática. Para o estudo em questão utilizamos a média padronizada dos dois resultados que as escolas recebem.

O cálculo proposto

A fórmula adotada para realizar o comparativo entre as variáveis supracitadas foi:

$$DRE\ (x) = \frac{MPb8\ (x)}{ISE\ (x)}$$

Em que DRE significa Desempenho Relativo da Escola (x); MPb8 exprime a média padronizada da escola na Prova Brasil da oitava série; e o ISE é o indicador socioeconômico da escola.

Como as variáveis encontravam-se em escalas distintas foi necessária à padronização da média para uma escala de 0 a 1, assim como é o ISE. Para tanto se realizou duas padronizações distintas para posterior análise e escolha: (I) a divisão do valor obtido por cada escola pela média máxima que se poderia obter (362,5) e (II) a divisão do valor obtido por cada escola pela maior pontuação alcançada por uma escola no estado de São Paulo na referida avaliação (318,41). E se aplicou a fórmula para ambos os casos e apesar dos valores finais de desempenho relativo serem distintos o que se pode depreender de sua análise é semelhante, pois verifica-se que há coincidência no ranqueamento dos casos e que os casos com maiores pontuações, casos que nos são de interesse por apresentar as maiores distâncias entre o ISE e a média obtida, são os mesmos.

Universo e amostra da pesquisa

Optou-se por realizar o estudo no Estado de São Paulo, por ser o estado que possui o maior número estudantes de matriculados no ensino Básico. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2007), são mais de 10 milhões de alunos na Educação Básica. No Brasil, totalizam 52.969.456 estudantes matriculados, sendo que destes, 46.610.710 alunos estão em escolas públicas. Ainda segundo o referido Censo, no Estado, existem 26.581 escolas de Ensino Básico, das quais 5.761 são estaduais, 11 são federais, 11.636 são municipais e 9.173 são privadas. Dessas 26.581 escolas, 24.875 situam-se em meio urbano enquanto 1706 são rurais. O Quadro 8 apresenta a distribuição das escolas por região administrativa e por dependência administrativa das escolas e permite ter uma boa noção da realidade da oferta do ensino básico no estado.

A amostra da pesquisa foi composta por escolas da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo que possui um universo com 17.408 escolas públicas de Ensino Básico. A amostra foi não probabilística e inicialmente seria por cota, contem-

plando um caso em cada uma das quinze Regiões Administrativas do estado. Esse caso seria selecionado por critério de julgamento: seriam escolhidas as escolas que apresentarem, em cada região, o melhor desempenho na relação entre as notas obtidas na Prova Brasil, aplicada na 8ª série do ensino fundamental, e o Indicador Socioeconômico da Escola (ISE). Assim, a seleção priorizaria as experiências das escolas que, sob condições socioeconômicas relativamente desfavoráveis, obtiveram boas notas. Essa forma de escolha dos casos foi descartada por insuficiência de recursos e pelo fato de que ao estudar apenas os casos positivos e apenas um ator da gestão escolar dentro deste, não se poderia, de fato, analisar o que a gestão das escolas com bom desempenho possui de diferente das que possuem desempenho esperado ou pior que o esperado. Além disso, ao comparar escolas em lócus distinto ou em redes distintas, os componentes contextuais poderiam mudar em demasia a realidade gerida em cada um dos casos, pois dentro de uma região e até mesmo município há escolas com realidades bastante distintas.

Quadro 8: Distribuição das escolas

Região Administrativa do Estado de São Paulo	Dependência Administrativa das Escolas				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Região Administrativa Central	1	142	334	179	656
Região Administrativa de Araçatuba	0	123	336	142	601
Região Administrativa de Barretos	0	52	204	78	334
Região Administrativa de Bauru	0	201	347	263	811
Região Administrativa de Campinas	3	884	2312	1195	4394
Região Administrativa de Franca	0	106	245	182	533
Região Administrativa de Marília	0	195	373	151	719
Região Administrativa de Presidente Prudente	0	169	341	166	676
Região Administrativa de Registro	0	107	314	33	454
Região Administrativa de Ribeirão Preto	1	155	341	329	826
Região Administrativa de Santos	1	169	499	475	1144
Região Administrativa de São José do Rio Preto	0	216	470	316	1002
Região Administrativa de São José dos Campos	1	420	944	547	1912
Região Administrativa de Sorocaba	1	476	1347	498	2322
Região Metropolitana de São Paulo	3	2346	3229	4619	10197
Total	11	5761	11636	9173	26581

Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar 2007

Optou-se então, por escolher dois pares de escolas (uma com desempenho acima do esperado e outra com desempenho inferior ao esperado) dentro de um mesmo município que fossem pertencentes a uma mesma rede de ensino.

A rede escolhida foi a municipal. Optou-se por selecionar o desempenho das escolas na Prova Brasil pelas notas da segunda etapa do ensino fundamental por que esse nível é responsabilidade conjunta do Estado e Município. Foram utilizados dados secundários provenientes dos bancos de dados de avaliações e levantamentos realizados pelo INEP/MEC em suas edições de 2007. Opta-se pela utilização dos dados da edição de 2007 pelo fato da Prova Brasil ser realizada de forma bienal e em geral no final do ano. Os resultados das provas são divulgados para os alunos e escolas em geral até meados do ano seguinte e a tabulação completa com os dados dos questionários e de todas as provas pode levar até um ano para serem disponibilizados. Os dados de 2007, por exemplo, foram disponibilizados na íntegra aos pesquisadores do GPublic no início de 2009. Sendo assim, como

última edição antes da elaboraçãodo presente livro, ocorreu em 2009, entendeu-se que aguardar para utilizar os dados mais atuais poderia prejudicar o projeto por uma possível demora e seria inviável devido ao prazo que possuíamos para conclusão, uma vez que o seu conteúdo é necessário para a escolha dos casos.

É interessante salientar os passos que foram utilizados para a escolha dos casos e critérios utilizados para delimitação da amostra:

1. Obtenção do banco de dados do SAEB referentes à edição de 2007;
2. Filtrar as escolas do estado de São Paulo que possuem oitava série (nono ano);
3. Determinar o ISE para cada uma das escolas públicas do estado;
4. Calcular a média das notas obtidas na Prova Brasil para cada escola;
5. Determinar o Desempenho Relativo de cada uma das escolas por meio cruzamento dos dois cálculos anteriores, através da fórmula exposta na seção referente às variáveis da pesquisa;
6. Agrupar as escolas por Regiões Administrativas;
7. Filtrar as escolas de acordo com a sua dependência administrativa: escolas municipais
8. Ranqueamento, em ordem decrescente, dos pares de escolas municipais de acordo com as distâncias entre a escola que obteve maior DRE e menor DRE dentro de um mesmo município;
9. Destacar os pares mais distantes em DRE para cada região administrativa;
10. Critério de Corte 1: Ser parte de uma Região Administrativa e não da Região Metropolitana, pois a Região Metropolitana possui uma população e dinâmica bastante particulares. Além disso, o município com os pares seria a capital, município especialmente diferente dos demais;

11. Critério de Corte 2: Uma das escolas do par deveria possuir DRE acima de 01 (resultado acima do esperado pela correlação) e a outra abaixo de 01;
12. Critério de Corte 3: Uma das escolas do par deveria possuir nota acima da nota média (Prova Brasil 8 serie) das escolas do estado e a outra abaixo da média;
13. Critério de Corte 4: Os dois municípios escolhidos devem possuir portes diferentes segundo divisão de porte populacional do IBGE.

No Quadro 09 se apresenta a listagem de municípios ranqueados no passo 08, sem nomeá-los para preservar a confidencialidade dos entrevistados e escolas envolvidas no estudo, de acordo com as maiores diferença de desempenho relativo entre pares de escolas encontrados nos municípios pertencentes a cada região administrativa:

Quadro 9: Ranqueamento de Municípios para escolha de casos

	Município	Diferença	RA	Notas (Razão de exclusão/escolha)
1	Não escolhido	0,35	Santos	O maior e o menor desempenho relativo dos pares possuem média na Prova Brasil superior à média das escolas do estado de São Paulo (237,81).
2	Município Escolhido	0,30	Ribeirão Preto	População: 34.611(faixa 4 IBGE: de 20.001 a 50.000 habitantes)
3	Não escolhido	0,27	Sorocaba	População: 24.454 (faixa 4 IBGE: de 20.001 a 50.000 habitantes). Como era da mesma faixa do primeiro município selecionado foi desconsiderado.
4	Não escolhido	0,25	Região Metropolitana de São Paulo	Região Metropolitana
5	Não escolhido	0,17	Campinas	O desempenho mais baixo é igual a 1, ou seja, tem a nota esperada diante do ISE. Sendo assim todas as escolas (participantes) desse município tem o desempenho esperado ou acima deste.
6	Não escolhido	0,16	São José dos Campos	O maior e o menor desempenho relativo dos pares possuem média na Prova Brasil superior à média das escolas do estado de São Paulo (237,81).
7	Não escolhido	0,14	São José do Rio Preto	O maior e o menor desempenho relativo dos pares estão ambos acima do esperado.
8	Não escolhido	0,14	Marília	O maior e o menor desempenho relativo dos pares estão ambos acima do esperado
9	Não escolhido	0,13	Franca	O maior e o menor desempenho relativo dos pares estão ambos acima do esperado
10	Município Escolhido	0,11	Bauru	População: 347.601 (faixa 6 IBGE: de 100.001 a 500.000 habitantes)
11	Não escolhido	0,11	Presidente Prudente	População: 22.859 (faixa 4 IBGE: de 20.001 a 50.000 habitantes)
12	Não escolhido	0,07	Central	População: 195.815 (faixa 6 IBGE: de 100.001 a 500.000 habitantes)
13	Não escolhido	0,03	Barretos	População: 74.865 (Faixa 5 IBGE: de 50.001 a 100.000 habitantes)
14	Não escolhido	0,01	Araçatuba	População: 7.034 (Faixa 2 IBGE: 5.001 a 10.000 habitantes)
15	Não escolhido	0,00	Registro	Sem pares de escolas municipais que tenham realizado a prova dentro de um mesmo município

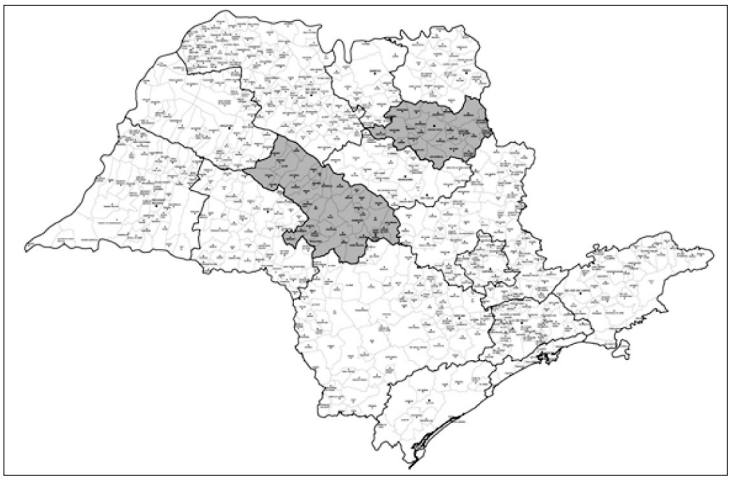
Como pode ser percebido, a escolha dos casos não levou em consideração a variável gestão, isso é, se o gestor que lá se encontra atualmente é o mesmo que se encontrava à época da aplicação da Prova Brasil do ano de 2007, utilizada como parâmetro principal. Essa escolha se deu com vistas a permitir a análise da continuidade das ações e contexto que gerou o resultado em questão, bem como a não exclusão de municípios onde os gestores ascendem a esse cargo por meio de indicação, uma realidade ainda muito presente nas escolas brasileiras. Assim, para que as características e práticas que podem ter alguma influência no melhor ou pior desempenho das escolas pudessem ser listadas, os ex-gestores das escolas onde houve alterações na composição da equipe gestora

foram incluídos como sujeitos da pesquisa. Além disso, os resultados obtidos na última edição realizada (2009) foram buscados. Esses últimos não foram submetidos à análise estatística para sua relativização, pois apenas pretendeu-se verificar o desempenho dos casos escolhidos para estudo e, caso fosse possível, inferir se houve alguma ligação das mudanças e continuidades de gestão com esse desempenho.

Os Casos Selecionados

A partir da definição anterior foi possível localizar geograficamente os casos que se propõe analisar. Na figura 8 apresentamos um mapa onde foram destacadas as regiões administrativas onde se encontram os municípios das escolas selecionadas segundo os critérios supracitados (Região Administrativa de Ribeirão Preto, mais ao norte, e Região Administrativa de Bauru, quase ao centro do mapa).

Figura 8: Localização dos casos selecionados



Fonte: Elaborado com base no mapa do estado de São Paulo disponibilizado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2009)

Para cada uma das Regiões Administrativas foi elaborado um gráfico para analisar a realidade desta, bem como onde se situavam os casos selecionados de acordo com a seção anterior. Abaixo (nas figuras 9 e 10) apresentamos os casos selecionados por região administrativa (assinalados em cinza escuro – caso negativo e cinza claro – caso positivo).

Figura 9: Casos escolhidos na Região Administrativa de Ribeirão Preto

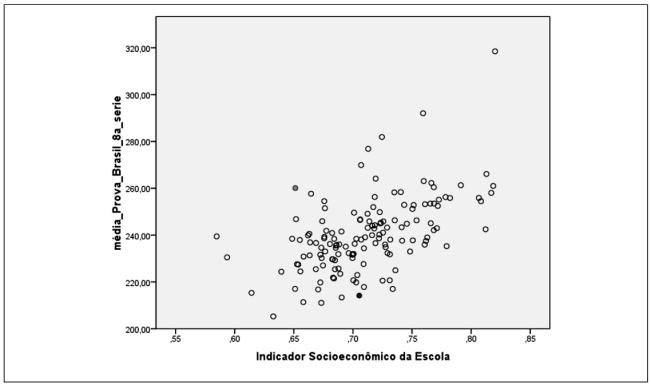
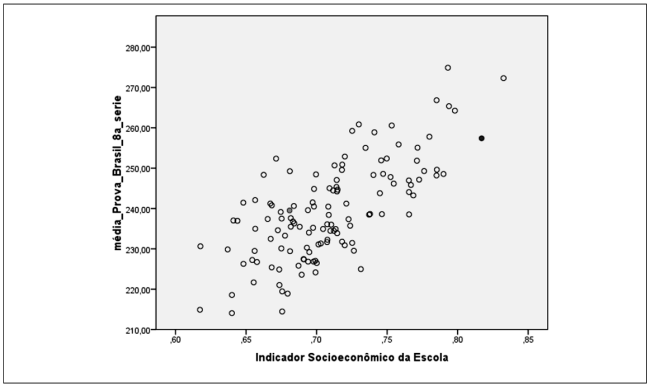


Figura 10: Casos escolhidos na Região Administrativa de Bauru



Os gráficos apresentados são de correlação entre as variáveis média na Prova Brasil oitava série e Indicador Socioeconômico da escola. Apesar de haver uma alta correlação entre as variáveis quando se utiliza os dados das escolas do estado de São Paulo sem dividi-las por Região Administrativa (RA), quando se faz a divisão em alguns casos a correlação se mantém alta e em outras diminui bastante. Ambas as regiões onde se encontram os casos a serem estudados possuem correlação alta. Em ordem decrescente de correlação as Regiões Administrativas e a Região Metropolitana (RM) de São Paulo podem ser elencadas da seguinte maneira: RA Central (0,737); RA Santos (0,712); RM São Paulo (0,712); RA Bauru (0,708); RA São José dos Campos (0,704); RA Marília (0,672); RA Franca (0,649); RA Campinas (0,629); RA Registro (0,590); RA Ribeirão Preto (0,540); RA Presidente Prudente (0,535); RA São José do Rio Preto (0,509); RA Sorocaba (0,488); RA Araraquara (0,480); RA Barretos (0,208). Todas as correlações são apresentadas ao nível de significância de 0,01.

Procedimentos para coleta de dados

Foram utilizadas várias técnicas para a coleta dos dados, pois "o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências" (YIN, 2001, p.27). Optou-se especificamente pelo conjunto: observação direta, análise documental, entrevista em profundidade e técnica dos incidentes críticos.

A observação teve como finalidade analisar a realidade da instituição, sua infraestrutura, entre outras questões. Ela se pautou em um roteiro sistematizado para que um mínimo de fatores fossem observados em todas as escolas, contudo, informações e situações adicionais consideradas relevantes pelo pesquisador poderiam ser registradas sob a forma de diário de campo.

A técnica dos incidentes críticos foi utilizada com o fim de obter os dados referentes à percepção do gestor quanto os conte-

údos, práticas e habilidades necessárias à função, requerimentos críticos, como proposto por Flanagan (1954). Essa metodologia pode ainda, auxiliar na identificação de comportamentos que contribuem para o sucesso ou fracasso de indivíduos ou organizações (DELA COLETA, 2004) em situações específicas.

Como a técnica de incidentes críticos será fundamental para a aferição de parte das competências dos gestores escolares, torna-se relevante fazer uma descrição um pouco maior sobre esta. A técnica tem sua criação atribuída à Flanagan (1954) e seu início de utilização e divulgação no Brasil à Dela Coleta (1972) e Stephaneck (1969). A definição de incidente crítico foi aperfeiçoada ao longo dos estudos de Flanagan e é citada por Dela Coleta (1974, p. 37) como:

> qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico, um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas consequências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos.

Dela Coleta e Dela Coleta (2004) expõem que a técnica possui três etapas básicas. São elas: 1. Formulação das questões de acordo com o objetivo do trabalho; 2. Coleta dos incidentes e 3. Análise de conteúdo dos incidentes críticos envolvidos nos relatos. Como premissa para aplicação da técnica em processos de análise do trabalho exige-se a determinação dos objetivos do cargo em questão, por meio de uma preliminar descrição das tarefas e operações executadas pelos ocupantes do cargo em estudo antes da formulação das questões da primeira etapa. Neste estudo tal quesito foi realizado por meio de revisão da literatura pertinente.

A segunda etapa se processa, em geral, através de entrevistas individuais, em grupo, ou resposta a questionários contendo basicamente perguntas relativas à ocorrência de incidentes positivos

ou negativos. Os relatos são registrados e expostos ao relator que faz a confirmação do mesmo. A terceira e última etapa da técnica refere-se à análise dos dados coletados por meio da análise de conteúdo, que será mais bem descrita na seção seguinte.

Diante da breve exposição das opções para realização da técnica, optou-se pelo uso de entrevistas que possuíram questões abertas e uma parte referente à técnica de incidentes críticos. Foi utilizado um roteiro para a obtenção de informações relevantes sobre a escola e gestão escolar, contudo, era possível trazer elementos não previstos no roteiro com vistas a buscar maior aprofundamento em alguma questão ou dar maior liberdade e/ou ganhar confiança dos entrevistados. A análise documental buscou conhecer a realidade (atual e pregressa) de cada caso estudado complementado as informações coletadas nessas entrevistas e nas observações.

Foram entrevistadas dezesseis pessoas no total, sendo: 01 supervisora de ensino, 04 diretoras atuais, 04 ex-diretoras (de escolas cuja diretora havia mudado após 2007, ano cujos resultados foram utilizados na análise estatística) 03 vice-diretoras e 04 coordenadoras pedagógicas. Por questões éticas e para um melhor desenvolvimento da pesquisa, os respondentes devem manter-se anônimos, assim como as escolas envolvidas no estudo, pois a nominação dessas permitiria a identificação dos respondentes. Pelo mesmo motivo, como, em um dos casos estudados, a identificação do nome do município acarretaria na identificação de um dos respondentes das entrevistas, os municípios também receberam códigos.

Os municípios foram nomeados com as duas primeiras letras do alfabeto (A e B). As escolas com as consoantes costumeiramente usadas como variáveis (W, X, Y e Z). Os sujeitos entrevistados foram codificados de acordo com a sua relação com a escola, sendo atribuído um código (composto por até duas letras maiúsculas ou uma letra e um número) que coincide com as iniciais dessa relação (D para diretor, VD para vice-diretor, ED para ex-diretor, S para supervisor, C1 para coordenador pedagógico de primeiro

ao quinto ano e C2 para coordenador pedagógico de sexto ao nono ano). Em seguida, os códigos das escolas a que pertencem foi agregado a esse código de relação, possibilitando a caracterização dos entrevistados como se pode verificar no quadro 10, que segue. Outras escolas e instituições de ensino superior que foram citadas durante as entrevistas e que são localizadas unicamente no município A ou B foram também codificadas. No município A encontram as escolas de Educação Básica H, F, R, P e Q e no município B as escolas J, K, L, N, R, T, V e G. Foram atribuídos códigos (a sigla Fac. e um número) apenas para as instituições de ensino superior privada, pois as IES públicas mencionadas possuem diversos campi no estado. Além disso, as instituições que foram mencionadas não necessariamente se encontram no município A ou B, pelo contrário, em vários casos, mesmo codificadas, as IES não são do município em que o sujeito de pesquisa atua.

Quadro 10: Lista de Entrevistados e Códigos

Município A	Caso com desempenho aquém ao esperado	Escola w	
		Dw	Diretora
		VDw	Vice Diretora
		EDw	Ex-Diretora
	Caso com desempenho melhor que o esperado	Escola x	
		Dx	Diretora
		EDx	Ex-Diretora
Município B	Ambas	Syz	Supervisora das escolas municipais
	Caso com desempenho aquém ao esperado	Escola y	
		Dy	Diretora
		VDy	Vice Diretora
		C1y	Coordenadora de primeiro ao quinto ano
		C2y	Coordenadora de sexto ao nono ano
	Caso com desempenho melhor que o esperado	Escola z	
		Dz	Diretora
		VDz	Vice Diretora
		C1z	Coordenadora de primeiro ao quinto ano
		C2z	Coordenadora de sexto ao nono ano
		ED1z	Ex-Diretora
		ED2z	Ex-Diretora Substituta

Procedimentos para Análise dos Dados

Optou-se por uma abordagem qualitativa de análise dos resultados e utilizou-se a análise de conteúdo, por se tratar de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 1977) e pelo fato desta ser a etapa final proposta na técnica do incidente crítico (DELA COLETA; DELA COLETA, 2004; FLANAGAN, 1973).

De acordo com Cooper e Schindler (2001, p.347), a análise de conteúdo segue "um processo sistemático, começando com a seleção de um esquema de unificação. As unidades podem ser sintáticas, referenciais, proposicionais ou temáticas". As categorias devem ser submetidas à análise de expertises, deve-se efetuar o levantamento de frequências e o ordenamento da importância das categorias. De acordo com os autores essa metodologia inclui ainda: seleção de um plano de amostragem, desenvolvimento de instruções de registro e codificação, redução de dados, inferências sobre o contexto e análise estatística.

Esse processo sistemático é fundamental na finalização da técnica dos incidentes críticos, pois "envolve o isolamento de componentes críticos que, reunidos em categorias mais abrangentes, vão fornecer, no caso de processos de análise do trabalho, as exigências críticas do cargo" (DELA COLETA; DELA COLETA, 2004, p.42).

> Exigências críticas ou categorias de incidentes: são conjuntos de comportamentos positivos ou negativos de uma dada categoria, com certo conteúdo, não se podendo falar em exigências críticas ou categorias positivas ou negativas, mas sim em exigências ou categorias que compreendem comportamentos críticos positivos e/ou negativos. (DELA COLETA; DELA COLETA, 2004, p.43)

> Comportamentos críticos: são os comportamentos emitidos pelos sujeitos envolvidos nos incidentes relatados, que podem ser positi-

vos ou negativos dependendo das consequências para com os objetivos do cargo ou do sistema. (DELA COLETA; DELA COLETA, 2004, p.43)

Para tal forma de análise foi necessária à formatação do protocolo, referencial de codificação, ajustado tanto às considerações teóricas quanto aos materiais coletados, estabelecendo categorias e códigos, para que, os dados coletados pudessem ser analisados de acordo com sua temática, cruzados com os demais dados e inferências e interpretações possam ser realizadas.

Todas as entrevistas e relatos de incidentes críticos que foram gravados[3] na coleta de dados (um total aproximado de treze horas de áudio) foram transcritos pela pesquisadora. O estudo utilizou o software ATLAS.ti[4] (versão 6.0) como ferramenta auxiliar a análise de conteúdo. Neste *software* os dados coletados (transcrições das entrevistas, das narrativas de incidentes críticos e relatórios das observações de campo) foram organizados sob a forma de 38 documentos primários agrupados em uma unidade hermenêutica de trabalho (quadro 11).

---

3. Antes de iniciar as gravações os entrevistados eram avisados quanto ao compromisso com o sigilo dessas gravações e as vantagens desse método eram salientadas. Dos dezesseis sujeitos de pesquisa apenas um não permitiu a gravação da entrevista e solicitou que o registro dos dados fosse feito por meio de anotações. A maioria dos demais não teve qualquer embaraço com a presença de um gravador (talvez pelo fato de se ter usado o gravador de um celular o que fazia com que o objeto em cima da mesa não fosse um "objeto estranho") e houve duas menções de "procurar palavras melhores" uma vez que a entrevista estava sendo gravada.
4. O ATLAS.ti é um programa enquadrado entre os chamados CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Foi desenvolvido no contexto de um projeto multidisciplinar da Universidade Técnica de Berlim e sua sigla refere-se à *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache* (arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana) e o "ti" final refere-se à *text interpretation* (interpretação de texto). Sua primeira versão data 1993, no entanto, diversas atualizações foram feitas até a versão atual.

O ferramental mostrou-se bastante útil na medida em que permite registrar o julgamento da codificação tomando o texto, os "códigos-etiqueta" e as unidades de texto (trechos selecionados) sem perder a ligação entre o texto original e os códigos (BAUER, 2002). Nessa ferramenta os procedimentos de análise do pesquisador são norteados pelos princípios: visualização, integração, casualidade e exploração (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006). Além disso, o uso desse tipo de *software* de apoio à pesquisa qualitativa, segundo Bandeira de Mello (2006), trás os benefícios de consistência, velocidade[5], flexibilidade e, principalmente, contribui para a transparência do processo de análise.

É importante salientar que esse tipo de programa não executa a análise em si, mas apoia a mesma ao facilitar as tarefas mecânicas do processo de análise qualitativo. O elemento humano é fundamental para compreensão do sentido do texto, pois o programa apenas gerencia o processamento mecânico de maneira a possibilitar que o pesquisador dedique-se ao processo interpretativo e de descoberta antes, durante e depois do processo de codificação (KELLE, 2002). Assim, apesar do tempo dedicado ao aprendizado e familiarização com o programa, entende-se que o seu uso favoreceu a descoberta de questões que de outra maneira poderiam não ter sido captadas. Além disso, o programa facilita as atividades envolvidas na análise, apresentação e interpretação dos dados. Salienta-se, também, que, na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem-se considerar também as condições contextuais de seus produtores. Baseia-se, assim, na concepção crítica e dinâmica da linguagem (PUGLISI; FRANCO, 2005, p.13).

---

5. Faz-se relevante salientar que o autor coloca que o processo torna-se mais veloz e eficiente somente depois de decorrido o "custo do aprendizado" em que os "usuários iniciais devem dedicar grande parte de seu tempo e energia para aprender os recursos do programa" (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006, p.437).

Quadro 11: Lista dos documentos primários analisados no ATLAS.ti

Unidade Hermenêutica: Gestão Escolar - estudo das características e práticas administrativas	
P 1: Entrevista C1y.rtf Families: Escola Y	**P20: Narrativa Incidente Critico C2z.rtf** Families: Escola Z
P 2: Entrevista C1z.rtf Families: Escola Z	**P21: Narrativa Incidente Critico Dw.rtf** Families: Escola W
P 3: Entrevista C2y.rtf Families: Escola Y	**P22: Narrativa Incidente Critico Dx.rtf** Families: Escola X
P 4: Entrevista C2z.rtf Families: Escola Z	**P23: Narrativa Incidente Critico Dy.rtf** Families: Escola Y
P 5: Entrevista Dw.rtf Families: Escola W	**P24: Narrativa Incidente Critico Dz.rtf** Families: Escola Z
P 6: Entrevista Dx.rtf Families: Escola X	**P25: Narrativa Incidente Critico ED1z.rtf** Families: Escola Z
P 7: Entrevista Dy.rtf Families: Escola Y	**P26: Narrativa Incidente Critico ED2z.rtf** Families: Escola Z
P 8: Entrevista Dz.rtf Families: Escola Z	**P27: Narrativa Incidente Critico EDw.rtf** Families: Escola W
P 9: Entrevista ED1z.rtf Families: Escola Z	**P28: Narrativa Incidente Critico EDx.rtf** Families: Escola X
P10: Entrevista ED2z.rtf Families: Escola Z	**P29: Narrativa Incidente Critico Syz.rtf** Families: Escola Y; Escola Z
P11: Entrevista EDw.rtf Families: Escola W	**P30: Narrativa Incidente Critico VDw.rtf** Families: Escola W
P12: Entrevista EDx.rtf Families: Escola X	**P31: Narrativa Incidente Critico VDy.rtf** Families: Escola Y
P13: Entrevista Syz.rtf Families: Escola Y; Escola Z	**P32: Narrativa Incidente Critico VDz.rtf** Families: Escola Z
P14: Entrevista VDw.rtf Families: Escola W	**P33: Observacao Escola W.rtf** Families: Escola W
P15: Entrevista VDy.rtf Families: Escola Y	**P34: Observacao Escola X.rtf** Families: Escola X
P16: Entrevista VDz.rtf Families: Escola Z	**P35: Observacao Escola Y.rtf** Families: Escola Y
P17: Narrativa Incidente Critico C1y.rtf Families: Escola Y	**P36: Observacao Escola Z.rtf** Families: Escola Z
P18: Narrativa Incidente Critico C1z.rtf Families: Escola Z	**P37: Relatorio Planejamento Escola W.rtf** Families: Escola W
P19: Narrativa Incidente Critico C2y.rtf Families: Escola Y	**P38: Relatorio Planejamento Escola X.rtf** Families: Escola X

Como dados primários e secundários foram obtidos por meio de diversos instrumentos de coleta, foi necessário um esforço para a triangulação dos dados, ou seja, estabelecimento de conexões, comparativos e estruturação das informações para discussão posterior.

Resultado e discussões

Breve caracterização do estado de São Paulo e das Regiões em estudo

O estado de São Paulo abriga 645 municípios distribuídos em sua área total que é de 248.196,960 km². Esses municípios são agrupados em quinze regiões administrativas e quarenta e três regiões de governo. De acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2010) o estado possui 41.262.199 habitantes, dos quais 39.585.251 residem na área urbana e os demais 1.676.948 residem na área rural.

Seu produto interno bruto (PIB), segundo dados de 2008, ultrapassa o valor de um trilhão de reais e corresponde ao maior PIB entre as 27 unidades da Federação e a praticamente um terço (33,1%) do PIB nacional a preços correntes (SEADE, 2011). Apesar dessa representatividade na riqueza brasileira, conforme simplifica Matteo (2009, p.43), São Paulo "é um estado bastante rico e profundamente desigual, gera grandes potencialidades e, ao mesmo tempo, apresenta uma extensa variedade de problemas

que excluem parte substantiva de sua população das benesses dessa riqueza".

Um exemplo do que comenta Matteo (2009) é que, segundo dados da SEADE (2011), a Região Metropolitana sozinha é responsável por mais da metade do PIB do estado (57,05%). Além disso, se consideradas as regiões que compõem a chamada "macrometrópole" (Região Administrativas de Campinas, São José dos Campos, Santos e Sorocaba), conforme exercício feito por Matteo (2009), a esses 57,05% somam-se 29,33%, o que significa que essa porção do território paulista concentra quase 90% do montante gerado pelo estado.

Com relação a essa questão, as regiões administrativas nas quais se encontram as escolas em estudo, Região Administrativas de Bauru (onde se insere o município B) e Ribeirão Preto (onde se insere o município A), podem ser descritas. A RA de Ribeirão Preto, segundo dados de 2008, possui participação de 2,46 por cento do PIB do estado o que corresponde a 24.628,48 milhões de reais. Esse valor é proveniente principalmente do setor de serviços (69,44% no total do valor adicionado). Em seguida a indústria representa 27,89% e a Agropecuária 2,67% desse total. Já a RA de Bauru tem, também conforme os dados de 2008, a participação de 1,68% do PIB paulista, o que corresponde a 16.803,88 milhões de reais. A participação dos serviços no total do valor adicionado, seguido da indústria e da agropecuária também acontece na RA de Bauru (68,82%; 26,58% e 4,6%), assim como no estado (69,03%; 29,52%; 1,45%).

A Região Administrativa de Ribeirão Preto, segundo a Fundação SEADE, em 2011, possui uma população de 1.267.913 habitantes distribuídos nos seus vinte e cinco municípios que totalizam uma área de 9.300,43 Km², o que corresponde a uma densidade demográfica regional de 136,33 habitantes por Km². Ainda que essa densidade demográfica possua valor inferior ao do estado, de 167,9 habitantes/ Km², a taxa geométrica de crescimento anual da população, no período 2000/2010, manteve-se mais elevada que a do estado (1,65% ao ano, enquanto a do

estado ficou em 1,09% ao ano). É importante ressaltar que há contrastes intra-regionais acentuados com relação a esta questão (em Ribeirão Preto, cidade de maior densidade populacional da região, é superior a 946 hab./km², enquanto em Luís Antônio, de menor, é de 19,62 hab./km²).

Segundo Matteo (2009, p.55), a RA de Ribeirão Preto é um dos principais polos econômicos regionais do Brasil, e "se beneficia de localização privilegiada, terra de ótima qualidade, presença de universidades e centros de pesquisa, mão-de-obra qualificada, boa infraestrutura de transportes e comunicação e mercado consumidor dinâmico". A agropecuária regional tem como principais produtos a cana-de-açúcar, o café, a carne bovina e a laranja. As principais atividades industriais são decorrentes de facilidades encontradas na região como: a) proximidade da matéria-prima, como usinas de açúcar e álcool; b) proximidade com o mercado consumidor, como a produção de bebidas, alimentos, papel, celulose, gráfica e metalomecânica; ou da existência de mão-de-obra especializada e de institutos de pesquisa, como a indústria de biotecnologia, farmacêutica e de equipamentos médicos, odontológicos e hospitalares.

A Região Administrativa de Bauru, à sua vez, segundo a Fundação SEADE, em 2011, possui uma população de 1.063.522 habitantes distribuídos nos seus trinta e nove municípios que totalizam uma área de 16.198,84 Km², o que corresponde a uma densidade demográfica regional de 65,65 habitantes por Km². A sua taxa geométrica de crescimento anual da população, no período 2000/2010, foi de 0,97% ao ano, valor inferior a taxa do estado. Assim como na região anteriormente descritas há também diferenças intra-regionais nesse quesito, sendo que o menor índice observado foi de 6,70 hab./km² e o maior foi de 544,58 hab./km².

Assim como na RA de Ribeirão Preto, dois produtos que se destacam na produção agropecuária regional são a cana-de-açúcar, a carne bovina e a laranja. E a indústria encontra-se fortemente associada a esses produtos destacando-se os setores de

alimentos e bebidas, de produção de sucroalcooleira, e de óleos vegetais.

Com relação à Educação, área de maior interesse para o estudo em tela, o estado possui, segundo dados 2009 expostos pela SEADE (2011), uma taxa de analfabetismo da população com 15 ou mais anos de 4,75%; a média de anos de estudos da população de 15 a 64 anos é de 9,02, mas o percentual da população de 25 ou mais anos com menos de 8 anos de estudos é de 40,09%.

Em 2007, existiam no Estado, 26.581 escolas de Ensino Básico, das quais 5.761 eram estaduais, 11 federais, 11.636 municipais e 9.173 privadas. Nas regiões em estudo o número de escolas era bastante semelhante: na RA de Bauru haviam 811, sendo 201 estaduais, 347 municipais e 263 privadas; na RA de Ribeirão Preto haviam 826, sendo 01 federal, 155 estaduais, 341 municipais e 329 privadas.

Os dados fornecidos pela SEADE quanto às taxas das regiões administrativas são do ano 2000. Segundo estes dados, na época, a Região Administrativa de Bauru possuía uma taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou idade superior era de 8,01%; a média de anos de estudo da população de 15 a 64 anos era de 7,34 e, se considerada a população com 25 anos ou mais, 60,77% possuía menos de 8 anos de estudo. Já na RA de Ribeirão Preto, na mesma época, a taxa de analfabetismo era de 6,96%; a média de anos de estudo da população de 15 a 64 anos era de 7,51 e, se considerada a população com 25 anos ou mais, 58,25% possuía menos de 8 anos de estudo. Então, naquele momento, a RA de Ribeirão Preto apresentava taxas de educação um pouco melhores do que a de Bauru, ainda que a diferença não tenha sido grande.

Breve caracterização dos Municípios e das escolas em estudo

A SEADE, conforme Matteo (2005), além de disponibilizar dados como os anteriormente expostos, desenvolveu um índi-

ce paulista de responsabilidade social (IPRS) que corresponde a um sistema de indicadores socioeconômicos de cada município que resume as condições de cada um e é destinado a subsidiar a formulação e avaliação de políticas públicas. São analisadas as dimensões riqueza municipal, longevidade e escolaridade, e, de acordo com essa avaliação, os municípios são enquadrados em cinco categorias: Grupo 1, composto por municípios com bons indicadores em todas as dimensões; Grupo 2, inclui municípios que, apesar de possuírem alta riqueza, apresentam indicadores insuficientes em outras dimensões; Grupo 3, agrupa municípios com baixa riqueza, mas bons indicadores nas outras dimensões; Grupo 4, conjunto de municípios com baixa riqueza e indicadores médios nas demais dimensões; e, Grupo 5, correspondente aos municípios dotados de indicadores ruins em todas as dimensões.

O município A, de acordo com o seu IPRS calculado em 2004 e em 2006, enquadra-se no Grupo 4. Enquanto o município B, nos mesmos anos, ficou entre os municípios do Grupo 1. Ainda tratando da condição de vida nos municípios em que se localizam as escolas estudadas, em 2000, ambos apresentaram um índice de desenvolvimento humano municipal (IDH-M) superior a 0,8, o que, segundo classificação do PNUD, significa um alto desenvolvimento humano. Assim, o IPRS parece ser mais interessante para compreender a realidade dos municípios, uma vez que transparece que, o município A é dotado de baixa riqueza e indicadores médios nas demais dimensões (longevidade e escolaridade), enquanto o município B possui bons indicadores em todas as dimensões (riqueza municipal, longevidade e escolaridade).

O município A, localiza-se na Região Administrativa de Ribeirão Preto, e possui cerca de 35.000 habitantes o que faz com que se enquadre na Faixa 4 do IBGE que engloba municípios de 20.000 a 50.000 habitantes. Neste município foram analisadas as escolas W e X. Já o município B, encontra-se na Região Administrativa de Bauru, e possui cerca de 345.000 habitantes, sendo

considerado da faixa 6 (população entre 100.001 e 500.000 habitantes) pelo IBGE. Neste município foram analisadas as escolas Y e Z. O porte, como é de se imaginar, interfere diretamente na quantidade de escolas existentes em cada um dos municípios, bem como na organização municipal da Educação. Apesar dos diferentes portes, um fato curioso é que o número de escolas municipais de ensino fundamental do Município B é apenas o dobro (16 escolas) do número de escolas do mesmo tipo existentes no Município A (8 escolas).

No município A fato marcante e relevante para a pesquisa em questão é a inexistência de coordenadores pedagógicos, bem como de supervisores de ensino. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação estabelece que somente escolas com um número de salas maior ou igual a 11 pode ter a figura do vice-diretor. O motivo para a inexistência de supervisores de ensino não foi mencionado, já para a ausência de coordenadores houve duas menções. Segundo relato de uma das entrevistadas, já houve coordenadores pedagógicos, no entanto, desde 2004, aproximadamente, não há coordenadores no município, segundo a entrevistada em questão devido às questões políticas. Já, segundo outra entrevistada, que confirma já ter havido coordenadores, pois já exerceu essa função, diz que a falta de coordenadores se dá por questões salariais: "Tentaram até fazer concurso, mas o salário é baixo. Ninguém quer... Acho que são novecentos reais por oito horas... Quando eu fui coordenadora acho que eram uns mil e duzentos e, na época, era bom. Mas agora eles tabelaram o salário...". Na figura 11, apresentam-se, de maneira simplificada, os atores presentes[1] na gestão escolar das escolas municipais de ensino fundamental do município A.

1. O vice-diretor só estará presente se houver o número prescrito de salas, além disso, foi relatada certa dificuldade em achar pessoas que desejem ocupar esse cargo devido a pouca melhoria salarial em face do aumento da carga horária e das responsabilidade.

Figura 11: Organograma da Gestão Escolar do Município A

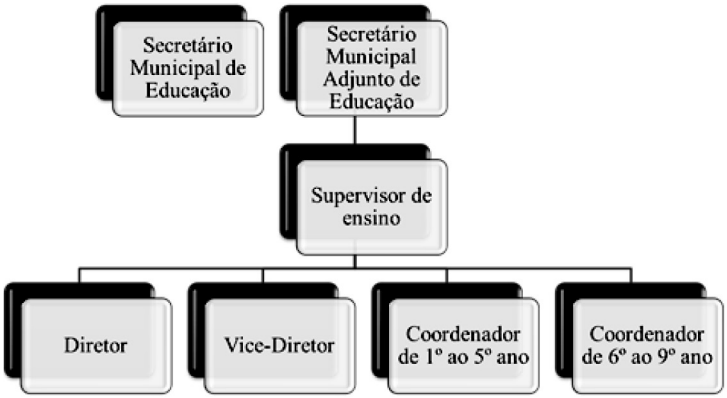
Fonte: Dados da pesquisa (2011)

O município B já apresenta uma organização distinta do município A e mais próxima do "ideal" de acordo com o referencial teórico estudado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; LUCK, 1981; POLATO, 2010; SANTOS, 2003). Salvo exceções eventuais, em todas as escolas, é possível encontrar diretor, vice-diretor (chamado de assistente de direção neste município, mas que para facilitar possíveis comparações neste trabalho será referenciado como vice-diretor) e coordenadores (em geral um para o primeiro ciclo do ensino fundamental e um para o segundo). Além disso, esses recebem apoio direto de um supervisor de ensino, alotado na Secretaria Municipal de Educação que faz a ponte entre esta e a escola. Na figura 12 apresentam-se, de maneira simplificada, os atores presentes na gestão escolar das escolas municipais de ensino fundamental do município B.

É relevante salientar que o município B, passa no momento, por um processo de reestruturação dos cargos e carreiras da Educação e que melhorias são vislumbradas em curto prazo, enquanto no município A, uma reestruturação, apesar de necessária e desejada, segundo pode-se inferir das entrevistas e observações

realizadas, parece muito distante da realidade atual. No município B, algumas das alterações previstas salientadas foram: a) Haverá mais de um supervisor para as escolas municipais de ensino fundamental, possibilitando um melhor trabalho e menor sobrecarga do profissional que atua nessa função e que, atualmente, é responsável pela supervisão de todas as dezesseis escolas desse nível de ensino; b) A coordenação, que atualmente é uma função, passará a ser cargo, dando uma designação efetiva e benefícios às pessoas que exercem esse afazer.

Figura 12: Organograma da Gestão Escolar do Município B



Fonte: Dados da pesquisa (2011)

A forma de atribuição das funções dentro dos municípios também é distinta. Enquanto no município A todos os atores da gestão das escolas são indicados/convidados a ocupar os cargos durante um período de gestão governamental específico, no município B cada função tem uma normatização específica. O provimento do cargo de diretor se dá por concurso; a função de supervisor é um cargo comissionado e o provimento ao mesmo depende de indicação/coincidência de valores com o Governo municipal corrente, mas que tem pré-requisitos como experiência e ser diretor concursado; a função de vice direção (assistente) é por indicação da

diretora da escola e, em alguns casos, por indicação e concordância do Conselho Escolar; a função de coordenação é a que possui uma forma de provimento menos padronizada, sendo que em algumas escolas envolve apresentação de projeto pedagógico e eleição por parte do Conselho Escolar e em outras é por indicação do diretor.

A área dos municípios A e B são relativamente parecidas: enquanto o município B detém uma área de cerca de 680 km², o município A detém pouco mais de 500 km². A densidade demográfica, no entanto, é bastante distinta. Enquanto no município A é de cerca de 80 hab./km², no município B ela é superior a 500 hab./km². O par de escolas analisado em cada um dos municípios tem seus resultados (com relação à nota média das oitavas séries[2], como proposto nos aspectos metodológicos do presente trabalho) de 2007 e 2009 brevemente apresentados no quadro 12. Além disso, no mesmo quadro se descreve o tipo de caso (que obteve resultado acima do esperado em 2007 – positivo ou que obteve resultado abaixo do esperado em 2007 – negativo) e a quantidade aproximada de alunos que possui para uma caracterização inicial. No entanto, cada escola será detalhadamente descrita nas próximas subseções.

Quadro 12: Descritivo das escolas por município

Escola	Município	Tipo do Caso	Número aproximado de alunos (porte)	Nota Média Padronizada na Prova Brasil (N) 2007	Nota Média Padronizada na Prova Brasil (N) 2009	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)
W	A	Negativo	800	3,81	4,50	3,7	4,1
X	A	Positivo	200	5,34	4,47	5,0	3,9
Y	B	Negativo	750	5,25	5,77	4,6	5,3
Z	B	Positivo	600	4,65	4,70	4,5	4,3

Fonte: Elaborado com base nos dados de divulgação do IDEB (2009)

2. As quatro escolas analisadas também possuem os anos iniciais do ensino básico, apesar de serem apresentadas aqui apenas as notas referentes à oitava série. Os resultados para as séries iniciais, bem como outros dados referentes ao Ideb (2005, 2007, 2009 e projeções para os anos futuros) das escolas brasileiras estão disponíveis no site <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download> Acesso em 29 ago. 2011.

Escola W

Localizada no Município A, a escola W é uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) que funciona no período matutino e vespertino recebendo cerca de oitocentos alunos com uma equipe de doze pessoas sendo que seis se dividem entre a merenda e a limpeza, três são inspetoras, uma é escriturária (secretária), além da equipe gestora composta por uma diretora e sua vice-diretora.

Nesta escola, foram feitas três visitas, sendo uma exclusivamente para observação e desenvolvimento das entrevistas previstas no projeto e duas outras para participação no planejamento anual da instituição de ensino. Foram formalmente entrevistadas três gestoras: Dw, diretora atual; VDw, vice-diretora atual; e EDw, ex-diretora da escola que estava na época dos resultados utilizados como base para escolha dos casos. Além dessas conversas, outras foram realizadas de maneira informal com alguns professores na ocasião do Planejamento. A entrevista com a ex-diretora foi realizada na escola onde a mesma é atualmente diretora, não muito longe da escola W.

Nas proximidades da escola W existem duas escolas municipais de ensino fundamental, sendo uma no mesmo bairro e outra (a em que a ex-diretora é atualmente gestora) que mesmo não sendo no mesmo bairro fica a cerca de 20 minutos de caminhada da primeira. Além dessas há também escola de ensino médio e de educação infantil nas proximidades. Outros equipamentos sociais presentes nas redondezas são posto de saúde, templos religiosos e Praças. O bairro do Município A, no qual se encontra é predominantemente residencial, no entanto há uma avenida comercial a algumas quadras da escola.

A escola foi inaugurada no ano de 2000, mas sua configuração se alterou significativamente. Houve uma grande reforma que, segundo a ex-diretora, iniciou-se em 2006 e durou praticamente toda a sua gestão sendo que o tamanho da escola que no mínimo dobrou, pois esta passou a ter três blocos ao invés de um

como era anteriormente. No quadro 13, as condições atuais de infraestrutura podem ser observadas.

Quadro 13: Descrição da Infraestrutura atual da Escola W

Item	Número	Condições
Salas de aula	17	Boas condições, com ventiladores de teto e carteiras em bom estado. Em algumas das salas há rabiscos nas paredes (feitos pelos alunos) e em oito foram instaladas lousas digitais (novo equipamento disponibilizado pela prefeitura).
Laboratórios. Especificar informática	1	Desativada devido ao fato do piso ter sido feito inadequadamente na gestão anterior e após a conclusão da reforma os responsáveis na prefeitura não providenciaram a instalação dos equipamentos que lá existem.
Oficinas. Especificar	0	
Sala da diretoria	1	A instalação é boa, no entanto, devido à reforma que ocorreu a primeira visita, estava bastante desorganizada servindo de certo modo como depósito.
Secretaria	1	Espaço amplo com 3 mesas para que a diretora e vice possam auxiliar a escrituraria e estar presente durante o desenvolvimento de suas ações
Salas de professores	1	Bom estado com espaço para reuniões e socialização dos professores. Além disso, há dois banheiros (fem. e masc.) e uma copa conjugados à sala.
Salas de coordenações	0	
Cozinha	1	A beira do refeitório/pátio, é aberta e possibilita que o seu interior e atividades sejam vistas. Condições básicas presentes
Depósito de alimentos	1	
Almoxarifado	1	
Refeitório	0	Condições precárias, faltam mesas e cadeiras e os alunos comem com pratos na mão ao mesmo tempo em que serve de pátio. Brincadeiras, bagunças e comida se misturam.
Cantina	0	
Sala de jogos	1	Uma "brinquedoteca" está sendo implantada na biblioteca
Sala de TV e Vídeo/DVD	0	
Biblioteca	1	
Sala de leitura	1	
Quadra esportiva	1	
Pátio coberto	1	O pátio é também o refeitório.
Auditório	0	
Banheiros	4	02 para os alunos e 02 na sala dos professores.

Em geral as instalações podem ser consideradas adequadas, algumas paredes possuem pichações e necessitam de nova pintura, mas houve algumas melhorias recentes: O telhado foi trocado, algumas salas receberam um equipamento denominado de lousa digital, assim como foi aumentado o muro e instalada uma cerca de arame farpado grosso para dar maior segurança. A sala de informática possui duas portas, sendo uma gradeada, essa

precaução, somada aos relatos e recentes benfeitorias realizadas demonstram grande receio de assalto e invasões.

A escola é, neste trabalho, considerada o caso "negativo", ou seja, aquele em que o resultado obtido foi aquém do esperado segundo a relação de condições socioeconômicas de seus alunos e os desempenhos por eles alcançados na Prova Brasil (8ª série) de 2007. No quadro 14 são apresentados os resultados da Prova Brasil e IDEB de 2007, bem como de 2009, e o desempenho relativo da escola (DRE) de 2007.

Quadro 14: Descritivo de desempenho da Escola W

Nota Prova Brasil - 2007			DRE (2007)	IDEB 2007 (N x P)	Nota Prova Brasil - 2009			IDEB 2009 (N x P)
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
222,65	205,68	3,81	0,95	3,7	234,32	235,44	4,50	4,1

Percebe-se no quadro que todos os resultados tiveram significativa melhora de 2007, para 2009. Alguns fatores foram mencionados pela ex-diretora como problemas específicos do contexto da época que dificultavam a ação dos docentes e consequentemente a aprendizagem dos alunos podem ter influência no desempenho alcançado na época e sua diferença com relação ao atual: a) reforma; b) mudança de materiais e métodos utilizados no ensino e c) situação de "refém" do tráfico de drogas.

Quanto à primeira questão, o período de reformas, foi um período complicado porque os alunos tinham aula em meio às obras, então havia barulho, sujeira, os professores reclamavam, etc. Com relação a segunda, a ex-diretora a coloca como principal razão para o desempenho aquém do esperado ao comentar:

> Eu acredito que tenha sido isso: Mudança na metodologia. Os professores não se adequaram a esse material. Houve assim... Porque o professor ele é assim... Tudo eles ficam reclamando, mas quando vem o novo eles tem uma certa... Ele tem uma certa resistência para se adequar, como foi agora...então, quer dizer... Criticaram

> até o apostilado. Ai retirou o apostilado, voltou o livro didático. Eles tiveram que arrumar o material tudo novamente... Então. Eu acredito que tenha sido isso. (EDw, 2011)

Conforme visto na revisão de literatura, Myrtes Alonso (1988) entende que o papel do diretor seria o de articulador da mudança que deveria preparar os docentes para um ajustamento constante, no entanto, salienta que na maioria das vezes os objetivos e propostas não são formuladas pelos diretores e esses somente conseguem traduzir e motivar para a mudança proposta na medida em que reconhecessem a importância nas propostas e sua adequação às reais necessidades de uma realidade próxima. Refletindo sobre o processo ocorrido na época, pode-se inferir que, assim como os professores, a equipe gestora também não foi imediatamente favorável ao "apostilamento".

A terceira questão parece ter sido também muito marcante e decisiva, pois, foi o foco da Narrativa de Incidentes Críticos desta entrevistada (como será visto posteriormente). Essa questão era também ampliada pela questão da reforma, conforme relata EDw:

> Quando eu cheguei, a situação era caótica. Porque a gente tinha alunos usuários dentro da escola, tinha alunos traficando dentro da escola... E era complicado, porque a gente estava em construção, então as laterais estavam abertas, então eu tive que fazer um trabalho com os policiais [...] (EDw, 2011)

A questão das drogas e violência, apesar de aparentemente, de acordo com os relatos, terem melhorado um pouco, continua presente e foram mencionadas por ambas as gestoras atuais. A Dw, por exemplo, foi roubada recentemente dentro da escola, além disso, há ocorrência de pequenos furtos do patrimônio da escola (na data de uma das visitas haviam roubado as tampas de ferro dos ralos) e a entrevistada salienta receber constantes reclamações dos vizinhos quanto ao uso indevido da quadra durante a noite e os recessos escolares.

Uma questão que parece ter se alterado um pouco é a participação e o comprometimento dos docentes. Enquanto a Dw menciona como uma de suas dificuldades o fato de os professores darem aula em várias escolas e não terem "um tempo disponível só para uma escola" e de, na observação do Planejamento a pesquisadora ter verificado que apesar de a diretora ter trazido materiais complementares, a reunião pareceu não fluir tão bem pela falta de participação e algumas conversas paralelas e brincadeiras entre os docentes, a EDw menciona:

> Os professores, na época, não hoje, eram professores atuantes... Porque aquela escola é assim, não sei se tá hoje, mas ela tinha o privilégio de ter uma baixa rotatividade de professores. E isso ajuda muito. Isso dá uma identidade à escola. Então você tinha professor que estava lá desde quando inaugurou a escola. Funcionários que estavam desde essa época... Funcionários que moram no bairro... Funcionários que tem alunos dentro da escola... Tem filhos estudando na escola... Isso ajudou muito. E os alunos também... Porque a comunidade é uma comunidade muito atuante, cobravam... Fiscalizavam... Então ajudou muito. (EDw, 2011)

Talvez, esse comprometimento do professorado e dos funcionários da época possa ter contribuído para a melhora dos resultados após o período conturbado ou até impedido que os resultados fossem ainda piores. Além disso, a gestora da época talvez tivesse melhor articulação e respeito de seus docentes, pois, na ocasião do planejamento foi possível observar que há ainda alguns poucos professores motivados e que participavam ativamente dando sugestões e opiniões, mas a maioria ou não se manifestou: ou conversava com seus pares sobre outro assunto; ou demonstrava total desinteresse realizando atividades tais como palavras-cruzadas; ou se manifestaram apenas entre os colegas e não para o grupo como um todo.

A caracterização da escola W adianta algumas questões que serão posteriormente melhor discutidas na análise comparativa,

contudo, a descrição da realidade atual pareceu incompleta sem a descrição da grande transformação decorrida desde o período da prova utilizada para a escolha dos casos até o momento atual.

Escola X

Localizada no Município A, a escola X é uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) que funciona no período matutino e vespertino recebendo aproximadamente duzentos e doze alunos com uma equipe de oito pessoas sendo que três são serventes, que se dividem entre a merenda (uma) e a limpeza (duas), uma é inspetora, uma é escriturária (secretária), além de uma dentista e uma psicopedagoga que vão até a escola em dias alternados da semana por atenderem também outras escolas. A "equipe gestora" é composta apenas por uma diretora devido ao porte da escola. O pessoal que trabalha na escola já poderia ser considerado "reduzido" ao se descrever os números anteriores, no entanto, a tarde a situação é agravada, pois tanto a escriturária, quanto a inspetora ficam na escola somente no período matutino.

A escola é, neste trabalho, considerada o caso "positivo", ou seja, aquele em que o resultado obtido foi acima do esperado segundo a relação de condições socioeconômicas de seus alunos e os desempenhos por eles alcançados na Prova Brasil (8ª série) de 2007. No quadro 15 são apresentados os resultados da Prova Brasil e IDEB de 2007, bem como de 2009, e o desempenho relativo da escola (DRE) de 2007.

Quadro 15: Descritivo de desempenho da Escola X

Nota Prova Brasil - 2007			IDR (2007)	IDEB 2007 (N x P)	Nota Prova Brasil - 2009			IDEB 2009 (N x P)
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
269,16	251,00	5,34	1,25	5,0	235,53	232,93	4,47	3,9

Nesta escola, foram feitas duas visitas, sendo uma exclusivamente para observação e desenvolvimento das entrevistas previs-

tas no projeto e outra para participação no planejamento anual da instituição de ensino. Foram formalmente entrevistadas duas gestoras: Dx, diretora atual; e EDx, ex-diretora da escola que estava na época dos resultados utilizados como base para escolha dos casos. Além dessas conversas, outras foram realizadas de maneira informal com alguns professores na ocasião do Planejamento. A entrevista com a ex-diretora foi realizada na casa da mesma em um turno que ela não estava dando aula.

Há somente duas escolas públicas nas proximidades (bairro), sendo que uma é estadual de Ensino Médio e a outra municipal de ensino infantil, e não fundamental como a escola em estudo, ou seja, possuem público alvo diferente. No caso específico da de Ensino Médio há um auxílio mútuo e, inclusive compartilhamento de diversas questões, como o espaço físico do pátio.

A EMEF é antiga, conforme informações fornecidas pela atual diretora, ela deu o início a suas atividades em 1921, sendo que naquela época o haviam poucas classes divididas em: duas masculinas, uma feminina e uma mista. Em 1932 as turmas passaram a serem todas mistas e, após uma série de transformações de nome e legislação, em 2001, a escola foi municipalizada e passou a ter como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal do Município A, mas mantendo um convênio com a Secretaria de Educação do Estado para que pudesse haver o compartilhamento de espaços da escola entre a escola estadual de ensino médio e a municipal de ensino fundamental. Assim, a edificação na qual se instala a escola é relativamente antiga, sendo que um primeiro bloco é ocupado pela EMEF, há áreas comuns como o pátio e "refeitório" e a escola de ensino médio funciona em outro bloco mais ao fundo, cujas instalações não são consideradas para descrição infraestrutural da escola X que se apresenta no quadro 16.

Em geral o estado de conservação da escola pode ser considerado adequado. Apesar de não terem ocorrido grandes reformas anteriormente, manutenções foram realizadas, mas aparentemente, segundo os relatos, demandaram, e continuam a demandar, grande insistência e tempo até que a Prefeitura realizasse o que se

solicitou. Atualmente uma construção lateral está paralisada no aguardo de uma nova licitação, porém não se percebe entulho ou material que ofereça riscos aos alunos da escola. Além dessas instalações futuras, houve recentemente outra melhoria: a implantação de lousa digital em todas as salas de aula da EMEF. Nesta escola os professores aparentaram mais entusiasmo em relação às possibilidades trazidas pela nova tecnologia implantada na escola, ainda que a diretora tenha comentado que houve algumas reclamações, principalmente quando à posição onde a lousa foi instalada (bem no centro da lousa convencional).

Quadro 16: Descrição da Infraestrutura atual da Escola X

Item	Número	Condições
Salas de aula	04	As salas estão em boas condições, possuem, além das mesas e cadeiras, armários, ventiladores e lousas digitais. Uma critica citada pela diretora é que essas lousas foram instaladas ao centro do quadro negro e que no caso das primeiras séries esse recurso é menos utilizado e chega a atrapalhar.
Laboratórios:	0	
Oficinas:	0	
Sala da diretoria	1	Em boa condição, no entanto servindo de depósito devido à falta de local para guardar materiais.
Secretaria	1	Espaçosa, com grades para o atendimento de pessoas de fora.
Salas de professores	1	Apertada, porém em boas condições.
Salas de coordenações	0	
Cozinha	1	
Depósito de alimentos	0	
Almoxarifado	0	Em construção.
Refeitório	0	Não há um refeitório separado, mas mesas em um pátio onde os alunos brincam.
Cantina	0	
Sala de jogos	0	
Sala de Tv e Vídeo/DVD	0	
Biblioteca	0	Em construção.
Sala de leitura	0	Em construção.
Quadra esportiva	1	
Pátio coberto	1	
Auditório	0	
Banheiros	2	Os banheiros são somente para uma pessoa, o que pode gerar no recreio uma sobrecarga.

Em termos de infraestrutura e segurança, não parece ter havido grandes mudanças do período da prova analisada até o momento atual, no entanto, o relacionamento com a comunidade e com a escola estadual parecem ter melhorado. Na época da entrada da EDx ela relata que havia uma oposição à direção

anterior que parecia ser muito autocrática, então um trabalho de conquistar a confiança da comunidade escolar e de abertura foi feito. Além disso, a mesma relata que sofria grande pressão da diretoria da escola atual quanto à necessidade de reformas e quanto ao desenvolvimento de um projeto do estado dentro da escola aos finais de semana (como será relatado na descrição do incidente crítico da EDx). Nem a gestora atual, nem a anterior reportaram explicitamente questões pontuais da época que podem ter contribuído para um melhor desempenho em 2007 ou para a piora observada em 2009.

Escola Y

Localizada no Município B, a escola Y é uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) que funciona no período matutino e vespertino recebendo aproximadamente setecentos e cinquenta alunos com uma equipe de doze pessoas sendo que cinco são serventes, encarregadas da limpeza, duas são merendeiras e uma é escriturária (secretária), além da equipe gestora que é composta por uma diretora, uma assistente de direção (vice-diretora) e duas coordenadoras (uma responsável pelo primeiro ciclo do Ensino Fundamental e outra pelo segundo).

A escola é, neste trabalho, considerada o caso "negativo", apesar de possuir um desempenho nas avaliações de larga escala superior ao outro caso analisado no município B, pois, de acordo com as condições socioeconômicas dos seus alunos o resultado esperado para a escola em questão era um pouco superior ao obtido. No quadro 17 são apresentados os resultados da Prova Brasil e IDEB de 2007, bem como de 2009, e o desempenho relativo da escola (DRE) de 2007.

Quadro 17: Descritivo de desempenho da Escola Y

Nota Prova Brasil - 2007			IDR (2007)	IDEB 2007 (N x P)	Nota Prova Brasil - 2009			IDEB 2009 (N x P)
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
257,08	257,74	5,25	0,99	4,6	275,75	270,31	5,77	5,3

Nesta escola, foi feita uma visita para observação e desenvolvimento das entrevistas previstas no projeto. Foram formalmente entrevistadas a supervisora responsável pelas escolas do município (Syz), em um dia anterior e na SEMED, e as quatro atuais gestoras da escola: Dy, diretora; VDy, assistente de direção; C1y, Coordenadora de primeiro ao quinto ano; e C2y, Coordenadora de sexto ao nono ano. Além dessas conversas, outras foram realizadas de maneira informal com alguns professores durante a visita e a atual diretora da outra escola estudada neste município (Dz), bem como a sua vice (VDz) são ambas provenientes da escola Y e fizeram alguns relatos referentes à atuação nesta escola, então também foram considerados nas análises da mesma.

Localizada em um bairro bastante próximo ao centro do Município B, a escola Y é uma das mais antigas da cidade, tendo sido inaugurada em 1981. Já foi reformada diversas vezes no intuito de expandir o seu espaço físico e isso deve ocorrer novamente em breve, pois um terreno ao lado já foi comprado para construção de novas salas. A escola é bastante solicitada e, segundo relatos, só não recebe mais alunos porque não possui espaço físico suficiente. Ainda assim, seu espaço é relativamente amplo e distribui-se conforme pode ser observado no quadro 18. Segundo observações, o estado de conservação em alguns quesitos poderia ser considerado regular. Algumas janelas estão com vidros quebrados, no entanto, o estado geral é bom, apenas carecendo de uma manutenção maior uma vez que apresentam (piso, paredes, portas, etc.) bastante desgaste decorrente do tempo.

Quadro 18: Descrição da Infraestrutura atual da Escola Y

Item	Número	Condições
Salas de aula	14	As salas são equipadas com ventiladores, cortinas, mesas e cadeiras, armário.
Laboratórios:informática	1	
Oficinas: Sala de Recursos	1	Sala utilizada para inclusão de alunos com problemas de alfabetização. Além de materiais há uma professora especificamente para cuidar da sala e trabalhar com os alunos que ali permanecem.
Sala da diretoria	1	As coordenadoras, diretora e assistente de direção compartilham a sala. Há quatro mesas, armários e muito material. Apesar de boa seria interessante possuir maior espaço, pois muitas vezes a conversa de uma pode atrapalhar o trabalho da outra.
Secretaria	1	
Salas de professores	1	Bom estado com espaço para reuniões e socialização dos professores.
Salas de coordenações	0	Havia uma sala que foi cedida para a sala de recursos.
Cozinha	1	
Depósito de alimentos	1	
Almoxarifado	1	
Refeitório	0	Não há um refeitório propriamente dito, mas um pátio com mesas e bancos onde as crianças realizam suas refeições em frente à algumas das salas.
Cantina	0	
Sala de jogos	0	
Sala de TV e Vídeo/DVD	0	
Biblioteca	1	
Sala de leitura	0	
Quadra esportiva	1	Coberta e em boas condições.
Pátio coberto	1	O pátio é o refeitório também.
Auditório	0	
Banheiros	6	02 de funcionários (fem. e masc.), 02 para alunos com 3/4 sanitários cada (fem. e masc.), 02 na área de secretária, administração e biblioteca com 2 sanitários cada (fem. e masc.).

Uma característica marcante da escola salientada por diversas das entrevistadas é o seu público. São dois os aspectos que o tornam particular: 1) A maior parte dos alunos não é do bairro onde está localizada a escola, também não são provenientes de um bairro específico mais próximo, mas sim vem de diversos locais, inclusive distantes, pela "qualidade da escola" (Dz). A população do bairro, por ser um bairro tradicional, mais antigo, é composta preponderantemente por pessoas fora da idade escolar; 2) Os alunos possuem "um poder aquisitivo um pouco melhor" (VDz) e os pais, segundo a junção de alguns comentários, são bastante preocupados, cobram e, às vezes, até "estragam" os seus filhos. Sobre todas essas questões, o relato da C1z é bastante ilustrativo:

> Primeiro que assim, a clientela não é do bairro. Às vezes eles queriam que os filhos estudassem em escola particular e estão aqui na escola Y, porque a nossa clientela é bem diferente. Eles não são assim... Carentes, entendeu? Então é tipo assim, uma escola pública com estilo de particular. Então por isso que eles querem aqui. Porque a clientela é... mais ou menos isso. (C1z, 2011)

O Bairro em que se insere é preponderantemente residencial e, quanto a escolas de ensino fundamental há somente outra escola privada no mesmo bairro. Além desta há uma escola de Ensino Médio. Há uma igreja muito próxima à qual a escola já foi subordinada, pois em seus primórdios era uma escola paroquial. Segundo a Dz 1981 é o ano em que ela foi inaugurada como escola municipal. A proximidade do bairro com o centro faz com que existam diversas opções não muito distantes que vão desde um "Centro Cultural" até o centro comercial da cidade e uma grande indústria.

Não houve grandes mudanças desde 2007 até o momento atual a não ser a troca de coordenação, mas as coordenadoras atuais já atuavam na escola no referido ano. Algumas razões foram elencadas como prováveis responsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos da escola e serão posteriormente discutidos na análise comparativa por não se tratarem de aspectos específicos de um período que mudou e por serem mais específicos do que essa primeira caracterização geral das escolas pretendeu abordar.

Escola Z

Exatamente como a escola Y, a escola Z localiza-se no Município B e é uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) que funciona no período matutino e vespertino e possui uma equipe de doze pessoas sendo que cinco são serventes, encarregadas da limpeza, duas são merendeiras e uma é escriturária (secretária), além da equipe gestora que é composta por uma diretora, uma assistente de direção (vice-diretora) e duas coordenadoras

(uma responsável pelo primeiro ciclo do Ensino Fundamental e outra pelo segundo). Recebe um número de alunos um pouco menor do que a anteriormente descrita, aproximadamente seiscentos alunos e localiza-se num bairro periférico do munícipio relativamente distante do centro do mesmo.

A escola é, neste trabalho, considerada o caso "positivo", ainda que seu desempenho tenha sido inferior ao da escola Y, ao se considerar o DRE ela se saiu acima do esperado. No quadro 19 são apresentados os resultados da Prova Brasil e IDEB de 2007, bem como de 2009, e o desempenho relativo da escola (DRE) de 2007.

Quadro 19: Descritivo de desempenho da Escola Z

Nota Prova Brasil - 2007			IDR (2007)	IDEB 2007 (N x P)	Nota Prova Brasil - 2009			IDEB 2009 (N x P)
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
237,58	241,47	4,65	1,1	4,5	239,35	242,75	4,70	4,3

A escola Z foi a escola que demandou um maior número de entrevistas para que pudesse ser compreendida a sua situação atual e pregressa, pois duas de suas gestoras iniciaram (Dz e VDz) suas atividades na escola recentemente e, entre a gestão de 2007 e a atual, houve um período em que a direção ficou a cargo de uma substituta (ED2z) que no período anterior havia sido coordenadora. Assim, foi feita uma visita à escola para observação e desenvolvimento das entrevistas com as atuais gestoras: Dz, diretora; VDz, assistente de direção; C1z, Coordenadora de primeiro ao quinto ano; e C2z, Coordenadora de sexto ao nono ano. Na visita realizada anteriormente na SEMED para realização da entrevistada com a supervisora responsável pelas escolas do município (Syz) também se discutiu a sua realidade e duas outras visitas foram realizadas: uma para a conversa com a ED1z, ex-diretora de 2007, foi realizada na casa de seus familiares; a outra para a conversa com a ED2z, ex-diretora substituta, foi realizada em ou-

tra escola da periferia do Município B onde a ED2z é atualmente vice-diretora.

Diferentemente da escola Y, a escola Z é relativamente nova, tendo sido inaugurada em 2001. Sua estrutura é distinta da escola Y, mas semelhante à outras do município, pois, segundo a Syz, a Prefeitura realiza licitações para construção de mais de uma escola por vez. No quadro 20 é apresentada a descrição infraestrutural da escola. A escola, por ser nova, em quase todos os aspectos apresenta conservação bastante adequada. Há apenas problemas com relação ao teto que apresenta goteiras devido a telhas quebradas. A área do terreno da escola está quase todo ocupado pelos prédios, pátio e quadra existente, sendo que o espaço livre, segundo entrevista, não comporta sequer a implantação de um *playground* já estaria até disponível para a escola. Havia um projeto de horta, no entanto, no momento da visita, não haviam feito ainda e estavam ponderando se a fariam no corrente ano.

Em 2007 a escola passou por uma reforma que fez com que ela praticamente dobrasse de tamanho. Conforme comenta a ED2z com relação ao ano de realização da prova utilizada para a análise houve dois problemas principais que provavelmente influenciaram no desempenho dos alunos: a) a reforma e b) falta de professores na rede. Com relação a última questão aparentemente os alunos ficaram sem professores por um período relativamente amplo, cerca de 2 meses, tendo que realizar reposições aos sábados.

Quadro 20: Descrição da Infraestrutura atual da Escola Z

Item	Número	Condições
Salas de aula	14	As salas são equipadas com ventiladores, cortinas, mesas e cadeiras, armário.
Laboratórios: informática	1	
Oficinas: Sala de Recursos	1	Sala utilizada para inclusão de alunos com problemas de alfabetização. Além de materiais há uma professora especificamente para cuidar da sala e trabalhar com os alunos que ali permanecem.
Sala da diretoria	1	Ampla e com mobiliário relativamente novo. Tem um armário e duas mesas/cadeiras, uma para a diretora e outra para a vice.
Secretaria	1	
Salas de professores	1	Bom estado com espaço para reuniões e socialização dos professores.
Salas de coordenações	1	Anexa à sala dos professores o que facilita o contato com os mesmos.
Cozinha	1	
Depósito de alimentos	1	
Almoxarifado	1	
Refeitório	0	Não há um refeitório propriamente dito, mas um pátio com mesas e bancos onde as crianças realizam suas refeições em frente à algumas das salas.
Cantina	0	
Sala de jogos	1	Há uma brinquedoteca improvisada na sala de vídeo. Na sala de vídeo um armário serve como divisória e ali foram dispostos os jogos e demais brinquedos.
Sala de Tv e Vídeo/DVD	1	
Biblioteca	1	Apesar de haver biblioteca, não há bibliotecária, tornando o uso da biblioteca bastante reduzido. Ela é equipada, possui certo acervo, mas só é utilizada quando algum professor se dispõe a levar a turma.
Sala de leitura	1	
Quadra esportiva	1	Coberta e em boas condições. A quadra é aberta aos finais de semana para a comunidade. Tal fato resulta de um "acordo" com vistas à diminuir a depredação na escola.
Pátio coberto	1	O pátio é o refeitório também.
Auditório	0	
Banheiros	6	02 de funcionários (fem. e masc.), 02 para alunos com 3/4 sanitários cada (fem. e masc.), 02 na área de secretária, administração e biblioteca com 2 sanitários cada (fem. e masc.).
Outros: Sala de artes	1	
Outros: Casa do caseiro	1	Anteriormente havia um caseiro que residia na escola. Devido à alguns problemas com essa pessoa, já não há mais. Uma das coordenadoras expôs que eles fazem planos de usar aquele espaço para desenvolver projetos, por exemplo, fazer aulas de culinária na cozinha, etc.

Quanto à reforma que antecedeu essa configuração exposta acima, além de gerar barulho, segundo a ED2z, gerava problemas com relação ao respeito aos alunos e até mesmo de disciplina dos alunos para com os trabalhadores da obra:

> [...] foi um ano muito aborrecido para os professores, 2007 e 2006, porque eles davam aula no meio da reforma. Então você tinha ser-

> ra, você tinha pedreiro trabalhando, pedreiro mexendo com aula, aluna mexendo com pedreiro... Então, assim, foram dois anos... Foi bem difícil! Mas hoje a escola tem ainda muito a melhorar em relação a estrutura. Tem um projeto de ampliação... Mas esses dois anos foram bem difíceis. (ED2z, 2011)

Um aspecto marcante da escola Z é que ela se destaca dentro do bairro por não haverem muitas opções de lazer e até mesmo de comércio nas proximidades, ainda que isso esteja gradativamente mudando, o que é outra característica: a transformação, em termos de urbanização do seu entorno imediato tem sido bastante rápida e, consequentemente, a sua clientela tem se alterado. A entrevistada ED2z fez um relato bastante interessante e completo desse processo de alteração do bairro:

> Então, lá na verdade era uma Granja. Só tinha uma Granja lá então até hoje lá tem um prédio da Granja, que não funciona mais granja, e na frente dela tinha um buraco, uma erosão imensa, assim, que eles chamavam de "paredão" e, embaixo, era uma favelinha. Uma favelinha não, uma favela mesmo. O que aconteceu? O pessoal da Prefeitura fez a terraplanagem, então tirou essa "paredona" e lá agora estão fazendo uma grande avenida que vai ser um outro salto em relação à clientela, né. Porque tinha uma outra favelinha que continuou e que com essa avenida tiraram agora, então esse pessoal saiu de lá. Eles estão entrando no projeto "Minha Casa. Minha Vida", então tirou. Agora não temos mais favela lá. Foi um processo bem forte de urbanização. A clientela minha mais pobrezinha, até culturalmente, morava no Bairro onde vai passar a Avenida, então uma casinha que eles pagaram quinhentos reais, hoje um terreninho mínimo custa dez, vinte mil reais... Então eles estão vendendo e na verdade estão sendo empurrados, né, mais para fora. Eles estão saindo. A minha clientela que morava ali, agora não mora mais, eles tão subindo. Então tá saindo essa clientela e entrando uma nova clientela. E a área comercial que antes era só o Mercadinho, então tudo girava em torno do Mercadinho, que inclusive era nosso

> grande parceiro. Todas às vezes... Quando ia fazer festa, ajudou pra caramba a escola. Tudo girava em torno do Mercadinho, mas agora já tem um Mercado lá, já tem um projeto da MRV para construir prédios populares nessa mesma área. Já tem marmitaria em frente da escola... Imagina antes ter marmitaria!? Tem sorveteria. O comércio começou a aparecer, então teve um salto muito grande. Aquela mãe que achava que a escola era a única coisa, hoje ela vê que dá para fazer... Tem um projeto de uma praça grande em frente à escola... Porque até hoje qual que é o único lazer das crianças? Escola! Então se você colocar projeto de manhã, a tarde e a noite, eles lotam! (ED2z, 2011).

A transformação ocorrida na escola, segundo quase todas as entrevistas, foi muito além da urbanização externa e da reforma interna, foram reportadas mudança de atitudes da comunidade escolar como um todo: tanto funcionários, quanto professorado, alunos e pais. A equipe tornou-se mais coesa e a comunidade mais consciente. Esse processo parece ter se iniciado com na gestão da ED1z, inclusive a ED2z e as coordenadoras reportam-se a ações e projetos iniciados em sua gestão como sendo desencadeadores de mudanças positivas ou como sendo exemplos de boas ações de gestão. Certamente a mudança de atitude não pode ser atribuída em sua totalidade à gestão, pois como mencionado anteriormente houve o processo de urbanização na área e reformas na escola, e, as próprias mudanças iniciadas pela gestora ED1z geram mudanças que a sua vez geram outras mudanças dentro da dinâmica continua e complexa da organização escolar.

Os casos do município B são particularmente interessantes, pois a escola com desempenho acima do esperado é a escola com condições socioeconômicas menores e aquela com desempenho aquém do esperado é uma escola "tradicional" com uma clientela "de condições" segundo as próprias palavras dos sujeitos de pesquisa. Na escola Z nota-se um processo positivo de mudança e é importante salientar que os relatos dos sujeitos de pesquisa dessa escola foram provavelmente os mais emotivos, denotando ao

mesmo tempo sentimento de pertencimento e vontade de colaborar, e ao mesmo tempo os mais "pesados" da pesquisa empírica desenvolvida nas escolas como poderá ser observado na próxima seção.

Resultados e Análise Comparativa dos Pares

Uma vez que cada uma das escolas já teve a sua caracterização geral e questões específicas brevemente expostas anteriormente, a presente seção trás os principais achados deste trabalho, apresentados par a par com vistas a possibilitar uma melhor apreensão das diferenças e similaridades das escolas de cada um dos municípios. É importante ressaltar que além das características e práticas presentes nas escolas são apresentados também fatores contextuais relevantes, bem como pressões e dificuldades que acabam por delinear certos tipos de ação ou até limitar ações pretendidas.

A apresentação dos dados obtidos nos trabalhos de campo serão simultaneamente apresentados e discutidos seguindo a ordem proposta no protocolo de codificação: perfil dos gestores (naturalidade, idade, formação, interesses pessoais, forma de acesso ao cargo e motivo para assumi-lo, e experiência); o contexto interno e externo da escola (colegiados existentes e forma de funcionamento dos mesmos; "favorabilidade" do clima organizacional; importância dada às avaliações externas; pressões e dificuldades percebidas e demais fatores contextuais mencionados); e, por fim, forma de atuação e práticas da gestão (estilo de gestão; tarefas e papeis desempenhados pelos gestores; satisfação no cargo; e opinião quanto à educação, ao educando, à contribuição do seu cargo para o educando e diferenciais da escola onde atuam).

Município A: Escolas W e X

Parente e Conceição (2011), ao discorrer sobre o perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana-SE, afirmam

que o fato de muitos dos gestores pesquisados serem naturais do município no qual trabalhavam poderia indicar que o município em questão dispõe de condições de acesso à formação superior e ingresso na carreira de educação pública. Se este raciocínio estivesse correto, o município A poderia ser considerado um município dotado de condições de estudo e trabalho, pois todas as gestoras entrevistadas são naturais do próprio município. Essa condição de formação, no entanto, se dá não necessariamente no município, pois algumas das entrevistadas comentaram ter feito o ensino superior em outros municípios próximos e não no município A propriamente dito.

Além da naturalidade comum, a faixa etária das gestoras entrevistadas também é bastante semelhante. Quase todas (quatro das cinco) possuem entre 36 a 45 anos de idade e apenas uma (EDx) estava na faixa de 46 a 55 anos de idade. Essas duas faixas de idade foram também as mais comumente encontradas no estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) quanto ao perfil dos diretores de Ensino Fundamental de escolas da rede pública de 14 capitais brasileiras.

Todas possuem graduação em Pedagogia, ambas as entrevistadas da escola X, e a VDw da escola W cursaram antes dessa o Magistério no nível médio. Quanto à realização de outros cursos, todas declararam que fazem alguns cursos de formação continuada que a própria SEMED oferece. O último curso do qual participaram foi o mesmo: um curso de Gestão Escolar oferecido por uma universidade federal conveniada com a prefeitura na modalidade de ensino a distância, mas com alguns encontros presenciais. Pela sua extensa carga horária (aproximadamente 300 horas), algumas gestoras tiveram dificuldade para precisar de que tipo de curso se tratava como pode ser percebido na observação da Dx:

> Foi bom, mas tínhamos poucas aulas presenciais. Quanto tínhamos, reuníamos no Pólo da região. Daí eles fizeram esse curso, mas num sei se será especialização não. Não chegou o diploma ainda,

> mas acho que não deve ser especialização, e sim curso complementar algo do tipo. (Dx, 2011)

O curso foi oferecido tanto aos atuais gestores, quanto aos que anteriormente ocupavam o cargo. Tal fato foi relacionado a razões distintas e antagônicas pelas entrevistadas. Enquanto a VDw relatou ter sido uma vontade do prefeito, a EDx comenta que na verdade foi uma demanda dos ex-gestores que consideravam-se no direito de realizar o curso:

> [...] foi oferecido para a gente que estava entrando e foi oferecido para os antigos diretores que tiveram o direito de fazer. Porque ele (o prefeito) falou: Acho justo como eles já estavam! (VDw)

> Saindo uma gestão, entrando outro prefeito... Nossa inscrição foi cancelada pelo pessoal da Secretaria. Ai nós precisamos entrar com recurso, brigar... "Nós temos o direito de fazer porque nossa inscrição já havia sido feita...". E ai eles não queriam que nós fizéssemos. A Secretaria da Educação não queria. As pessoas que comandam: "Imagina! Se estão saindo da direção...". Mas, não. Nada mais direito porque a nossa inscrição foi feita. Já tinha sido enviada toda a documentação para a Universidade. Ai a Universidade foi e entendeu, aumentou. Então fez a turma que está hoje e nós que saímos. (EDx)

É interessante perceber como as informações são distintas. Houve confusão quanto ao tipo de curso de que se tratava e quanto a sua oferta. Não se pode precisar o porquê dessa divergência. Poderia ser por falta de conhecimento, por um alinhamento ou não alinhamento com a política vigente, pode ter havido uma divulgação errônea ou até nenhuma divulgação, mas fato é que se para questões mais simples há deficiência de transmissão de informações dentro da rede, pode haver também para as mais complexas.

Ainda tratando da formação das gestoras, apenas uma realizou pós-graduação: a atual diretora da escola X. Ela cursou duas

especializações: uma em direito educacional e outra em gestão escolar. Essa é a principal diferença da formação das gestoras do município como pode ser observado no quadro resumo que segue (quadro 21).

Quadro 21: Formação das gestoras das escolas do município A

Formação das gestoras das escolas do Município A		**Escola W**			**Escola X**	
		Dw	**VDw**	**EDw**	**Dx**	**EDx**
Magistério			•		•	•
Graduação	Pedagogia	•	•	•	•	•
Curso de Extensão						
Curso de Formação Continuada		•	•	•	•	•
Pós-Graduação	Latu-Sensu				•	

Apenas as gestoras da escola X deixaram transparecer explicitamente interesses pessoais extraescolares. Enquanto a atual gestora interessa-se bastante por Direito, a anterior gosta de arte e artesanato, e inclusive desenvolve trabalhos manuais em seu tempo livre que servem tanto como fonte de complementação de renda, quanto como "terapia".

No município A, como mencionado anteriormente, todos os cargos da gestão das escolas são cargos comissionados, também chamados de cargos de confiança. Assim, de acordo com critérios internamente estabelecidos a Secretaria Municipal de Educação elabora uma listagem de quem acredita que deve ser diretora ou vice-diretora de uma das escolas. Essa listagem é passada ao Prefeito que pode aprová-la ou não, bem como aprová-la com alterações que desejar. As pessoas indicadas podem aceitar ou não o convite. No quadro 22, apresentam-se os motivos mencionados pelas gestoras do estudo como fatores para terem aceitado.

Quadro 22: Motivação para o cargo de gestão nas escolas do Município A

Motivos para ascensão à gestão nas escolas do Município A	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Gostar dos afazeres da função	•		•	•	
Vocação para líder	•				
Cansaço da Sala de aula					
Complementação salarial					
Considerar um Desafio					
Desejo de vivenciar a gestão (experiência)					•
Estímulo de outras pessoas	•	•			
Já fazia parte do serviço					
Surgimento da Oportunidade	•				

No caso específico da diretora da escola W houve uma soma de fatores que vão desde o surgimento da oportunidade: "uma surpresa", o estímulo das pessoas que estavam organizando a listagem anteriormente mencionada, bem como características pessoais específicas como descreve em entrevista:

> [...] Agora, eu estou aqui porque eu gosto! Então, como eu te falei, eu gosto muito do que eu faço, eu sempre gostei de dar aula, mas eu sempre fui assim meio líder desde que eu estudava. Então tudo o que tinha eu estava na frente... Sabe? Sempre tive essa coisa de liderança. Ou talvez, como diretora eu me satisfaça assim nessa parte porque eu gosto de articular as pessoas; de correr atrás das coisas; gosto de tentar solucionar [...] (Dw, 2011)

As demais gestoras do município em questão expuseram apenas um fator. "Gostar dos afazeres da função" foi um motivo percebido também para a ex-diretora da escola W (EDw) e para a atual da escola X (Dx). A ex-diretora da escola X, à sua vez, reporta que aceitou pela vontade de vivenciar a experiência de gestão, mas comenta que não gostaria de vivê-la novamente: "[...] mas digo para você: Eu prefiro a sala de aula! Embora ter que resolver

todos os problemas que uma sala tem, prefiro. Prefiro do que uma direção de escola" (EDx, 2011).

No Quadro 23 tem-se um descritivo de experiência que cada uma das gestoras possui: os âmbitos das escolas em que já atuou e o tempo que já atuou tanto em sala de aula, quanto na gestão e outras áreas, no caso de terem trabalhado em outra área que não a Educação. Quanto a experiência de docência, todas as gestoras da escola W, bem como a EDx trabalharam em sala de aula por mais de dez anos. Assim, das entrevistadas do município somente a Dx possui um pouco menos de experiência docente (exatos 10 anos). Já com relação à gestão escolar esta última mencionada é a que possui maior experiência: atualmente ocupa a direção, mas já foi coordenadora e inclusive, por um curto período, esteve à frente da SEMED. Tanto a Dx, quanto sua antecessora, EDx, possuem acima de 5 até 10 anos de experiência na gestão. EDx foi diretora de outra escola antes de ir para a escola X. Já quanto às gestoras da escola W: as atuais estão desde o início do atual mandato governamental (em 2009) e a anterior está na mesma faixa de experiência em gestão que as da escola X por ter ficado na escola W durante todo o mandato anterior e atualmente estar na direção de outra escola.

Quadro 23: Experiência das gestoras das escolas do Município A

Experiência das gestoras das escolas do Município A		Escola W			Escola X	
		Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Experiência Docente	Até 2 anos					
	Acima de 2 até 5 anos					
	Acima de 5 até 10 anos				•	
	Acima de 10 anos	•	•	•		•
Experiência de Gestão Escolar	Até 2 anos					
	Acima de 2 até 5 anos	•	•			
	Acima de 5 até 10 anos			•	•	•
	Acima de 10 anos					
Experiência em outras áreas	Até 2 anos					
	Acima de 2 até 5 anos					
	Acima de 5 até 10 anos					•
	Acima de 10 anos					
Âmbito das escolas em que já atuou	Pública Federal					
	Pública Municipal	•	•	•	•	•
	Pública Estadual	•				
	Privada		•			

Somente a EDx já trabalhou em área diferente da educação: na administração de uma empresa. Sobre a experiência faz um interessante comentário:

> Trabalhava na administração de uma empresa. Isso ajudou bastante. Eu penso assim, porque você... Não é nada muito diferente! São instituições diferentes. É claro. Uma empresa é uma empresa e uma escola é uma escola, mas não tem muita diferença na administração... Então eu tinha uma certa noção, tinha uma certa experiência... E foi ai que eu consegui desenvolver o meu trabalho. (EDx, 2011)

As demais profissionais atuaram sempre na área de Educação, contudo, além da atuação em escolas municipais, somente as atuais gestoras da escola W já trabalharam em outros âmbitos: Dw no âmbito estatual e VDw no âmbito privado.

O trabalho atualmente desenvolvido pelas gestoras depende, bem como delineia tanto o contexto interno quanto o externo das escolas. Tratando do interior das escolas desse município uma das primeiras questões que se destaca são os colegiados escolares e a sua situação. Segundo Paro (2007) uma das formas de aferir as perspectivas democráticas da escola pública fundamental é examinar a situação em que se encontram os mecanismos de ação coletiva de que ela dispõe (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil). Se essa afirmação está correta, a situação de democratização das escolas estudadas no município A é bastante distinta. Essa é talvez uma das mais significativas diferenças entre os pares de escolas analisados e talvez tenha relação com os resultados obtidos. Ambas as escolas não possuem Grêmio Estudantil e segundo a EDx isso é algo comum às escolas locais:

> Nas escolas do município A faz muiiiiitos anos que não tem Grêmio Estudantil. E é importante em uma escola também. Embasado no projeto político-pedagógico... Que também não existe dentro das escolas do município A... Entendeu? A única coisa que tem, que eu sei que é exigido pelo Ministério Público, é o Conselho de Escola. Eu sei por que eu participei uma vez de uma reunião com juízes, que eles estabeleciam que toda escola em um prazo x, tinha que ter o Conselho Escolar porque a participação dos pais é essencial. Então você está dando a autonomia da participação dos pais dentro da escola. Lá tinha APM e funcionava! A APM de ano em ano tem que ser mudada, né. Conforme o estatuto da APM. Então tinha as reuniões e tal, a eleição... Tinha e funcionava! (EDx, 2011)

A fala anterior também já antecipa a situação da APM na escola X. Nesta escola, a com DRE acima do esperado, há tanto Conselho de Escola quanto APM constituídos e atuantes. Essa movimentação coletiva trás vantagens para a escola como, por exemplo, angariar fundos para a escola como comentou a atual diretora sobre uma festa organizada pela APM da escola:

> Tem uma mobilização coletiva e a gente tem alguns benefícios. Com o dinheiro a gente comprou, por exemplo, uma geladeira nova, uma caixa de som... A caixa de som na verdade a gente pagou metade com esse dinheiro e outra metade com o PDDE (Dx, 2011).

Em contraste aos muitos benefícios da APM percebidos na escola X, na escola Y a APM é tida como potencial gasto sem retorno:

> [...] para você abrir uma APM você tem um gasto que também não compensa: Tem que pagar escritório de contabilidade. Todo mês em média R$150,00 e você paga por mês... Daí você tem que abrir uma conta no banco... O banco também vai te cobrar aquela taxa mensal. Mais ou menos R$30,00, R$32,00... Então você vê: você vai ter um gasto de mais ou menos... Vamos ver... Por alto, uns R$200,00. E se de repente o que você vai fazer na escola não te dá os R$200!? Ou então se te dá R$250,00? Você trabalhou, trabalhou, para ganhar R$50,00!? Então não compensa... (Dw, 2011).

Assim, como se pode depreender, a escola W não possui uma APM ativa, apesar de haver uma APM constituída. O fato também ocorre com o Conselho como relata a diretora:

> Nós temos APM constituída, a gente tem Conselho de escola, tem os pais que fazem parte... só que é assim: você manda a convocação para a reunião, eles não podem porque a maioria trabalha. Se você faz a noite eles não podem porque eles já trabalharam o dia todo e ai tem que fazer o jantar, tem que lavar roupa, tem que não sei o que, então eles não podem vir à noite. Então, quer dizer, fica difícil. [...] Ninguém quer participar. Tem que ser no laço. Eles não querem participar por causa disso mesmo, "eles não tem tempo". Então até quando a gente convida a gente fala "Você vem rapidinho, para a gente conversar...", mas é complicado. (Dw, 2011)

Segundo a ex-diretora esse modo de agir é recorrente no município e seria decorrente da "cultura local":

> Em Município A a APM não é atuante. Eles só existem no papel. Então agora a gente está até tentando a partir desse. Mesmo a SEMED... A gente está buscando, para que haja um empenho maior, um envolvimento, porque tudo fica para a gente. Do jeito que tá... É uma cultura mesmo, tá lá você monta, põe no papel, quando precisa vem só assina... (EDw, 2011)

Assim, como se percebe pelas falas, a realidade coletiva das escolas é, e era, bem distintas. Enquanto em uma há, notavelmente, ação da APM e do Conselho com a interação pais, gestores e professores, na outra a interação parece se manter apenas internamente dentro da equipe gestora e, no máximo, com professores e funcionários. O compartilhamento de ideias e decisões pareceu ser (de acordo com as observações) meramente formal. No Planejamento da escola W, por exemplo, a fala se concentrou quase integralmente na gestora com pouca interação dos professores, não porque essa não permitisse, mas a dinâmica entre os presentes não pareceu muito fluida. Isso não necessariamente é decorrente da gestão, mas o próprio modo de disposição da sala onde a reunião foi realizava denotava certa hierarquia, os professores em uma espécie de "U" e à frente, ao centro, a equipe gestora. Não houve real participação nem dos professores, pois esses se atinham a ouvir o que a gestora falava ou até a outras coisas que não a reunião (havendo inclusive um caso de total desconsideração em que um docente permaneceu fazendo "palavras-cruzadas").

A gestão na escola X parece mais aberta à participação. Tirando por base a observação do mesmo evento (Planejamento), no mesmo dia, mas em turno distinto, a dinâmica foi bem diferente: todos sentados em um círculo, sem ninguém mais à frente ou mais atrás, a gestora falava e, a cada pausa, a cada tema, os professores contribuíam com opiniões e sugestões. Há que se ressalvar que a quantidade de professores era distinta devido ao porte de

cada uma e que, em ambos os casos, não foi realizado um planejamento com a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) como é de fato preconizado, com projetos amplos e metas para a escola, com a participação da equipe gestora, professores, mas também representantes dos demais atores da comunidade escola. No Município A, o Planejamento é tido mais como um plano anual de aulas que contempla alguns projetos de conscientização (com relação à dengue e a importância da água, por exemplo) e lazer, muitos dos quais já vêm determinados pela própria SEMED.

Apesar de estarmos falando do contexto, cabe já adiantar a forma como foram interpretados os estilos de gestão nessas escolas, uma vez que a dinâmica interna de divisão de participação e decisão já foi brevemente descrita. Na escola Z há um funcionamento um pouco mais democrático e essa forma de gerir, o processo de abertura, parece ter acontecido na gestão anterior. Talvez a percepção da comunidade e dos próprios alunos desta abertura, somada à muitos outros fatores, possa ter contribuído, se não para um melhor desempenho, para um melhor relacionamento entre todos como ocorre atualmente.

> [...] eu falo que a direção tem que ser... Tem que dar abertura... Tem que ser democrática! Então foi exatamente esse trabalho que eu fiz. A antiga direção era mais fechada. Tudo não podia. Tanto, que eu comentei com você, que os alunos não queriam participar da formatura por causa da diretora. Era um boicote! E isso acontece muito quando a direção estabelece aquela... Aquela gestão rígida: "Nada pode. Nada, nada pode!". Errado! Tá errado! Tem que dar abertura para todo mundo! Para os alunos, para os professores, para os pais, para toda a comunidade escolar. Quando você fala comunidade escolar você está falando todos, né. Os pais, o Jornal, a Saúde, enfim, todo mundo. (EDx, 2011)

Na escola W, a gestão da escola já tem um tom mais gerencial, onde a equipe gestora interage entre si muito bem e com

os seus "subordinados imediatos" (docentes e funcionários) trata de transmitir informações, cobrar alguns resultados (quanto ao IDEB, por exemplo) e até pegar algumas opiniões sobre uma forma melhor de agir em determinado quesito (como quanto à divisão do horário da merenda), mas mais para um funcionamento "harmônico" e apaziguado do que de fato para uma gestão conjunta. O que existe é uma gestão consultiva, mas não que poderia ser dita democrática: é democrática "só para alguns". Essa forma de ação se aproxima com a escola de relações humanas da Administração e com a concepção de Lourenço Filho (1976) de administração para quem esta envolve: "planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar" (LOURENÇO FILHO, 1976, p.88) e, além disso, deve fazer com que os sujeitos sintam-se valorizados a ponto de se tornarem solidários e participativos no trabalho educativo. Verifica-se que na concepção, e na gestão da escola, apesar de dita democrática, há uma busca de coesão e não necessáriamente de diálogo ou de transparência de ações.

Para Soares e Teixeira (2006) a tendência gerencial é aquela, que buscando a autonomia administrativa da escola, mantém controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia e a eficiência das ações escolares. Tal descrição parece bastante condizente com a realidade observada na escola em questão. Certamente nem a escola W, nem a escola X, são totalmente democrática ou gerencial, mas há uma tendência maior para os estilos mencionados, ainda que haja ações e momentos específicos em que umas ou outras formas de gestão aparece mais.

Um clima organizacional favorável para o alcance de melhores desempenhos, segundo Abrucio (2010), tem as seguintes características: ênfase no trabalho em equipe; coesão e comprometimento da equipe gestora; comando e princípios bem definidos. Quanto à primeira questão percebe-se que na escola W há um estímulo e vontade para que haja um trabalho em equipe, mas este acaba se mantendo mais no plano dos gestores, da secretária e alguns poucos professores. Não há de fato um compartilhamento

das questões e formas de participação e responsabilização como preconizado pelo autor. Na escola X o trabalho em equipe parece um pouco melhor articulado, mas ainda assim muito ainda gira em torno da direção.

Coesão e comprometimento da equipe gestora foram percebidos em ambas. No caso da escola X somente o comprometimento, pois a "equipe" tem apenas um gestor. No entanto, a capacidade de conseguir estes resultados (coesão e comprometimento) no restante da comunidade interna à escola foi mais percebida apenas na escola X. Comando, princípios definidos e, além desses fatores listados por Abrucio (2010), coerência foram percebidos em todas as gestoras entrevistadas.

Abrucio (2010) verificou também que as escolas que tinham melhores resultados dentro de seus pares davam importância às avaliações externas ao congregar três pontos: Convencimento dos professores quanto à relevância da avaliação; Incorporar a avaliação na vida escolar; e Definição de metas. A primeira questão, e consequentemente também a segunda, estava mais presente apenas na escola X. Nessa escola, na ocasião do planejamento anual, o IDEB foi discutido e, coletivamente, professores e direção, após considerar que melhorar esse índice era interessante, se propuseram a pensar alternativas de estratégias para que possa haver uma melhora. Além disso, Dx comentou, na entrevista realizada, que há um estimulo para que os alunos participem das avaliações de larga escala sob a forma de complementação das notas. Tais ações, no entanto, parecem ser mais atuais, pois, a EDx comenta que para a prova de 2007 até houveram alguns simulados, mas "não havia uma preparação continua para essa prova. Porque a realidade da prova e o que era trabalhado durante o ano todo era totalmente diferente [...]" (EDx, 2011).

Na escola W, o que acontecia na escola X, e na própria escola W, anteriormente parece continuar. A ex-diretora comenta sobre como foi o processo avaliatório em 2007: "Não foi feito nada. [...] Na época não, a gente não trabalhava nada. Então chegava... a metodologia usada era muito diferente, muito diferente!"

(EDw, 2011). Atualmente, ainda que sejam feitos simulados esporadicamente, e que tenha havido comentário no "dia do planejamento" para que os professores se atentassem ao fato de o corrente ano ser ano de Prova Brasil, os professores não pareceram convencidos e nem incorporar, de fato, a avaliação como parte da vida escolar. Em conversa informal entre professores houve comentários bastante negativos quanto aos conteúdos da Prova Brasil e, além disso, em entrevista, Dw comenta que qualquer preparo "fica acumulado ao final" quando está mais próximo da prova, há a cobrança da SEMED, e o "apavoramento" geral.

Em nenhuma das duas escolas havia uma definição de metas específicas e explícitas determinada internamente para as provas das avaliações de larga escala. Há metas definidas por escola para o IDEB (no quadro 24 são apresentadas as metas que foram calculadas pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica, mas não foi possível verificar em nenhuma das escolas uma busca por esse objetivo. Ambas as atuais gestoras receberam relatório da SEMED com os valores alcançados e as metas para cada ano de avaliação e passaram a folha para que os professores tivessem conhecimento no dia do planejamento, mas não houve um debate ou discussão sobre o que aquilo significava ou sobre o objetivo específico. No máximo houve uma discussão sobre necessidade de melhora na escola w.

Quadro 24: Metas traçadas pelo INEP para o IDEB (8ª série/9º ano) das escolas do município A

Escola	IDEB Observado 2007 (N x P)	IDEB Observado 2009 (N x P)	IDEB Projetado							
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
W	3,7	4,1	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7
X	5,0	3,9	-	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5

Fonte: INEP, 2011.

O relacionamento com a SEMED é uma questão particularmente importante para a gestão das escolas no município A. Em ambas houve comentários a respeito da forma como a SEMED e o contexto político local acabam interferindo na possibilidade de desenvolvimento de ações e até na auto-organização da escola. Na escola W, por exemplo, quando questionados quanto ao número de alunos, a resposta obtida foi que o número não é muito preciso, ele costuma mudar constantemente, pois, segundo a entrevistada Dw, os alunos da cidade mudam bastante de escola porque a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) permite, como salienta em sua fala:

> [...] Eles andam muito... Então eles não gostam desta escola, eles vão para outra. Não gostam da outra, vão para outra, ai voltam de novo... Então, quer dizer, até... Eles tem esse costume. Ah! Ele não gostou desta... Ah! Porque o amigo está na outra... Então eles querem caminhar e a Secretaria de Educação dá essa abertura [...] Eles mudam o ano todo. É complicado, porque a Secretaria dá essa abertura. Esse é o problema! A gente luta muito, fala às vezes que não tem vaga porque a gente conhece o aluno, sabe que ele quis ir embora... Eu acho assim, a gente também tem que ser meio duro com eles, porque se não eles vão fazer o que querem... Não pode! Então ele vem aqui, eu falo que não tem vaga. Eles vão direto na Secretaria da Educação e lá eles mandam um papel determinando que nós temos que receber aquele aluno. Então eles nos contradizem a todo momento. Esse o problema! (Dw, 2011)

Essa permissividade da Secretaria é vista como uma sobreposição ao trabalho realizado dentro da escola e é uma das questões mais delicadas no relacionamento escola-secretaria deste município. O fato de não haver um controle adequado da distribuição de vagas gera ainda, segundo as entrevistadas, sobrecarga de algumas escolas e espaço ocioso em outras e, segundo as suas gestoras, a escola W se inclui entre as que ficam sobrecarregadas, pois é tida como uma boa escola e tem maior demanda do que a outra

EMEF existente no bairro. A questão vai além da disponibilização de vagas e inclui também a forma de lidar com os problemas cotidianos com a comunidade e com a família conforme comenta VDw:

> [...] eles têm todo o direito de vir aqui, de questionar, mas tem hora que o problema acontece aqui e eles não vem nem questionar com a gente, já mandam uma ordem lá de cima. Eu acho que eles deviam falar assim: "Passa lá na escola, ouve lá e depois a gente resolve". Mas eles acabam ouvindo só os pais. E ai você sabe que os pais sempre colocam só a culpa e o lado deles... Então, até chegar e a gente esclarecer... Você sabe que aquilo rola, né... Ai eles acabam sempre assim: "Ah! Se eu soubesse que era assim...". Então não deveria ter ouvido, deveria ter visto com a gente o que aconteceu, né? Então eu acho que nesse ponto eu acho um pouco falho (VDw,2011).

Ainda que pareça complicado o relacionamento com a SEMED, a ex-diretora da escola W comenta que, apesar de hoje acontecer desta maneira, ainda assim está melhor do que no passado:

> A situação é outra. Hoje, na SEMED, nós temos uma professora. A gente tem contato, ela até foi professora na escola W muito tempo, então ela tem uma postura bem democrática. Então você tem autonomia. Nem sempre foi assim. Então, às vezes você tomava uma determinada decisão, vinha outra ordem, ai você tinha que contradizer tudo aquilo que você já tinha... Não que isso não aconteça hoje, mas acontece de uma forma mais... Que dá para você lidar com a situação. Antes era imposta, não tinha como você negociar, hoje em dia você pode estar negociando (EDw, 2011) .

Na escola X os comentários sobre a SEMED foram menores. Comentou-se sobre a questão de ter que receber o aluno quando assim se determina como uma falta de real autonomia, mas como algo com que tem que se conformar e, no caso das vagas, algo que

não acontece muito já que o local onde estão é mais afastado e quem vai até lá é porque vive mais próximo e não tem outra opção. É interessante que o relacionamento escola-prefeitura parece ser mais próximo, muitas vezes sendo as ações atribuídas ao prefeito e não à secretaria. O fornecimento e escolha dos materiais, por exemplo, são atribuídos ao prefeito atual:

> O prefeito atual também ajuda muito. Agora estão instalando nas salas umas lousas digitais, com notebook para ficar tudo online, se o professor quiser vai ter muito recurso, vai poder fazer Power point, etc. Ele também sempre compra material de qualidade. Os livros não porque esses vem pelo governo federal pelo PNLD (programa nacional do livro didático), embora os para artes não vem pelo programa e é a prefeitura quem compra. Os lápis são Faber-Castel, por exemplo... A merenda é tercerizada. Mas o material é de ótima qualidade. Ele tem priorizado essa parte da educação. Lá o que precisar ele vê... (Dx, 2011).

Esse relacionamento com a política vigente, ou seja, com o Prefeito e esferas superiores à SEMED, nem sempre é mencionado positivamente. Na escola W, as falas de todas as gestoras entrevistadas demonstram certo descontentamento com a forma com que a política interfere em sua atuação:

> Ô! Infelizmente esses cargos de comissão a gente tem que fazer aquilo que eles determinam. Às vezes coisas até que não seria até para a gente fazer, mas nós temos que fazer. (Dw, 2011)

> [...] Município a parte política pesa muito. Ainda pesa muito. E cidade pequena é pior ainda. Porque cidade pequena todo mundo conhece todo mundo... Todo mundo tem o seu lado político... O município A tem uma tradição política bem forte... Os coronéis... Então ainda faz parte do nosso dia a dia. (EDw, 2011)

> Mudou a vida de todo mundo. A decisão não foi consultada. Veio imposta. Dai a gente até falou: "Então, seu prefeito, vai ter que mandar mais funcionários, porque aumentando o horário, vai aumentar o serviço...". E ele falou que era para a gente se adequar. (VDw, 2011)

A diferença de percepção quanto ao relacionamento com o Prefeito e com a SEMED pode ter relação à um maior ou menor alinhamento político. A Dx comentou que uma de suas amigas trabalhou na campanha do atual governante e que "os seus nomes certamente eram os primeiros da lista para a direção". A maior sensibilidade quanto aos entraves que as vezes se interpõem as solicitações realizadas à SEMED provavelmente se relaciona também com a experiência que esta gestora já teve nessa instância sabendo das diversas questões envolvidas para atender uma solicitação.

O relacionamento com a comunidade do bairro em que se encontram também é percebido de forma significativamente distinta em cada uma das escolas em estudo. Na escola W, os vizinhos são tidos como fiscalizadores que reclamam, mas nada fazem para ajudar e na X como colaboradores, que até fiscalizarem, mas mais no sentido de sempre saber o que se passa na escola e se interessarem por isso. Na escola W, não há esse interesse colaborativo, mas uma responsabilização e cobrança das gestoras quanto aos acontecimentos na escola:

> [...] os vizinhos reclamam, que de fim de semana... Mas a culpa não é minha! Que também eu não posso ficar aqui de final de semana... que tem festa, que tem drogas, que tem mais não sei o que... Então a gente pede para passar o guarda. O guarda também tem medo. Porque também para vir só um guarda aqui e ir lá[...] Moro bem longe, do outro lado da cidade. Ai eles mandaram carta! Até o prefeito me mandou cópia: Que enquanto eu estou na minha casa, tranquila, segura, eles estão aqui, no meio das pessoas que mexem com drogas, fazendo sexo, que eles pulam o muro, que eles fazem

não sei o que... Mas isso é no final de semana, ou a noite. Eu não posso ficar aqui... (Dw, 2011)

Essa questão da violência e segurança é algo que não foi mencionado como problemático na escola X. Enquanto na escola W houve menções a problemas frequentes com furtos e até assalto, uso de drogas (principalmente na gestão anterior) e até uma ocasião em que um aluno tentou agredir a diretora jogando uma pedra que acabou por acertar uma professora, na escola X há apenas menções a eventuais danos ao patrimônio da escola como um aluno que quebrou a porta e alunos que entraram no consultório da dentista durante o "Escola da Família" em um final de semana.

A participação dos pais, como mencionado anteriormente, é mais percebida na escola X, em que "os pais ajudam. Participam do Conselho, da APM... Ajudam nas festas, nas gincanas..." (Dx, 2011), entre outras questões. Na escola W, apesar das menções de que precisariam mais dos pais, parece haver uma diferença de acordo com a idade dos alunos:

> Eu vejo que, do primeiro ano até quinto ano, eles são muito interessados. Muito! Eles vão nas reuniões. Eles sabem tudo o que acontece. Isso, assim, uma boa parte. Quando eles passam, a partir da quinta série, parece que vai diminuindo. Eu não sei se eles acham que o aluno... Porque ele cresceu... Que a responsabilidade passa mais para eles... Se é porque no dia-a-dia todo mundo trabalha, é aquele corre-corre, né. Então eu acho assim, que a partir da quinta série, parece diminuir o interesse dos pais, porque até o quinto ano o interesse é outro. Elas vêm, elas cobram os professores, elas participam de reunião, elas telefonam, sabe? E depois parece que vai diminuindo o interesse... Eu sinto assim. (VDw, 2011)

A falta de participação na escola W é muitas vezes relacionada com a desestruturação familiar.

> [...] a família é muito desestruturada. A mãe mão mora com o pai, mora com outra pessoa... Ou então o pai está com outra, sabe assim...!? Nós temos também alguns alunos que não moram nem como o pai nem com a mãe.... Mora com um amigo... assim, uma pessoa amiga... Então a mãe não quis. A mãe vira e fala mesmo "Eu não quero mais!". Sabe assim!? Parece um cachorrinho que não quer mais... Ai ela não quer. Mas como não quer? Ela é a mãe! Mas ela não quer, então ela deu, colocou lá, dai o menino vai para outro lugar... Dai o problema fica para nós [...] (Dw, 2011)

Essa é uma das questões sociais apontadas dificuldades ou pressões enfrentadas no dia a dia dos gestores. A outra questão apontadas nesse aspecto foi a criminalidade e o medo decorrente desta. No quadro 25 abaixo são listados os problemas e pressões percebidos, ou ao menos os mais mencionados, pelas gestoras das escolas em estudo.

Quadro 25: Problemas e Pressões percebidos no Município A

Problemas e Pressões percebidos no Município A	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Interferência política	•	•	•	•	•
Desempenhar funções de outrem	•	•	•	•	•
Carga horária trabalhada superior à prevista	•		•	•	•
Questões Econômico-financeiras	•			•	
Questões Sociais	•		•		
Excesso de Burocracia ("Papelada")	•	•	•		
Falta de tempo	•			•	•
Responsabilidade muito grande	•			•	
Falta de Professores	•			•	
Falta de Valorização				•	
Reforma			•		
Tempo depreendido para conseguir cada coisa		•			
Saudade da sala de aula					
Tecnologias Novas					

A listagem dos fatores no quadro seguiu uma ordem decrescente de menções. A interferência política aparece no topo dela tendo sido mencionada em ambas as escolas. Em ambas, nesse quesito, "a pior coisa talvez seja a dependência da Secretaria. Temos pouca autonomia. Não existe uma descentralização de fato" (Dx, 2011). Além disso, há menções, em ambas as escolas, quanto à prestação de contas e aplicação das verbas recebidas que são muito específicas e exigem nota, sendo que há dificuldade para conseguir nota de pequenos serviços em alguns casos, e quanto à impossibilidade de fazer um trabalho mais longo como fica evidente na fala da EDx:

> Não há uma sequência. Eu falo que o maior problema. Isso na minha opinião. O maior problema da Educação de Município A é a política! Porque você imagina, de quatro em quatro anos, muda prefeito, muda a Secretária, muda a Adjunta, muda a Direção... Imagina! Então não existe uma continuidade daquele trabalho. (EDx, 2011)

A segunda questão mais comentada, que também foi mencionada todas as gestoras entrevistadas nesse município, foi a questão de desempenhar funções que seriam de outras pessoas, particularmente de uma coordenadora ou de uma inspetora. Dessa multifuncionalidade acabam decorrendo outros problemas mencionados pelas gestoras da escola X, bem como pela W: a carga horária que de fato se trabalha é maior do que àquela prevista e falta tempo. Essa falta de tempo mencionada teve dois sentidos distintos: a falta de tempo para si mesmo e para a família (mencionados pelas Dw e Dx) e a falta de tempo para realizar outros trabalhos dentro da escola como comenta EDx: "O que eu sentia mais dificuldade e não tinha tanto tempo, para o mais importante que é a parte pedagógica" (EDx,2011).

Três outras questões foram mencionadas pelas duas atuais diretoras (Dw e Dx): dificuldades econômico-financeiras; grande responsabilidade e falta de professores. As dificuldades econômico-financeiras comentadas por ambas as diretoras são em relação ao salário vigente, que, segundo elas, é menor do que para o mes-

mo cargo em outros municípios próximos. A questão da grande responsabilidade é simplificada na fala da Dx:

> Tudo é o diretor. Mesmo nas escolas onde tem vice, quem tem que tomar as decisões, quem é cobrado, é sempre o diretor. As vezes é bom ter um vice porque daí tem alguém com quem trocar ideia, tirar dúvidas, dividir a responsabilidade, mas mesmo assim, tudo é o diretor. (Dx, 2011)

A falta de professores mencionada por ambas tem uma conotação um pouco distinta. Na escola X a menção refere-se a falta de professores que estão presentes não só fisicamente, mas desenvolvendo projetos, fazendo atividades, assim como existem alguns que "já querem fazer tudo, estar em tudo" (Dx, 2011) e na escola W a ausência é da presença propriamente dita fora do período de aulas: "os professores dão aulas em várias escolas, então não tem um tempo assim disponível só para uma escola" (Dw,2011).

O contexto comentado, assim como algumas dificuldades e pressões durante a atividade gestora aparecem em alguns dos Incidentes Críticos narrados, além disso, em muitos desses incidentes transparecem as características pessoais, ações específicas e tarefas cotidianas. Assim, antes de comentar sobre o trabalho do dia-a--dia e opiniões dos gestores, serão expostas as narrativas (de forma bastante sintética).

Como se pode observar no quadro 26, houve narrativas tanto de eventos positivos, quanto negativos, sendo que, no caso dos negativos, apenas um não teve um desfecho que possa ser tido como positivo. Na escola W as gestoras comentaram situações bem distintas entre si: a organização de um evento, a adaptação a uma situação inesperada na cozinha e o combate ao tráfico de drogas. Na escola X as narrativas também foram bastante distintas, sendo que a diretora anterior comenta de um problema que teve com a escola com a qual se divide uma parte do espaço físico e a atual, à semelhança da diretora da outra escola em análise, descreve um evento.

É interessante perceber que duas das gestoras viram como situações relevantes na sua atuação para com o aluno a organização

de um evento de cunho recreativo-pedagógico: gincana. A proposta envolveu uma série de outras ações e envolvidos e, apesar de serem eventos do mesmo tipo, a forma como foram realizados foi distinta envolvendo a mobilização de características pessoais distintas, assim como tendo influencia de contextos específicos.

No caso da gincana na escola W, o foco da gincana era, além de divertir e ensinar de forma lúdica, contribuir com a sociedade por meio da doação de alimentos à uma instituição de caridade e incutir nos alunos o espírito de solidariedade e colaboração. A solidariedade e a questão de "ajudar o próximo" são valores que a Dw possui e admira, sendo, portanto, um motivo para inclusão dentro da proposta. Os professores "pouco participativos" foram entraves ao desenvolvimento da ação. Apesar da diretora, com auxilio de sua vice que à apoiou, terem conseguido mobilizar uma parte dos professores, uma parte não "acreditou" na proposta (os PEB I principalmente) e acabou "fazendo as tarefas de última hora". A narrativa da gestora a coloca como uma pessoa que tem ideias e procura coloca-las em prática, "fazendo as coisas acontecerem". Por essa narrativa poder-se-ia caracterizá-la como gestora do tipo *make it happen*, pois sua ação é compatível com as características dessa categoria da classificação de tipo de liderança exercida pelo gestor comentada por Bressoux (2003).

Na escola X a gincana narrada ocasionou "uma mobilização geral", possuía provas recreativas (como corrida de sacos, dança das cadeiras, etc), esportivas (futsal, queimada e outros) e de conhecimentos. Um aspecto marcante na ação foi a organização da mesma. Haviam regras claras e divulgadas quanto a cada uma das provas, mas também quanto a questões de disciplina e torcida; os membros de cada equipe, separados por cores, tinham uma pulseira de identificação que foi confeccionada em EVA[3]; o acontecimento foi detalhadamente registrado nas atas dos colegiados.

3. EVA é o nome de uso comum de uma borracha composta por uma mistura complexa de Etil, Vinil e Acetato que é utilizada em diversas atividades artesanais.

Quadro 26: Síntese das Narrativas de Incidentes Críticos no Município A

Escola	Gestora	Situação	Envolvidos	Ação	Reflexos positivos	Reflexos negativos	Trecho da narrativa
W	Dw	A diretora propôs uma gincana com provas recreativas, de conhecimento e uma ultima de arrecadação de alimentos e enfrenta uma resistência por parte de alguns dos professores que não acredita que o evento dará certo.	Direção, professores e alunos	A diretora organizou e coordenou o evento. Houve ampla participação dos alunos e parte da gincana ficou bem planejada pela participação dos professores e parte "meio largada" porque fizeram de ultima hora.	• Contribuir com a comunidade: Arrecadação e doação de alimentos; • Passar "cidadania, solidariedade"; • Promover uma interação e integração entre os alunos; • Diminuição de brigas e aumento da colaboração.	Por conta da "falta de colaboração" uma parte do evento ficou um pouco prejudicada (mal planejada)	[...] é uma coisa que a gente tem que fazer até para aprender a socializar. Porque eles aprenderam que eles juntaram, eles ajudaram alguém... As entidades vieram buscar. Eles viram o dia em que eles vieram. Participaram. Então eles aprenderam aí algumas coisas e também brincaram, porque tinha o resto das provas... Eles gostaram muito. Falaram muito. Chegaram para mim:"Ah! Diretora, Faz de novo!". Então foi uma coisa boa. E complementa o trabalho na sala de aula também né...
	VDw	Mudança da alimentação determinada pelo governo federal (de uma refeição servida passaram a ser duas) gerou, mais serviço e certa confusão na cozinha no inicio de sua implantação	Merendeiras, Vice-diretora, professoras e alunos	A gestora (VD) entrou na cozinha e ajudou a lavar os pratos	• Funcionárias gratas e sentindo-se valorizadas; • Conscientização dos professores quanto a questão de desempenhar outras funções quando necessário para o melhor andamento da escola; • Ensino da "colaboração" para o alunado. Sentir-se bem por ajudar.	Não Mencionado.	E eu falava para eles: "Vocês estão vendo!? Vocês têm que ajudar. Tem pouca gente. Não fazer sujeira no pátio...". No mesmo momento que eu estava lá eu já fui trabalhando com eles a questão da colaboração, de cidadão... E eu ia falando: "Tá vendo, eu estou ajudando hoje, vocês tem que ajudar. Não pode sujar...". Então eu achei que ajuda também a criança entender que a gente tem que trabalhar em colaboração com todo mundo.
	EDw	Escola com problemas de conivência com o tráfico de drogas	Gestora, polícia, professores, alunos, comunidade.	Bater de frente, cercar, informar esferas superiores e isolar os "problemáticos"	• "Libertação" da escola; • Respeito dos professores e dos "traficantes"; • Trabalho dos professores tornou-se possível (garantir que o ambiente seja adequado para a aprendizagem).	• Roubo a escola; • Ameaças à gestora como retaliação no início.	É complicado você trabalhar dentro da escola refém de determinados grupos. Você não consegue! Tudo o que você quer fazer você tem que pedir permissão... É uma coisa assim velada, mas você sabe que existe. Ela tá ali! Não é nada assim direto, mas... É complicado! Ela tá ali, ela existe e você tem que tomar uma decisão a respeito.

Dx	Proposta de uma gincana na escola	Gestora, professores e alunos.	A diretora teve a ideia e mobilizou os professores para que elaborassem provas e se organizassem com a equipe	• Socialização entre alunos de salas diferentes e entre alunos de uma mesma sala; • Envolvimento das equipes, mobilização coletiva para desenvolver as tarefas; • Diminuição da indisciplina.	Não Mencionado.	Eu organizei, coordenei e controlei o evento. Além disso, o diretor presente fora de sua sala incentivou os alunos que se sentiram prestigiados, então, tinha aluno que vinha dizer, olha Dx a gente fez isso assim! Você viu!?
EDx	A escola compartilha parte do espaço físico com uma escola do estado. O estado possui um programa de abertura da escola aos finais de semana[1] e, durante a realização desse programa, ocorreram depredações à escola (invasão do consultório de dentista, destruição de materiais produzidos pelos alunos, entrada e desorganização da cozinha).	Poder público, gestora, alunos, pais, professores, dentista da escola.	A gestora convocou uma reunião com os envolvidos (ao lado) e apresentou um relatório dos problemas gerados por esse programa	As conversas amenizaram muito pouco a questão	• Mal estar entre a gestão do estado e município; • Reclamação constante dos professores; • Percepção de falta de apoio das esferas superiores.	Tive que pedir um relatório dela, apresentar para o prefeito e coisa e tal. Mas, como havia um jogo de interesse do Secretario da Educação que era do Estado, ele começou a me pressionar! Me pressionar! Me chamou lá dizendo que eu estava atrapalhando, que eu não sei o que, que eu tava reclamando... Eu falei seu pessoal tá acabando com a escola! Ai ele disse que "Eu não posso interromper! Que tem que ter o projeto na escola!...".

1. Segundo as informações do site institucional da Secretaria de Estado da Educação, o programa em questão: "Programa Escola da Família" foi criado no em 2003 pela instituição com vistas a proporcionar "a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes". Maiores informações estão disponíveis no site: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html> Acesso em maio, 2011.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2011)

Os detalhes supramencionados da gincana realizada na escola X, bem como outros, exprimem uma das características marcantes dessa gestora: ser organizada e sistemática a sua maneira. Essa gestora, tendo um modo de agir e particular capacidade de articulação, como se pode inferir pelo trecho da narrativa transcrito no quadro. Pela situação narrada, a gestora em questão poderia ser incluída na categoria de gestores "gestores", do tipo *help it happen*.

Apesar de terem narrado eventos, coincidentemente do mesmo tipo, Dw e Dx atuaram de maneira distinta mobilizando suas características e adaptando-se ao contexto do local de trabalho. Assim, as tarefas diretivas envolvidas na ação narrada (GIMENO SACRISÁN, 1995) coincidem em algumas atividades, mas diferem em outros. Coincidem nas escolas a realização de: assessoria

pedagógica ao sugerirem que os professores propusessem provas relacionadas com o conteúdo da sala, buscando a apreensão lúdica do conhecimento; a coordenação, no sentido de desenvolver ações com vistas a integrar e cooperar professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno em busca de um objetivo específico; a gestão do clima social, principalmente na questão de mediação de conflitos (entre equipes e, no caso da escola W, também entre professores); o controle da disciplina (inclusive com regras na escola X), das tarefas, e, no caso específico da escola W, dos alimentos arrecadados; a distribuição de informações internamente antes, durante e depois do evento; e a representação, na escola W, em reunião de entrega dos alimentos à instituição de caridade e, na escola X, em reunião de prestação de contas da APM e até no próprio evento, pois sua presença foi descrita como a de uma autoridade que prestigia os alunos.

Os outros três eventos narrados pelas gestoras (VDw, EDw e EDx) são bastante distintos entre si, mas assemelham-se no fato de decorrerem de situações negativas. Dessas situações não desejadas, duas tiveram desfechos, ou ao menos mais reflexos, positivos. Uma das narrativas, no entanto, começou e terminou negativamente sendo notavelmente caracterizada como uma frustração da ex-gestora quanto a atividade diretiva dentro do contexto local. EDx narrou um conflito decorrente da divisão do espaço físico da escola X com uma escola de ensino médio do estado. Como o estado possui projetos específicos, ocorrem na escola, além dos projetos da própria escola municipal, os da escola estadual, sendo que, em casos como o "Programa Escola da Família" os alunos de ambas participam. Apesar de atualmente este programa ser visto de maneira positiva pela Dx, na gestão anterior era um fator gerador de desgaste, pois aconteciam danos ao patrimônio, "bagunça" e inclusive, em ocasião especifica a invasão do consultório odontológico da EMEF. A EDx, com vistas a preservar a organização e a ordem na escola teve que comunicar a SEMED do acontecido e tentou reunir a gestão (direção municipal e estadual; coordenadores do Programa e Secretários)

e elaborou um relatório com base em um relatório solicitado à dentista do que havia sido danificado ou mexido. A conversa não fluiu bem na reunião e um mal estar se instaurou, pois a diretora passou a ser vista como "opositora do projeto", sendo que na realidade o pedido era que tomassem conta da escola deixando-a organizada e limpa. Dessa malfadada ação pode-se refletir que para se desenvolver qualquer projeto dentro de uma escola deve-se analisar a estrutura e contexto da escola e caso não esteja adequado, adequá-lo antes do desenvolvimento das ações. A escola em questão é antiga, com portas que não se fechavam, então deveria ter havido uma ação para proteção do patrimônio seja por meio de vigilância, seja por meio de pequenas reformas ou da restrição do acesso a áreas específicas.

A gestora, em seu incidente, narrou tarefas de controle, gestão (do patrimônio) e distribuição de informações (com o relatório destinado às instancias superiores e com as conversas realizadas internamente à escola). Ao "enfrentar" a forma como estava sendo realizado o projeto dentro da escola, mesmo que não tenha tido os resultados que gostaria, colocou-se como uma gestora de iniciativa (do tipo *make it happen*), mas, pelo restante dos relatos do seu cotidiano ela aparentava ser mais do tipo *help it happen*. Essa diferença demonstra como os gestores podem agir de maneiras distintas de acordo com cada momento.

Outra narrativa de embate foi a da EDw, que, para livrar a escola da situação de refém do tráfico, coletou informações, sabendo quem eram as pessoas "cabeças" passou a isolá-los dentro do grupo e, diante de ameaças mais intensas (à escola, à si mesma e à sua família), conseguiu o apoio da polícia para que pudessem fazem um cerco: diretora monitorava dentro da escola e a polícia fora, trocando informações continuamente. Essa atitude, segundo a gestora, proporcionou uma espécie de libertação da escola porque "aquele pessoal" se retirou da escola uma vez que "eles percebem que você está enfrentando, eles também tem uma postura diferente. Porque eles também não querem problemas. Eles querem ficar no lugar deles" (EDw, 2011). Após essa liberta-

ção, essa ação que "não foi uma situação diretamente pedagógica, [...] teve um retorno pedagógico muito grande", pois manter a disciplina tornou-se possível, assim como os professores podiam trabalhar livremente. A bandeira levantada pela gestora trouxe algumas retaliações que ela tratou de superar demonstrando claramente ser uma gestora de iniciativa (*make it happen*). Suas ações, nessa narrativa, segundo a classificação de Gimeno Sacristán (1995), englobaram as tarefas: gestão do clima social, controle, coordenação, distribuição de informações e até de representação, pois a gestora mostrou-se como autoridade defensora da unidade escolar. Além disso, das formas de gestão mencionadas por Abrucio (2010), nesse evento as duas formas que se destacaram foram gestão do relacionamento com a comunidade e gestão do relacionamento interpessoal.

Por fim, a última gestora desse município, VDw, narrou que devido à uma mudança na merenda escolar as funcionárias da cozinha estavam com dificuldades de desempenhar suas tarefas, então ela as ajudou limpando pratos e, posteriormente, junto com a Dw, foram adequando horários e tarefas a serem desempenhadas para que a merenda fosse servida adequadamente a todos. A narração descreveu tarefas de coordenação, controle e clima social. De uma situação de "tumulto" a vice-diretora, pela forma como agiu, conseguiu tornar a situação em uma situação de cooperação, incentivando professores e alunos a colaborarem, além disso, tratou de dar uma assessoria afetiva àquelas funcionárias que estavam "prestes a chorar de desespero" (VDw, 2011). A pró-atividade da gestora pode enquadra-la, nesse evento, como uma gestora *make it happen*.

Diante do que se verificou nos incidentes críticos narrados, nota-se que a maioria das gestoras do município A pode ser classificada como do tipo *make it happen*, tal fato pode indicar que as gestoras em questão são mais "batalhadoras", tomam mais as questões para si, do que articuladoras, ou apenas preferiram narrar situações em que de fato fossem protagonistas. Ainda que de fato isso tenha acontecido, a forma de agir observada durante a

pesquisa de campo parece coincidir com aquela depreendida nas narrativas de cada uma. Apenas em um caso a narrativa apontou para uma forma de ação e os demais relatos para outra (EDx). No quadro 27, abaixo, apresenta-se um resumo da classificação das gestoras segundo o tipo de liderança percebido. Nenhuma das gestoras, em sua narrativa, entrevista ou ação brevemente observada, pareceu ser do tipo respondente pelo cargo (*let it happen*). Essa forma de agir parece um pouco incompatível com a realidade do município, pois a equipe gestora e de funcionários é pequena e não haveria pessoa para substituir a pró-atividade demandada.

Quadro 27: Tipo de liderança das gestoras do Município A

Tipos de Gestores no Município A	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Respondentes pelo Cargo (*Let it Happen*)					
Gestores (*Help it Happen*)				•	•
De Atitude (*Make it Happen*)	•	•	•		•

Fonte: Elaborado com base em Hall et al (1983[4] apud BRESSOUX, 2003) e nos dados da pesquisa (2011).

Algumas das características pessoais das gestoras transpareceram em suas narrativas, assim como algumas das tarefas cotidianamente desenvolvidas. Não se perguntou diretamente as qualidades das gestoras, mas muitas vezes as próprias, ao comentar o seu dia-a-dia e trajetória deixaram transparecer ou falaram explicitamente uma forma de ser. Dessas observações, salientando que não descrevem as gestoras em sua totalidade, mas em características marcantes e perceptíveis por qualquer observador, foi gerado

4. HALL, G. E.; HORD, S. M.; HULING, L. L.; RUTHERFORD, W. I.; STIEGELBAUER, S. M. *Leadership variables associated with successful school improvement*. Paper Presented at the annual meeting, American Educational Research Association, Montreal, 1983

o quadro síntese abaixo (quadro 28). Ele se baseou nas características desejáveis (pessoais e de mentalidade) segundo Vergara (2005) e Rhinesmith (1993) que tentou-se observar e nas que emergiram durante o contato com as entrevistadas em questão.

Quadro 28: Características Pessoais e Mentalidade das Gestoras do Município A

Características Pessoais do gestor no Município A	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Abertura a mudanças		●	●		●
Acessível/aberta					●
Adaptabilidade às surpresas e ambiguidades	●	●	●	●	●
Calma		●			
Comunicativa	●			●	●
Conhecimento	●	●	●	●	●
Detalhista				●	
Dinâmica	●		●	●	●
Flexibilidade	●	●	●	●	●
Julgamento	●	●	●	●	●
Networking			●	●	
Organização				●	
Perseverante			●		●
Ponderação		●			●
Querer servir de exemplo				●	
Reflexão	●				
Rigidez/severidade		●		●	●
Sensibilidade	●				
Solidariedade/Desejo de ajudar	●		●		

Algumas tarefas desempenhadas pelas gestoras já foram comentadas durante as discussões das narrativas de incidentes críticos, mas algumas outras foram mencionadas principalmente quando as gestoras trataram de descrever um dia rotineiro em seu trabalho. No quadro 29, são apresentadas as tarefas conduzidas por cada uma das gestoras. Destaca-se o fato de todas preocuparem-se sensivelmente com o controle dentro das escolas.

Quadro 29: Tarefas desempenhadas por cada gestora no Município A

Tarefas do gestor no Município A	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
"Gestão"	•	•	•	•	•
Assessoria Afetiva				•	
Assessoria Pedagógica		•	•	•	•
Clima Social	•		•	•	•
Controle	•	•	•	•	•
Coordenação	•	•		•	
Distribuição de Informações	•		•	•	•
Filtragem					
Gestão da integridade fisica dos alunos	•				•
Representação	•			•	•

Com relação às competências de gestão mobilizadas em decorrência dessas tarefas percebe-se que há diferença entre as que parecem ser efetivamente mobilizadas com o que é preconizado (mobilização de todas, integrando as várias partes e atividades envolvidas na gestão de uma unidade escolar). Ainda que muitas sejam mobilizadas tanto na escola W, quanto na escola X, parece ser diferente a forma como são efetivadas e os resultados decorrentes delas. No quadro 30 são atribuídas as competências mencionadas por Abrucio (2010) e Vergara (2005) às gestoras do município A, de acordo com os conteúdos analisados.

Quadro 30: Competências de gestão percebidas nas gestoras do Município A

Competências de Gestão	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Gestão administrativa	•	•	•	•	•
Gestão da mudança	•	•	•	•	
Gestão da equipe	•		•		•
Gestão da infraestrutura	•		•	•	•
Gestão das incertezas			•	•	
Gestão do aprendizado organizacional	•				
Gestão do relacionamento com a comunidade	•		•		•
Gestão do relacionamento com a rede de ensino	•				•
Gestão do relacionamento com os pais	•	•		•	•
Gestão dos resultados				•	•
Gestão financeira	•			•	•
Gestão pedagógica	•	•	•	•	•

O tipo de liderança construída diferenciado (ABRUCIO, 2010) em decorrência da forma como são aplicadas as competências foi observado apenas na ação de EDx. Essa gestora parece possuir os dois componentes mencionados pelo autor: atitude empreendedora e visão sistêmica da gestão. A primeira questão relaciona-se a "não ter um comportamento 'burocratizante', isto é, que fique preso de maneira formal às atividades administrativas definidas pela Secretaria, gastando mais tempo com 'papelório' e conduzindo processos de gestão, como reuniões e planejamento político pedagógico, como se fossem uma mera formalidade" (ABRUCIO, 2010, p. 254). Relaciona-se ainda e fortemente com a busca de parcerias e abertura para múltiplas lideranças na gestão da escola. Já a segunda característica envolve a "capacidade de integrar as várias partes e atividades que envolvem o gerenciamento de uma unidade escolar" (ABRUCIO, 2010, p.255).

Enquanto no caso especifico da ação da gestora EDx parece ter havido efetivo envolvimento, busca de parcerias e participação características da atitude empreendedora, comentada pelo autor. Quanto às demais gestoras: no caso das atuais gestoras da escola W a descrição do comportamento burocratizante cabe perfeitamente à descrição do que se observou, principalmente nos dias de Planejamento. As gestoras Dx e EDw parecem estar em um meio termo para a esse tipo de liderança diferenciada. Ambas parecem possuir uma visão sistêmica que integra bem as várias partes e atividades do gerenciamento da escola, mas, devido à limitações de recursos, algumas vezes tem dificuldades de articular tudo o que tem em mente na prática como comenta EDw:

> É complicado. Apesar de eu não ter experiência assim de gestão passadas, você percebia que a função do diretor era mais burocrática, de secretaria, de papelada... Hoje em dia já não tem mais essa coisa... Você tem que estar na sala de aula, você tem que estar correndo atrás de aprendizagem do aluno, então isso toma muito tempo. Se você tivesse uma coordenadora ajudaria muito, mas como a gente não tem... Então é o tempo todo. Então você tem que estar

> atenta a secretaria, é aluno te chamando o tempo inteiro, não tem funcionário, você tem que estar ajudando. Você tem a parte dos funcionários, dos professores e a parte da sala de aula. Eu acho assim que a parte, por não ter coordenador... Tem muito tempo que não tem coordenador na rede, essa parte de orientar professor, de... Para mim é a parte de maior dificuldade. Se você tivesse um pessoal, né. Coordenador, orientador... Séria melhor. Mas não tem, a gente tem que se adaptar (EDw, 2011).

A atitude empreendedora foi percebida parcialmente em ambas: EDw articulou parceria com a polícia e com algumas congregações religiosas durante a sua gestão na escola W, no entanto, não obteve sucesso em trazer os pais para dentro da escola ativando uma APM, por exemplo. Dx a sua vez, possui uma ótima articulação com os pais e consegue gerir bem o relacionamento com os mesmos dentro de uma APM e de um Conselho ativos e participantes, no entanto não busca parcerias além daquelas que a Secretaria repassa.

A forma como as tarefas anteriormente descritas são desempenhadas pelas gestoras certamente tem relação com o que pensam com relação à unidade escolar e como um todo. À continuidade são apresentadas as opiniões das gestoras do município A com relação aos diferenciais que acreditam que as escolas possuem (Quadro 31), à satisfação e fatores desencadeadores desta (Quadro 32), ao que acreditam ser a função da Educação (Quadro 33), ao papel do educando e à contribuição da sua função para os alunos (Quadro 34).

Dw acredita que não há nenhum diferencial na escola onde atua, que as coisas que a escola W faz somente as mesmas coisas que as outras escolas faz porque faz somente o que a prefeitura ou empresas propõem:

> Não. É tudo igual. Os projetos assim teriam que partir junto com os professores, só que a maioria não pode, alguns não são nem daqui, então não tem como a gente estar desenvolvendo esses pro-

jetos. Chega no meio do ano as vezes chegam alguns projetos, que nem no ano passado a empresa que fornece alimentos para a escola veio trabalhar a questão da alimentação, não sei se agora eles vão dar continuidade ou não. [...] A gente também, quando vê que vai ter algum passeio que vai ser bom para a criança, a gente tenta fazer (Dw, 2011).

O notável descontentamento de gestora com a iniciativa dos professores se contrapõe a um dos diferenciais mencionados pela ex-diretora que foi justamente o corpo docente que existia naquela escola, além da escola ser "cuidada" pela comunidade. Esse cuidado, no caso das menções referentes à escola W possui uma conotação de "vigiada", enquanto na escola X já possui um sentido mais amplo de "zelar", "proteger àquilo que se dá valor".

Uma notável diferença quanto à percepção das gestoras é que na escola X os pais são considerados atuantes, preocupados e participativos, colaborando com a gestão e com as atividades desenvolvidas na escola.

Quadro 31: Diferenciais percebidos pelas gestoras nas escolas do Município A

Diferenciais positivos	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Adequação à realidade local					
Clientela "Erudita"					
Escola "cuidada" pela comunidade		●	●		●
Forma de agir (regras e rigidez)		●			
Gestora					
Pais preocupados				●	●
Professorado qualificado			●		●
Projetos		●		●	
Valorização da figura do gestor					
Valorização do aluno como indivíduo					

Apesar de considerarem ser, ou ter sido, satisfeitas na função desempenhada, a maioria das gestoras percebe mais fatores negativos do que positivos. Apenas uma não mencionou desvantagens, ainda que durante a entrevista tenha mencionados conflitos e entraves que vive no cotidiano. Foram mencionadas cinco vantagens em ocupar o cargo em que se encontravam e nove desvantagens, como se pode observar no quadro 32.

Quadro 32: Fatores geradores de satisfação e insatisfação no Município A

	Escola W			**Escola X**	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Vantagens percebidas no cargo de gestão ocupado					
Fazer aquilo que gosta	•				
Ver a escola como um todo		•	•		
Adquirir conhecimento e experiência		•		•	•
Ter mais possibilidade de ação (autonomia relativa)			•		
Reconhecimento/ Elogios				•	
Desvantagens percebidas no cargo de gestão ocupado					
Não conseguir concluir algo					•
Cansaço				•	
Não conseguir desenvolver o trabalho que gostaria					•
Passar por inconvenientes pelo qual de outra forma não passaria				•	
Falta de valorização				•	
Pressão ou Problemas com os Pais		•			
Pressão da Secretaria de Educação		•			
Preocupação decorrente da responsabilidade	•				
Salário inferior ao que deveria ser	•	•		•	

As questões mencionadas se assemelham muito pouco com as questões analisadas como principais fatores geradores de satisfação e insatisfação analisados por um estudo do Instituto Paulo Montenegro (2010). Com este trabalho só coincidem as questões quanto a: apoio da Secretaria de Educação (no caso mencionado falta de apoio) e relacionamento com pais de alunos (aqui aparecendo como conflitos).

O único fator negativo mencionado por mais de uma das gestoras foi a questão salarial do município. Segundo as gestoras ele é inferior ao valor pago em regiões próximas e, além disso, o aumento em relação ao valor que recebiam como professora não condiz com o aumento do trabalho e carga horária. A questão mencionada por EDx: "Não conseguir concluir algo" é inerente também da estruturação da Educação dentro do município A que acaba não permitindo um trabalho continuado.

É relevante comentar que a falta de continuidade também parece ocorrer com relação aos professores, que no município A não possuem "sede", conforme comenta Dw (2011): "[...] é até por isso que, às vezes, o aluno pode ser prejudicado na Prova Brasil. Porque não tem continuidade. Não são os mesmos professores todos os anos. Em geral muda bastante.".

Com relação às vantagens das funções que exercem houve coincidências em dois pontos: a ampliação da visão e contato com as diferentes partes e pessoas da escola e a aquisição de novos conhecimentos e experiência. Ainda que mencionadas apenas uma vez, às questões expostas pelas ex-gestoras cabe breve comentário. A questão mencionada por EDw de "ter mais possibilidade de ação" parece ter relação com sua experiência pregressa como professora e o relacionamento que possuía com a gestão da escola na época:

> [...] Não que o diretor não dependa dos outros. Você depende, mas tem certa autonomia. Na sua sala de aula você já não tem essa autonomia. Então, muitas vezes, às vezes, você quer ter uma determinada postura, mas você não... Eu passei muito por isso. Você quer agir de uma determinada forma, mas você não pode porque o gestor... Ele não permite que você tenha aquela... Nós temos gestor que tem uma... que são autoritários. Então você tem que seguir aquilo ali e acabou. Você fica engessado. Agora na direção é diferente. Você tem uma visão, você conhece o todo, você pode estar agindo... Lógico que você senta com todos, mas você tem uma autonomia. (EDw, 2011)

Além disso, essa vantagem salientada se alinha com a característica "vontade de ajudar" que a gestora possui. O alinhamento de uma vantagem percebida com uma característica pessoal também é percebido na outra questão mencionada apenas uma vez, mas que será comentada, a vantagem percebida: "Reconhecimento/ Elogios" comentada por Dx que é perfeitamente compatível com a sua vontade que querer servir de exemplo. Além disso, a menção denota que o prestígio pode ser um fator relevante para a satisfação dos gestores.

Considerando que a administração é a utilização racional de meios para a realização de fins determinados (PARO, 2002, p.18). Algumas das tarefas e práticas (meios) dos gestores do município A foram analisados, mas cabe ainda verificar se os fins buscados são os mesmos na escola com DRE positivo e com DRE negativo. No quadro 33 são expostas as concepções da função da Educação verificadas nesse município.

Quadro 33: Entendimento da Educação pelas gestoras do Município A

Entendimento da Educação	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Assegurar igualdade de oportunidades					
Dar possibilidade de ascensão social				•	
Desenvolver a criatividade					
Estímulo ao raciocínio/ crítica					
Formar o cidadão			•	•	•
Formar para o trabalho				•	
Integrar a comunidade					
Possibilitar a apropriação da cultura					
Possibilitar o desenvolvimento da sociedade					
Preparar para a vida			•		
Suprir carências não atendidas pelas famílias					
Tornar o homem melhor					
Transmitir conhecimentos	•	•			

Verifica-se que há diferenças entre as concepções adotadas. Na escola W as atuais gestoras possuem ainda uma visão de que a Educação serve para passar conhecimento, enquanto a ante-

rior coloca que deve formar o cidadão e prepara-lo para a vida. Comenta, no entanto, que sua visão nem sempre foi essa, que mudou depois de certo período na gestão:

> Se a família está desestruturada, se são famílias diferentes com constituições diferentes... A gente vê hoje. E está difícil de lidar porque a gente não... a gente tem conceitos, né. A gente não sabe muito bem lidar. Aqui eu vejo muito isso: aluna que tem, que mora com a mãe e outra mãe... Então a gente já tem uma certa dificuldade de estar lidando com isso. Porque não faz parte da formação. Então a gente tem que estar quebrando, se reformulando, se reconstruindo para poder enfrentar essa nova realidade. E, então, eu não sei se a gente está conseguindo alcançar isso não, mas eu acredito! Eu acredito nisso não tem muito tempo. Eu passei a ter essa noção só a partir da gestão, porque quando eu estava na sala de aula eu achava que não era função da escola não. Eu achava que a minha função era instruir o aluno, ensinar o aluno a ler e escrever e o resto é função da família. Hoje eu já vejo de outra forma. Eu vejo que, nossa, a Educação vai muiiito além. Vou te falar que ler e escrever é um degrauzinho, o resto vai bem além (EDw, 2011).

Como se percebe, a concepção anterior se assemelha à dos gestores atuais, numa concepção comumente comentada como uma "concepção bancária" da educação aludindo às críticas realizadas por Paulo Freire já há certo tempo. Vitor Paro (2010) coloca esse tipo de pensamento como um dos fatores de insucesso da escola: "por tentar transmitir conhecimento nem isso consegue, pois o conteúdo é mais complexo que isso". O autor comenta que essa visão é uma das mais comuns, assim, as gestoras compactuam, ou compactuaram, com o senso comum ao responder às questões.

A mudança de visão da EDw é um fator positivo e demonstra que as gestoras podem, e devem segundo Paro (2007), mudar a posição de reclamar pelo fato de a Educação ser sobrecarregada com funções que não lhes pertencem e tentar trabalhar com

essa realidade, que é, infelizmente, a atual. O autor comenta que muitos estranham que hoje a escola não deve mais se restringir à mera veiculação de informações a que ela se dedicava no passado. E isso foi verificado nas escolas em estudo como se percebe na fala da diretora:

> Ô, assim a Educação a gente sabe que era para aprender os conteúdos, né. Só que os pais tinham que mudar. Eles tinham que tirar da gente toda aquela parte de ser educado e os alunos viriam para a escola para aprender o conteúdo. Então ficava mais por conta dos professores o que? Transmitir os conteúdos para a gente. Hoje a Educação é bem diferente, porque os alunos vêm para escola meio jogados. Então nós temos que começar com a educação desde como senta, a pedir por favor, a aprender a esperar, a dividir as coisas com o amigo, eee... como comer, como se sentar, como se... sabe assim, acho que a Educação hoje ela está num todo e, até por conta disso, o conteúdo ta ficando muito a desejar. Porque a gente acaba tendo que ficar muito tempo tentando resgatar algumas coisas que deveriam estar sendo mostrada em casa. Então a gente tem que estar mostrando na escola.E ai, para o conteúdo mesmo sobrou muito pouco tempo. (Dw, 2011)

VDw fez também uma breve menção, ainda que reclamando de a escola ter que fazer um papel que deveria ser dos pais, à transmissão de valores, mas dá a entender que se refere à normas de conduta apenas, ainda assim, pode ser um indicativo de mudança. Paro (2007) afirma que as "novas funções" da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade.

> A escola pública de ontem (assim como as chamadas 'boas' escolas particulares atuais) podia dar-se ao luxo de ser incompetente, ao passo que a de hoje não. Isso porque a 'boa' escola tradicional de até três ou quatro décadas atrás, por ser elitista, recebia predomi-

> nantemente alunos das camadas mais ricas, que tinham, fora da escola, condições de aprender, apesar do ensino tradicional a que se submetiam nos bancos escolares. (PARO, 2007, p.45)

EDw atualmente parece compactuar com o pensamento de Vitor Paro (2007) ao entender que se o seu aluno de hoje possui diversas carências, e é com essas mesmo que será preciso trabalhar e motivá-lo dentro de sua realidade

> Tem uma frase que diz: o aluno ideal é o aluno real. Enquanto professora, a gente sonha com aquele aluno bonitinho, limpinho, comportado, que tem uma família que a mãe venha e quando não possa vir que venha o pai, mas esse não é mais o nosso aluno. O nosso aluno é aquele que vêm, principalmente aqui, sujinho para a escola, que vem com a camiseta encardida, que vem com fome, que quer comer na escola, que vem com necessidades de carinho, necessidade de conversa, então, esse é nosso aluno. É o nosso aluno real e então eu tenho que trabalhar com esse aluno. Não adianta eu ficar sonhando com um aluno que eu tive e que hoje em dia não tenho mais... Não sei amanhã, não sei em outra escola... (EDw, 2011)

Nesse sentido, as concepções das gestoras da escola X estão mais próximas à concepção preconizada por Paro (2007), ainda que não contemplem totalmente a dupla dimensão proposta por esse (individual e social). EDx tem um pensamento um pouco mais alinhado ao do autor e cita que deve formar o cidadão em pelo menos duas dimensões (de conhecimentos e de socialização), no entanto não detalha muito quais seriam os conhecimentos. Dx já se atêm mais ao individual e coloca a Educação como "opção de crescimento pessoal, de aprimoramento, de formação do cidadão" (Dx, 2011).

Continuando a discorrer quanto ao entendimento necessário para que os meios alcancem os fins, Paro (2007) comenta que um dos primeiros passos para formar o cidadão é necessário entende-lo como sujeito do processo, como "autor, portador autônomo

de vontade" (PARO, 2007, p.34). De todas as gestoras entrevistadas, apenas uma coloca o educando como "objeto" (Dw) o que condiz com sua concepção de Educação como transmissão de conhecimento e com o entendimento de sua função (exposta no Quadro 34). As demais entendem que o aluno é um sujeito a quem deve-se conscientizar e em quem deve-se pensar sempre.

Quadro 34: Entendimento da função ocupada pelas gestoras do Município A

Entendimento da Função	Escola W			Escola X	
	Dw	VDw	EDw	Dx	EDx
Conscientização/Conversa					
Dar abertura e permitir a participação do aluno					•
Garantir a permanência					
Garantir o acesso à Educação			•		
Manter a ordem	•	•		•	
Mediar as relações					
Servir de exemplo					
Tornar o ambiente favorável à aprendizagem		•			

Assim como diferem os fins, diferem os pensamentos quanto à contribuição de sua função para o aluno, provavelmente em um alinhamento com os fins que entendem ser necessário buscar. As ex-diretoras, que, atualmente, possuem uma visão de função da Educação mais alinhada com a de Paro (2007), assim como o autor, preconizam uma gestão mais democrática e democratizante: entendem que à função diretiva cabe democratizar o acesso (EDw) e a participação (EDx).

À semelhança deste debate realizado no município A, na próxima subseção são apresentadas e debatidas as questões verificadas no município B. Ainda que algumas questões possam parecer repetitivas, em muitas outras a riqueza e complexidade da gestão escolar torna-se ainda mais perceptível. Vale recordar que no município seguinte foram entrevistadas mais gestoras e a realidade se difere bastante da do município A.

Município B: Escolas Y e Z

As gestoras das escolas do município B são em sua maioria do próprio município (como pode ser observado no quadro 35), no entanto há dois casos, um na escola Y (Dy) e um na escola Z (C2z), em que a entrevistada era proveniente de outro município paulista e um caso em que a entrevistada era natural de outro estado (C1z). Poder-se-ia inferir ao utilizar uma linha de raciocínio semelhante à de Parente e Conceição (2011) que o município em questão dispõe de condições de acesso à formação superior e ingresso na carreira de educação pública. Tal fato parece ser verdade, pois todas as entrevistadas tiveram pelo menos uma parte de sua formação dentro do município. Não se pode inferir, no entanto, que esses fatores atraem pessoas de outras localidades, pois todas as entrevistadas que não são do município B se mudaram para o mesmo por motivos pessoais e/ou familiares.

Quadro 35: Naturalidade das gestoras das escolas do Município B

Naturalidade das gestoras das escolas do Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
Município em estudo		•		•	•	•	•		•	•	•
Outro Município de São Paulo	•							•			
Município de outros estados			•								

A faixa etária das gestoras entrevistadas no município B é mista como se percebe no quadro 36. Na escola Y a diretora está na faixa entre 46 a 55 anos e a sua vice na de 56 a 60 anos, enquanto as coordenadoras encontram-se ambas na faixa entre 36 e 45 anos. Ou seja, as pessoas que compõem a direção tem idade superior às demais gestoras da escola. Já na escola Z as atuais gestoras em sua maioria estão na faixa entre 36 e 45 anos, apenas uma das coordenadoras C2z é mais jovem estando na faixa entre 25 a 35 anos. Das ex-gestoras desta escola, uma encontra-se nesta

mesma primeira faixa (ED2z) e a outra é mais velha estando na faixa entre 46 a 55 anos.

Quadro 36: Faixa etária das gestoras das escolas do município B

Idade das gestoras das escolas do Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
25 a 35 anos								•		•	
36 a 45 anos			•	•	•	•	•				•
46 a 55 anos	•								•		
56 a 60 anos		•									

Nota-se no município B uma formação bastante diversificada, como pode ser observado no quadro 37. Quase todas possuem Pedagogia. Somente Dz não relata ter feito este curso superior, mas fez o curso de Magistério no Ensino Médio, o curso superior de História e duas pós-graduações (uma na área de didática e outra na de formação de professores), além de cursos de formação continuada ofertadas pelo governo do município e do estado e cursos de extensão. Além da diretora da escola Z, a vice-diretora, a coordenadora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e a ex-diretora substituta cursaram o Magistério antes de seus cursos superiores. Também na escola Y existem gestoras que cursaram o Magistério (Dy, VDy e C1y).

Quadro 37: Formação das gestoras das escolas do município B

Formação das gestoras das escolas do Município B		Escola Y				Escola Z						Ambas
		Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
Magistério		•	•	•		•	•	•			•	
Graduação	Pedagogia	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•
	Artes									•		
	Ciências Biológicas								•			
	Contabilidade	•										
	Ed. Física										•	
	História					•						
	Direito											•
	Letras				•							•
Curso de Extensão		•				•						
Curso de Formação Continuada		•				•		•	•	•		•
Pós-Graduação	Latu-Sensu			•	•	•	•	•			•	•
	Strictu-Sensu											

Em ambas as escolas há gestoras com mais de um curso superior e até mais de uma Pós-graduação. A supervisora de ambas as escolas possui três graduações (Pedagogia, Direito e Letras) e uma pós-graduação latu-sensu em Direito. Na escola Z, a ex-diretora (ED1z) é formada em Pedagogia e Artes; a ex-diretora substituta em Pedagogia e Educação Física e, recentemente, concluiu uma pós-graduação em Gestão Escolar; e a coordenadora C2z fez primeiro Ciências Biológicas e depois à complementou com a Pedagogia. Na escola Y, também é uma das coordenadoras que possui dupla formação superior (C2y que se formou em Letras e Pedagogia), além da diretora (Dy) que é formada em Pedagogia e em Contabilidade. Nesta escola (Y) chama atenção que as gestoras com pós-graduação são as coordenadoras (ambas em Gestão Escolar e a C2y atualmente cursa outra em Educação Inclusiva) e, da direção, a vice não relatou ter feito cursos de formação continuada, nem de extensão (apesar de provavelmente ter feito algum ao longo de sua carreira).

Se, segundo Abrucio (2010), a qualidade do corpo de gestores, sua maior capacidade de gestão, é definida, em grande me-

dida pela sua formação inicial e, principalmente pela capacitação posterior (principalmente com cursos de gestão), ambas as escolas do município B possuem este fator positivo. Destacaram-se, no entanto, pela forma como se aprofundaram na questão e pelo interesse em continuar buscando novos cursos e capacitações, as gestoras Dz e ED2z. A Dz, além de outras questões (como possuir duas pós-graduações como mencionado anteriormente), comenta que quis fazer o Pró-Gestão tanto pelo estado quanto pelo município:

> [...] fiz o Pró-Gestão tanto pelo estado, quanto pelo município. Que são 300 horas. É quase uma especialização, uma pós também. Você aprende, você estuda sobre todos os tipos de gestão: financeira, política, é pedagógica, administrativa, pessoal dentro da escola... tudo o que você tem que saber para trabalhar dentro de uma unidade escolar. O Pró-Gestão eu fiz tanto pelo estado, quanto pelo município. Mesmo sendo praticamente o mesmo material, [...] Todos os cursos sempre contribuem para alguma aprendizagem, para melhorias, esclarecimento de dúvidas, né. (Dz, 2011).

Assim como mencionado pela Dz, a ED2z, também aborda a questão da importância da formação continua e "permanente":

> [...] ai eu resolvi fazer essa especialização em Gestão Escolar. Mas agora eu vou fazer uma em Psicopedagogia. Ah! Não! Não dá para ficar parado! Eu acho que a Educação é a única coisa que não adianta você falar: Ah! Agora eu parei. Você tem que ter novidade, você tem que estar se atualizando, você tem que estar fazendo... (ED2z, 2011).

Além disso, a fala da ED1z, sobre um curso de gestão que realizou, reforça o pensamento de Abrucio (2010) quanto aos cursos de gestão serem particularmente importantes e auxiliarem em sua capacidade de gestão, em vários sentidos. Além disso, como se pode observar nessa fala abaixo, nem sempre são os cursos exten-

sos ou os cursos de maior "prestígio" (como os de pós-graduação) os que mais contribuem na atuação no cotidiano escolar.

> Eu posso dizer que devido a esse curso, que não foi uma Pós, não foi um curso assim extenso, que me deu um pouco de equilíbrio para todas as coisas. Para pegar cada coisa e dar o destino certo, o tempo, a administração, funcionário, professor. O curso era sobre Gestão mesmo, muito legal! (ED1z, 2011).

Assim, não se pode auferir maior ou menor "qualidade formativa" pelo fato de uma gestora haver cursado mais cursos do que outra e entende-se que todas as gestoras do município B possuem esse interesse e esse "fator diferenciador".

Nem todas as gestoras do município B, assim como no município A, deixaram transparecer interesses pessoais. Como se pode observar no quadro 38, não foram listados gostos particulares para as gestoras VDy, C1y e C2z. Outras gestoras, no entanto, comentaram ou deixaram explicito mais de um interesses (Dz e VDz). Chama atenção que duas das entrevistadas (Dz e Syz) tenham o direito como interesse pessoal já que foi um dos três interesses percebidos do município anteriormente comentado foi esse. O interesse pela área parece ser para saber a norma que faz com que algo possa ou não ser feito. Além disso, cabe destacar o alinhamento mencionado do interesse "pesquisa" com a atividade de coordenação. C2y comenta que essa característica de "ratinho de biblioteca" auxilia a encontrar materiais, propostas e textos que possam auxiliar ou tocar os professores em aspectos específicos.

Quadro 38: Interesses Pessoais das gestoras do Município B

Interesses Pessoais das gestoras do Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Arte									•		
Artesanato								•			
Computação/Informática						•					
Direito					•						•
Educação Física										•	
História					•						
Matemática						•					
Música	•										
Pesquisa				•							
Religião					•						

No município B, os interesses pessoais, particularmente dos diretores, aparecem mais (ao menos mais claramente) nos projetos que são desenvolvidos nas escolas que gerem. Quando a ED1z estava na escola havia um projeto onde, todas as semanas, os alunos, professores e funcionários eram estimulados à mostrar seu lado artístico por meio de exposições ou apresentações num momento especificamente separado para isso. A nova gestora, apesar de estar a pouco tempo na escola Z, já instituiu que nas entradas, após alguns comunicados, seja feita uma oração. Na escola Y, em várias ocasiões, os alunos são estimulados a apresentar-se (cantando, dançando, entre outras formas de expressão). Certamente há o consenso e as opiniões das demais gestoras da escola, mas a Dz chega a comentar, em outro momento: "[...] acho que a escola tem a cara do diretor. Essa semana vieram me perguntar se a escola Z está com a minha cara. Eu falei assim que não tá ainda, mas eu tô tentando. Aos poucos, né...". A fala da gestora, assim como as ações mencionadas corroboram com a menção de Paro (2007) sobre o funcionamento da escola depender principalmente do seu diretor e de uma série de características desse indivíduo em si entre os quais podem-se incluir os interesses de cada um.

A forma de acesso aos cargos de gestão, como comentado anteriormente, no município B são variados. A principal diferença

entre as escolas em estudo é encontrada para os cargos onde não há uma regulamentação por parte da SEMED: coordenação e vice-direção. Enquanto na escola Y os candidatos interessados à gestão devem apresentar um projeto, uma proposta pedagógica, para que o Conselho Escolar escolha, na escola Z as funções de coordenação e vice-direção (assim como a vice-direção da escola Y) são distribuídos de acordo com a indicação, convite, do diretor. As coordenadoras atuais, especificamente, foram convidadas a ocupar a função em gestão anterior à atual e a atual diretora optou por mantê-las umas vez que já conhecem a realidade da escola, da comunidade e "vem desempenhando um bom trabalho" (Dz, 2011). No quadro 39 essa diferença de acesso ao cargo é ilustrada.

Quadro 39: Acesso ao cargo nas escolas do Município B

Acesso ao cargo nas escolas do Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Indicação/Convite		●				●	●	●		●	●
Concurso	●				●				●		
Eleição			●	●							

Faz-se relevante comentar que a coordenação e vice direção no município B não são, ou ao menos ainda não eram até o momento em que foram feitas as entrevistas, cargos, mas sim funções. Essa diferenciação é relevante, pois, por exemplo, um dos motivos listados pela Dz para prestar o concurso de diretora foi a complementação salarial que é levada ao se aposentar que não acontece com a função de coordenação. Quando uma coordenadora aposenta a base de cálculo para seus provimentos mensais é o salário de professora, segundo a entrevistada. Os outros motivos expostos pela Dz e pelas demais gestoras encontram-se expostos no quadro 40.

Quadro 40: Motivação para o cargo de gestão nas escolas do Município B

Motivos para ascensão à gestão nas escolas do Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Gostar dos afazeres da função	•	•	•	•							•
Vocação para líder											
Cansaço da Sala de aula			•								
Complementação salarial					•						
Considerar um Desafio						•		•			
Desejo de vivenciar a gestão (experiência)											
Estímulo de outras pessoas					•		•		•		
Já fazia parte do serviço					•						
Surgimento da Oportunidade			•		•			•		•	

É curioso observar que todas as gestoras da escola Y relataram que gostar dos afazeres da função que ocupam foi motivo para concorrer à coordenação no caso das coordenadoras e para aceitar o convite feito, no caso da assistente de direção. Na escola Y as motivações são mais variadas sendo que o desafio, a oportunidade surgida e o estímulo de outras pessoas foram motivos para mais de uma das gestoras em questão.

Quase todas as gestoras, em ambas as escolas, como pode ser visto no quadro 41, possui em experiência docente tempo superior a dez anos. Somente a VDy e a ED2z possuem experiência de sala de aula entre cinco e dez anos.

Quadro 41: Experiência das gestoras das escolas do Município B

Experiência das gestoras das escolas do Município B		Escola Y				Escola Z						Ambas
		Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Experiência Docente	Até 2 anos											
	Acima de 2 até 5 anos											
	Acima de 5 até 10 anos		•								•	
	Acima de 10 anos	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Experiência de Gestão Escolar	Até 2 anos							•	•			
	Acima de 2 até 5 anos				•						•	
	Acima de 5 até 10 anos			•						•		•
	Acima de 10 anos	•	•			•						
Experiência em outras áreas	Até 2 anos								•			
	Acima de 2 até 5 anos				•							
	Acima de 5 até 10 anos										•	
	Acima de 10 anos											
Âmbito das escolas em que já atuou	Pública Federal											
	Pública Municipal	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Pública Estadual				•	•		•	•		•*	•
	Privada	•	•	•	•		•	•				

Também quase todas as entrevistadas trabalharam esse período em dependências administrativa múltiplas. Somente a ED1z atuou apenas em âmbito municipal. É interessante que todas as gestoras da escola Y atuaram no setor municipal (onde estão) e no privado, sendo que a C2y também já atuou no estadual. Já na escola Z, a C1z (assim como a C2y) atuou tanto no municipal quanto no estadual e no privado; Dy e C2z já trabalharam em âmbito estadual e a VDz no privado. A ED2z também já atuou em âmbito estadual, mas é colocada uma marca diferente no

quadro pelo fato de a experiência docente ter se dado no ensino prisional estadual.

Com relação à experiência de gestão houve bastante variação entre as entrevistadas. Enquanto na escola Y a equipe gestora está constituída a mais tempo com dois de seus membros com experiência superior a dez anos e a mais recente tem acima de dois anos na gestão, na escola Z três das quatro atuais gestoras (VDz, C1z, C2z) possuem até dois anos de experiência de gestão, sendo que uma delas (VDz) não foi marcada por não possuir nenhuma (iniciou na gestão no dia em que foi feita a visita à escola). A ex-diretora que atuava em 2007 na escola Z possui mais de dez anos de experiência de gestão assim com a atual diretora e vice da escola Y. A ex-diretora substituta (ED2z) possui entre cinco e dez anos de experiência de gestão.

Na escola Z houve dois casos em que as gestoras possuíam experiência pregressa em outras áreas e na escola Y um. No caso da escola Y, a gestora em questão trabalhou no setor de marketing de uma grande empresa. Sua criatividade e habilidades de "exposição" parecem colaborar na atividade de coordenação, pois, na observação de campo a mesma estava fazendo um material expositivo zelosamente "decorado" para a reunião de planejamento que seria poucas semanas depois da visita. O capricho e criatividade parecem ser características desejáveis às coordenadoras, na escola Z, uma das coordenadoras elogia a outra justamente por essa habilidade:

> [...] eu falo que a gente se completa porque ela é cheia de 'recorta, cola e pinta' e eu não sou nada disso. Mas se me põe para fazer, eu faço. A criatividade fica por conta dela e a parte prática fica por mim [...] (C2z, 2011).

Ambas as gestoras que atuaram em outras áreas da escola Z atuaram em áreas relacionadas com a saúde e com a sua formação inicial. Enquanto a ED2z trabalhou em academia, a C2z atuou em hospital. Talvez essas experiências se relacionem com a tarefa

mencionada de gestão da integridade física dos alunos (que será discutida mais adiante).

Em ambas as escolas, o atual trabalho das gestoras em ação é auxiliado por colegiados escolares. A forma como esses são recebidos e interagem com a escola é, no entanto, um pouco distinto. Enquanto na escola Z a presença e participação eram desejadas e inclusive houve um trabalho da equipe gestora, passada e atual, para melhor estruturar a APM e fazer com que os pais a "tomassem para si" (ED1z) como, conforme relato, parece ter acontecido:

> [...] Até as mães que eram complicadas, que iam lá "Ah! Eu quero vaga!", pegava o chinelo e ia bater em professor, depois se tornaram mães de APM... Então mudou muito a postura! Nesses três anos que eu tive lá mudou muito! (ED2z, 2011)

Na escola Y, a participação dos outros na gestão é bem quista, mas "em alguns momentos específicos" como é confirmado pela fala da diretora:

> Temos APM, temos Conselho de Escola, Grêmio... Todos participam, mas também não é aquela cooooisa. Temos alguma participação, né. Mas todo mundo, hoje em dia, trabalha muito, né. Então é assim é... Trazer os pais para a escola para que eles façam... Para que eles participem... Para que eles estejam presentes... Acho que também não é assim! Você está entendendo? Porque nem a escola se sente bem, e nem eles se sentem bem. Então, vir colaborar na distribuição do uniforme; vir participar, algumas horas do dia de uma festa que a escola vai fazer... De uma reunião onde eles passam, né, as dificuldades, o que gostariam... Então, tudo isso dai, mas eu acho que cada um no seu lugar, né. (Dy, 2011)

Enquanto em uma há o desejo que "cada um fique em seu lugar" e que participem quando assim for conveniente, na outra os colegiados parecem ter liberdade de atuação. Em uma menção

ao grêmio, que foi instituído na época em que a ED1z estava na escola (conforme relato das duas ex-gestoras) uma das coordenadoras relata:

> Têm Grêmio que todo ano tem que renovar, mas tem grêmio aqui sim. Os meninos participam, a gente faz a eleição bonitinho[...] Eles fazem umas coisinhas diferentes. Eles tentam angariar fundos antes para fazer essas coisas. Em 2008 ou 2009 eles fizeram uma festa a fantasia, o Grêmio fez! Teve concurso de fantasia... Foi bem legal! Ano passado eles fizeram competição, então eles compraram medalha, tudo foi o Grêmio que realizou. A gente, lógico, ficou de olho para ver se não tinha nada errado, mas eles mesmos fazem. Gincana, festas, concurso, essas atividades extra-classe, o Grêmio é quem organiza. A gente deixa com o Grêmio. (C2z, 2011)

Como se percebe, pela forma como se organizam com relação aos mecanismos de ação coletiva de que dispõem (PARO, 2007), a escola Z pode ser considerada como dotada de um estilo de gestão mais democrático. A escola Y, à sua vez, parece mais tradicional. Inclusive, a própria Dy, adjetiva à escola como "tradicional" referindo-se não só a forma de gestão, mas também à antiguidade do estabelecimento de ensino, "ordem" preconizada, entre outras questões.

As gestoras (C1y, C2y e VDy) mencionam fazer de tudo um pouco e dividir as tarefas: "Não tem divisão. Aqui é assim, quando tem que tapar um buraco, a que estiver com a mão desocupada tapa o buraco" (C2y). Ainda assim, há uma divisão e hierárquica clara transparecida em outras falas. Segundo a Dy, quando tem que falar algo mais sério com os professores, por exemplo, as coordenadoras pedem que seja ela quem fale. A mesma entrevistada, quando questionada a respeito das avaliações de larga escala fala que "essa parte é mais com as coordenadoras". Então, há, de certa maneira, uma concepção mais clássica da administração dentro dessa escola: o gestor se considera autoridade e responsável última pelo que se passa dentro da escola que pos-

sui uma cadeia de comando (HANSON, 2003, p.08), ainda que haja momentos em que há maior abertura e que a equipe gestora trabalhe de maneira aparentemente coesa e num clima de amizade e cooperação.

As componentes do ambiente organizacional favorável ao alcance de melhores desempenho (ênfase no trabalho em equipe, coesão e comprometimento, comando e principio organizacionais bem definidos) e as variáveis de valorização das avaliações externas (convencimento dos professores quanto à relevância da avaliação, incorporação da avaliação na vida escolar e definição de metas) sugeridas por Abrucio (2010) são quase todas encontradas em ambas as escolas em estudo do município B. A única variável que não apareceu claramente foi a definição e perseguição de metas nas avaliações. Há (como se observa no quadro 42) as metas propostas para o IDEB pelo Inep, mas essas não necessariamente são divulgadas e tidas como objetivo dentro das escolas.

Quadro 42: Metas traçadas pelo INEP para o IDEB (8ª série/ 9º ano) das escolas do Município B

Escola	IDEB Observado 2007 (N x P)	IDEB Observado 2009 (N x P)	IDEB Projetado							
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Y	4,6	5,3	4,8	5,0	5,2	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
Z	4,5	4,3	-	4,6	4,8	5,2	5,5	5,7	5,9	6,2

Fonte: Inep, 2011.

Tal questão talvez seja porque o IDEB é uma junção de nota e progressão escolar e seja difícil auferir isso antecipadamente, ou ainda porque as gestoras não compactuam com o valor proposto pela projeção. A C1z comenta sobre a questão de buscar melhorar apenas e não simplesmente buscar alcançar um valor externamente proposto:

> [...] Então a gente melhorou um pouquinho, já fica contente. Fica feliz. Não adianta trazer de fora e dizer: Ah! Vou aplicar isso. Não

> adianta! Você tem que trabalhar a realidade da escola. Na hora da cobrança dessas provas: é sexto ano? Se é nível de sexto ano, com certeza os nossos alunos vão repetir na prova, vamos dizer assim, porque eles não tem aquele conteúdo de sexto ano. Mas eu sei que eles estão bons perto do que eles eram... (C1z, 2011)

A coesão e o comprometimento da equipe gestora são claramente percebidos e presentes. No caso da escola Z a expansão dessas questões para o restante da comunidade interna foi um dos pontos mais trabalhados ao longo dos últimos anos como foi mencionado na descrição dessa escola anteriormente exposta. Nessa escola, no mesmo período, também houve um trabalho de incorporação da avaliação no cotidiano escolar e convencimento dos professores. Houveram conversas de conscientização dos docentes e, em seguida, a implantação de semanas de provas objetivas mais parecidas com o que é cobrado:

> [...] Não adianta eu pegar os meus dez melhores e forjar o resultado, né. Eu quero todos. E se for baixo quer dizer que nós não trabalhamos direito. É um reflexo do nosso trabalho. Dai os professores pararam e... Tipo, não pensava assim. Se a gente tiver uma boa nota é reflexo do nosso trabalho, se a gente está adequado ao que eles querem. Dai o professor tomou a dor e falou assim: "Ah! Eu vou fazer subir essa nota!" Então foi assim uma tomada de dor. Dai fizeram o simulado, a nossa avaliação mudou, a gente pôs a semana de prova: segunda de matemática, terça de ciências, quarta... uma semana inteira, cada dia uma avaliação. Tinha aula normal, mas tinha um período que era avaliação com só objetiva. Para eles aprenderem a transferir para o gabarito, porque às vezes ele acertava na prova e na hora de passar ele passava errado. Então nós fizemos um trabalho maior em relação a isso. (ED2z, 2011)

A C2z, que fez recentemente um curso sobre avaliação, faz um interessante comentário quanto à formatação de provas objetivas em uma semana de provas:

> E ai, na escola, é tão condenada a questão da prova objetiva, tudo que você vai ler condena a tal da prova objetiva, e é uma coisa que é requisitada, né. E a gente vai trabalhar na contramão daquilo que é pedido pelo Governo? A gente é uma escola pública! Tem que ir na corrente daquilo que é do Governo. Tudo que você vai, tudo que você estuda sobre avaliação, condena a prova objetiva e o Governo exige prova objetiva. Então não adianta a gente fechar o olho e falar: Olha! Eu estou fazendo bonitinho desse jeito, sendo que depois eles vão ser exigidos de outro. (C2z, 2011)

Nota-se que o seguir o Governo é tido como uma ação para o bem dos alunos que serão exigidos futuramente. Propostas do governo, bem como com outras esferas, como pode ser visto, interferem diretamente na maneira de atuar e atividades desenvolvidas dentro da escola. Conforme comenta Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) a gestão escolar sofre influência e também influencia os outros sistemas com os quais ele se vincula. Essas relações tornam o processo ainda mais complexo e dependente de uma série de fatores que se inter-relacionam e produzem situações e conflitos que precisam ser administrados.

Os principais conflitos e problemas mencionados nas escolas do município B são distintos entre si. Enquanto algumas variáveis contextuais têm mais destaque e discussão em uma, na outra, mesmo quando presentes a sua caracterização é outra. Por exemplo, ao tratar da infraestrutura, na escola Y há críticas à falta de espaço físico e à distribuição e construção do edifício que, além de impossibilitar uma visão constante do que se passa (os gestores ficam em um andar separado das salas de aula), não é acessível: há somente escadas e, por isso, pessoas com dificuldade de locomoção, bem como uma ambulância se houver uma emergência teriam dificuldade de acesso. Já na escola Z, a infraestrutura foi bastante elogiada, sendo considerada ótima pela maioria, mesmo que tenha havido menção à necessidade de espaço físico um pouco maior e à ocorrência de eventuais goteiras.

Fatores contextuais bem distintos entre as duas escolas são a questão da segurança e o relacionamento com a comunidade do bairro. Na escola Y, ambas as questões são pouco mencionadas, as gestoras não mencionam problemas de violência e segurança, e o relacionamento com a comunidade do bairro é tido como quase inexistente: a clientela não é do bairro, então "não tem aquela vivência de comunidade como a maioria das escolas tem" (C2y, 2011). Já na escola Z esses fatores tem grande destaque. Ao tratar diretamente do assunto as entrevistadas colocam que os enfrentamentos (brigas e violência interna) do cotidiano são dentro dos padrões normais, mesmo que já tenha havido casos de invasões, furtos e depredações. Contudo, ao tratar do relacionamento com a comunidade, aparecem sutilmente algumas questões de insegurança: medo da violência e do tráfico. Conforme se pode perceber na fala de uma das coordenadoras: "Com a comunidade eu ainda acho que poderia ser um pouco melhor, porque a gente não sabe até quando a gente pode, vamos dizer, chegar, né. A gente tem que ter um pouco de receio, né" (C1z, 2011). Talvez essa visão abrandada da situação do entorno seja devido ao fato de a escola já ter vivido "tempos piores" conforme relata uma das ex-diretoras:

> [...] antes era tudo resolvido no tiro e na faca. Isso diminuiu bastante. Dois mil e cinco, o primeiro ano que eu fui para lá, eu tava dando aula para o segundo ano e ai teve tiroteio, eu sai engatinhando com os alunos para não ser atingida por bala perdida... Antes o bairro era um ponto de tráfico muito forte que agora está dando uma melhorada. Apesar de que ainda tem alguns pontos de droga fortes no bairro próximo, né. A gente sabe quem é, finge que não sabe e vamos convivendo... Porque chegar e contar para a polícia a gente sabe que não funciona bem assim, porque os próprios policiais sabem onde ele está. Eles de vez enquanto quebram um, quebram outro, mas a gente sabe que se eles quisessem eles resolviam porque o bairro não é tão grande. (ED2z, 2011)

Ou ainda, como há certo respeito e "proteção" da comunidade escolar à escola, as gestoras sentem-se protegidas dentro da unidade de ensino. As gestoras comentam que alguns pais e até os próprios alunos avisam quando está acontecendo algum tipo de problema e até quando algo parece estar sendo planejado como pode ser visto no excerto abaixo:

> As mães que a gente tem no Conselho são mães bem ativas. São mães que não esperam o Conselho para estar aqui. Então elas, se consideram que está acontecendo alguma coisa, elas vem e falam: "Olha! Eu ouvi isso na rua... Ouvi num bar que o pessoal foi. Que tá preparando para ir não sei quem ai...". E ai a gente já fica esperto para não deixar nada ruim acontecer. (C2z, 2011)

Quanto ao relacionamento com os pais, em ambas as escolas há menções de que há um bom relacionamento, mas que este poderia ser melhor. No caso da escola Z há pais bastante comprometidos, como se percebe pela citação anterior e também em outros comentários (de como eles ajudaram a repintar a escola após uma depredação, por exemplo), no entanto, há também relato de desrespeito e dificuldade no trato com pais envolvidos com crimes e tráfico de drogas:

> Então é a grande maioria que a gente lida, os pais, é isso... Eles só sabem resolver assim: com xingamento, com ameaça... Às vezes quando a gente vê a mãe pensa assim: "Nossa! Esse menino é até pouco perto da mãe, perto do pai". Ele é diferente, é bagunceiro, é às vezes desrespeita, mas é pouco perto do pai, da mãe que chega aqui e ameaça até de morte, eu digo "Eu não tenho medo...". Às vezes também tá nervosa porque em casa não consegue controlar a criatura e chega aqui e quer descontar na gente... Disso eu não tenho medo. O que eu não gosto é assim quando a mãe chega, a gente tá explicando toda a situação e já começa a agredir. Ai já é... E acontece bastante aqui. Eles acham que a gente tem que fazer o que eles querem. Falar o que querem, entendeu? As

vezes eles não entendem que as coisas estão além da nossa alçada. (C2z,2011)

> Então eu tenho vários pais que são presos ou... Ou... Saíram, ou vendem droga... Então essa realidade é do bairro. Eu sei que é! Né. E é complicado! [...] (Dz, 2011)

Já na escola Y, os pais não são tidos como carentes ou problemáticos, mas pessoas preocupadas, que trabalham fora e que, às vezes, "estragam as crianças ao tentar compensar a ausência com bens materiais" conforme comentou a Dy ou não aceitam que seus filhos estão errados quando chamados pela coordenação, assim, dificultam o trabalho, conforme menciona C1y.

O relacionamento com os professores, em geral, é tido como bom em ambas as escolas. Houve apenas uma menção de que "fazem muitas críticas" (C2y, 2011) na escola Y e de que "confiam nos coordenadores" (C2z, 2011) na escola Z. Na escola Z há elogios aos professores que compõem a equipe da escola por "vestirem a camisa" (ED2z, 2011), já na escola Y há elogios por sua "boa e continua qualificação" (Dy, 2011). Não são relatados conflitos negativos graves.

Nenhuma das duas escolas possui relacionamento com entidades representativas. O relacionamento com os funcionários, assim como com a SEMED é bom em ambas. Quanto aos funcionários, apenas na escola Z houve menção a um problema pontual ocorrido devido à situação da direção durante um período:

> [...] eu coloquei uma funcionária a disposição, foi assim, um tiro no meu pé! Porque demorou três meses para eles tirarem essa funcionária. Ela sabia que estava à disposição, então ficou aquele clima estranho. (ED2z, 2011)

Mas a entrevistada comentou que este fato foi devido a ela "estar diretora e não ser diretora" e que a Secretaria deu um suporte muito bom durante o período em que ela esteve nessa situ-

ação. A outra crítica à Secretaria foi quanto ao excesso de documentação exigido.

> "A Secretaria de Educação inunda a gente de papel. O administrador entra na sala tem um mundo de papel e tem que passar porque amanhã cedo a gente tem que estar na contadora para fazer a parte de contabilidade da escola, de imposto de renda... Então assim, é muita coisa!" (ED2z, 2011)

Pode-se considerar que a interação escola-SEMED ocorre de maneira normal em ambas as escolas. A supervisão se encarrega de fazer a ponte entre ambas e há fluidez de informações, documentos e suporte para o que for necessário, uma vez que há relatos que em houve problemas nas escolas e a SEMED foi quem deu a orientação.

Muitos dos problemas e pressões percebidas pelas gestoras têm relação com os fatores contextuais que percebem como mais intervenientes em seu trabalho e que por tal fato foram mais detalhados. No quadro 43 há uma tabela com o que cada uma delas mencionou como tendo impacto negativo, ou seja, como fator limitador de coisas que desejariam desenvolver dentro da unidade escolar.

Quadro 43: Problemas e Pressões percebidos no Município B

Problemas e Pressões percebidos no Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Excesso de Burocracia/"Papelada"		●	●	●	●	●	●		●	●	●
Questões Sociais					●		●	●	●		
Carga horária superior à prevista	●	●	●	●						●	●
Desempenhar funções de outrem							●	●	●		
Falta de Professores					●			●	●	●	
Interferência Política			●		●		●		●	●	
Responsabilidade muito grande	●				●					●	
Falta de tempo	●			●			●	●		●	
Tecnologias Novas	●						●				
Questões Econômico-financeiras							●		●		
Reforma									●	●	
Falta de Valorização			●								
Saudade da sala de aula							●				

A dificuldade mais comentada dentre as gestoras do município B foi a burocracia, ainda assim, boa parte delas acredita ser algo inerente ao trabalho na administração das escolas, tanto é que foi mencionada inclusive pela VDz que acabara de iniciar suas atividades como ponto em que provavelmente iria ajudar. Somente as coordenadoras que demonstraram uma certa insatisfação com esse tipo de trabalho com comentários como: "Sinto falta assim de ter mais assim tempo para elas [professoras], porque a gente também tem muita coisa burocrática para cumprir" (C1z, 2011).

Essa "papelada" assumida por todos (em ambas as escolas) faz com que as coordenadoras entendam que estão desempenhando papéis que não lhe cabem propriamente como comenta C2y: "[...] a gente exerce muitas outras funções que não fazem parte exatamente do coordenador, né. A gente acaba ai acumulando

funções administrativas que na realidade tomam muito mais o nosso tempo do que a área pedagógica" (C2y, 2011). Na escola Z há mais menções quanto a isso também pelo fato de terem passado por um período com diretora substituta e sem vice-direção o que limitava alguns tipos de ação bem como exigia da equipe um desdobramento conjunto como narra C2z:

> Então assim... e sempre falta, faltava alguém na equipe de gestão. Então assim, a gente, tanto eu quanto a outra coordenadora, a gente teve que adaptar o trabalho de coordenação com o restante: com o administrativo, com o dar conta de aluno, então até hoje a gente acha isso. (C2z, 2011)

Além disso, na escola Z, há a menção de ausência de outros funcionários como aconteceu na ocasião da visita: a equipe estava se reestruturando e sem a secretária (de licença de saúde), e até de professores (outro ponto com várias menções).

Uma notável distinção entre as menções das escolas Y e Z quanto aos problemas por qual passam são as questões: problemas sociais e carga horária trabalhada. Enquanto na escola Y não há menções à graves problemas sociais e reclama-se mais do tempo de permanência dentro do estabelecimento de ensino, na escola Z os relatos sobre os problemas sociais que permeiam o bairro (falta de opções de lazer, tráfico de drogas, violência doméstica, entre outros) e consequentemente as vivências das crianças que frequentam a escola são muito mais marcantes.

Na escola Y, a questão "política" de que se reclama é que o coordenador não tem um cargo propriamente dito, o que é considerado pela outra coordenadora um descaso e falta de valorização deste profissional. Na escola Z, Dz e C1z comentaram quanto a situações em que a escola fica no aguardo de determinações de outras instâncias, "depende de uma normatização, de algo que venha de fora para dentro" (Dz, 2011) como aconteceu com os equipamentos da sala de informática:

> [...] tem uma sala de informática linda ai, e a gente não pode usar, porque não tem licitação de um pessoal que pode vir aplicar... agora já aprovou, mas agora tem que mudar o computador porque já passou tempo... (C1z, 2011)

"Novas" tecnologias, como os computadores, comentados pela C1z, foram expostas tanto de maneira positiva, quanto negativa. A Dz comenta que facilitou a comunicação com a SEMED, por exemplo, mas também trouxe novos problemas para a escola: "Os maiores problemas que acontecem nas escolas é porque eles entram nesses msn e não sei mais o que e briga e xinga a mãe do outro e tudo e ai vem aonde? Na porta da escola! Trazem briga, bate boca... Entende?".

Os novos e antigos problemas conferem, principalmente ao diretor, um sentimento de grande, às vezes até excessiva, responsabilidade. Todos os diretores atuais e anteriores mencionaram preocupar-se com a escola enquanto estão fora dela, mencionando, principalmente a questão do patrimônio, como comenta ED2z, à semelhança de Dy:

> Diretor é... é uma correria! Quando você está em sala de aula você apaga o incêndio da sua sala e quando você chega em casa você não fica preocupada se pegou fogo na escola, se tem que comprar aquela coisa, se amanhã quando eu chegar na escola vai ter alguma pichação nova, apesar de que na escola z isso não acontece muito.

É interessante ressaltar que a Dz, no entanto, percebe sua "grande responsabilidade" como algo que vai além de zelar pela escola e comenta que: "você como diretora você tem a responsabilidade de vidas na sua mão" (Dz,2011).

A diferença de contextos e problemas vividos em cada uma das escolas do município B, como visto anteriormente, tem pontos de coincidência, mas várias diferenças consideráveis. A dura realidade onde se insere a escola Z aparece claramente nas narra-

tivas de incidentes críticos das suas gestoras. Mesmo que hajam também relatos positivos, alguns deles decorrem de situações negativas (como uma pichação da escola levar à união da comunidade para pintá-la e até para "fazer justiça" [ED2z]; a falta total de opções culturais fazer surgir um evento semanal de mostra de talentos [ED1z]; e um enfrentamento em sala de aula levar ao reconhecimento do coordenador como autoridade e pessoa em quem o professor pode confiar [C2z]). Já na escola Y, metade dos relatos são totalmente positivos (Dy e VDy) e os que são negativos não são questões muito graves, mas sim pequenos problemas de relacionamento interno entre professor-professor e professor-coordenador (C1y e C2y). Tais narrações não significam que não existam problemas na escola Y, pois as gestoras tinham a liberdade de narrar algo que considerassem positivou ou negativo, mas talvez denotem que estes são menos marcantes do que os da escola Z. No quadro 44, são apresentadas, resumidamente, as Narrativas de Incidente Crítico das gestoras do Município.

É importante ressaltar algumas questões antes de discutir quanto às narrações: três das narrativas não se referem especificamente às escolas onde a narradora atualmente trabalha. Dy, Dz e VDz relataram acontecimentos anteriores. Dz e VDz, pelo fato de seu ingresso na escola Z ser recente e Dy, provavelmente, por ter sido algo que a marcou como diretora de escola. Na escola Z, após solicitado o relato, várias (Dz, ED1z, C1z, C2z) não conseguiram se ater a um relato, expondo dois ou três incidentes, os quais foram todos mantidos para análise.

Na escola Y, pelas narrações, a maioria das gestoras poderia ser categorizada como do tipo *let it happen*, pois reportam situações em que aceitam a ação de outrem e reagem de acordo com o que seu cargo propõe (Dy) ou então se atém à fala e não tomam maiores providências como, por exemplo, marcar uma reunião em particular ou com todos (C1y, C2y). No entanto, o restante dos relatos enquadraria essas duas últimas como do tipo *make it happen*, assim como parece ser VDy tanto pela sua narrativa, quanto pelos seus relatos.

A narrativa de C1y demonstra que a coordenadora se preocupa com os professores de que é "responsável" e preza pelo trabalho coletivo. As competências de gestão mobilizadas foram gestão de equipes, gestão dos resultados escolares e gestão pedagógica pelo fato de haver uma busca por sugestões de melhorias no ensino. Não houve, no entanto, a *assessoria pedagógica* propriamente dita, mas sim uma gestão do *clima social* por meio da mediação dos conflitos e estimulo à integração dos professores. A narrativa da outra coordenadora, C2y, apesar de não mencionar quais as pessoas que a desmerecem, pelo contexto e menções da entrevista como um todo, também se refere ao relacionamento com professoreso. A sua não confrontação e continuidade do trabalho pode ser relacionada à gestão do *clima social*.

VDy comenta sobre a realização da formatura como um evento de "fechamento de um ciclo" e demonstra, além de preocupação com o futuro dos alunos, querer ser um marco na vida deles. Em seu relato desenvolve todas as tarefas elencadas por Gimeno Sacristán (1995), menos a *assessoria pedagógica*. Em contrapartida, pode-se dizer que realiza também uma *assessoria afetiva* ao preocupar-se com o acolhimento aos pais e alunos, seus sentimentos e anseios. A preocupação com a comunidade interna, bem como externa, à escola está presente também no relato de Dy. Neste, é marcante a presença da *gestão do relacionamento com a comunidade*. Além disso, pela proposta de Gimeno Sacristán (1995), aparece a gestão do *clima social, distribuição de informações e representação* da escola na parceria.

Quadro 44: Narrativas de Incidentes Críticos das Gestoras do Município B

Escola	Gestora	Situação	Envolvidos	Ação	Reflexos positivos	Reflexos negativos	Trecho da narrativa
Y	Dy	Houve um projeto proposto por uma Universidade Pública em parceria com a Associação de moradores nas escolas. A diretora dirigiu essa parceria na escola em que estava na época.	Alunos do curso de Engenharia Civil da Universidade em Questão, Moradores da Comunidade e Escolas.	• Divulgação e aceite da parceria proposta para regulamentação das plantas das casas, arborização do bairro e abertura das quadras à comunidade; • Implantação de parcerias para montagem de escolinhas de esportes e cursos para a família ter possibilidade de aumento de renda.	• Melhoria do relacionamento com a comunidade; • Melhoria da arborização do bairro • Regulamentação de situações irregulares.	Não Mencionado.	"Teve várias iniciativas desse tipo. A gente sempre, quando alguma entidade nos procura, a gente divulga, desde que tenha o interesse."
	VDy	Com o término do segundo ciclo do ensino fundamental os alunos "estranham a mudança", então há uma necessidade de finalizar a etapa de ensino.	Gestora, professores, pais e alunos.	Planejamento da festa de formatura (a 11 anos) com surpresas e mensagens.	• Emoção dos pais e alunos; • Valorização e elogios à organizadora, inclusive com menções no jornal da cidade; • Auxiliar na transição e crescimento do alunado.	• Cansaço e trabalho durante todo o ano; • Valorização só depois do acontecimento.	"Eu acho que é um ponto muito positivo. A gente está no começo do ano e eu estou vendo formatura já. É um ano inteiro trabalhando. Que eles não dão valor. Vão dar lá no fim. Com mensagens, com foto na mesa..."
	C1y	Professores do Fundamental II reclamarem do trabalho desenvolvido pelos do Fundamental I. "Não ensinou..."	Professores e coordenação.	Conversa para tentar averiguar os erros, pedir sugestões e acima de tudo, estimular o espírito de equipe.	• Os professores do Fundamental I sentem que a coordenadora os protegem; • Tentativa de incutir o trabalho em equipe; • Solicitar sugestões e colaboração de todos	Poucas mudanças de pensamento de fato ocorrem	"Isso me incomoda bastante: Da gente pegar o colega falando mal de todo o nosso trabalho, do grupo, né. Você sente! Ai eu chamo no particular! Vem aqui e conversa. Eu falo assim: Escuta! O que está acontecendo? Onde elas estão errando? Você tem que ajudar!"
	C2y	A coordenadora está "cheia de energia" e encontra várias pessoas que desanimam e falam que aquele trabalho é desperdício de tempo e de material	Equipe gestora e professorado. Aparentemente algo ou alguém recorrentemente a diminui, no entanto, não foi possível verificar quem ou o que especificamente.	Insistir em sua crença e comentar com quem pode que "Trabalho para mim é consciência!"	[Implícitos] • Tentar colaborar da maneira que parece correto; • Manter valores e crenças pessoais; • Demonstrar aos demais vontade colaborativa servindo de exemplo		"Trabalho para mim é consciência! Então, eu faço o que minha consciência está... eu estou fazendo algo que está me deixando feliz, que eu entendo que vá acrescentar alguma coisa para alguém. Se não também você não sai do lugar, você não faz nada."
Z	Dz	Ao término do bimestre havia um levantamento dos alunos que haviam obtido êxito nas disciplinas	Equipe gestora da escola onde atuava (escola y), professores, pais e alunos.	A coordenação realizava um evento com apresentações dos alunos em geral e entrega de diplomas de honra ao mérito aos que se destacaram academicamente.	• Os pais participavam mais porque queriam prestigiar os filhos que se apresentavam. • Os pais dos destaques, por serem parabenizados, sentiam-se valorizados. • Motivação à aprendizagem e valorização do bom desempenho. Os que ali estavam queriam continuar e os demais queriam ali chegar.	Não Mencionado.	"[...] parabenizávamos os pais junto com os alunos. Então nós fazíamos um evento e os pais iam com satisfação. Participavam e depois nós fotografávamos e entregávamos esse diploma [pelo mérito]. E isso incentivava os alunos que não tinham conseguido a procurar melhorar para conseguir no próximo."
		Finalização de um projeto de reciclagem desenvolvido na escola	Secretaria de Educação, Pais, Alunos, Professores, Equipe Gestora.	Foi proposto um evento para mostrar a comunidade o que foi feito e convidou-se a Secretaria da Educação da época que compareceu a escola.	Sentimento de reconhecimento por parte de toda a comunidade escolar.	Não Mencionado.	"A Secretaria da Educação na época esteve na escola, parabenizou a equipe. E isso é importante! [...] Você convida para todos os eventos. E alguém da Secretaria vem... Isso é importante! Porque os alunos reconhecem, os professores reconhecem e a direção vê que está sendo dada importância para aquilo que a escola tem feito."

	VDz	Quando atuava como professora, VDz tinha uma série de ideias e uma forma de organizá-las para sua turma. A coordenadora via as proposta e as impunha aos demais professores gerando um mal estar entre os colegas de trabalho.	Professora (atual vice-diretora); Coordenadora, Professoras e vice-diretora da escola em que VDz estava na época.	Ao reclamar com a vice ela ficava do lado da coordenadora ao invés de tomar uma providencia e pedir que a outra gestora agisse de modo diferente.	Aprendizado pessoal (exemplo do que não fazer)	• Mal estar entre os professores; • Professora descontente.	"Eu acho que dessa forma você joga professor, contra professor. E você faz com que a escola possa até regredir porque fica um clima ruim. Essa foi uma experiência muito ruim que eu tive e certamente eu não vou repetir. Enquanto gestora, jamais vou fazer isso, porque foi péssimo. [...] Então eu acho que a função do gestor é unir os professores, promover integração. Não desunir!"
	C1z	Um aluno do período da tarde ia sempre ao período da manhã para comer. Ele era descuidado, ia sempre muito sujo e com fome. Foi chamado algumas vezes para conversar até que chegou um dia gritando que "Pelo amor de Deus! Faz alguma coisa porque eu tô fazendo xixi com sangue!".	Gestoras, Funcionário, Aluno, Mãe, Conselho Tutelar e SEMED.	• Ação 1: Pediu para um funcionário homem acompanhá-lo, já que "ele é menino e eu menina". O funcionário confirmou que "não tinha xixi, era sangue puro!"; • Ação 2: Avisou a mãe que não podia ia porque estava "fazendo programa", mas diante da ameaça de chamarem o Conselho Tutelar foi até a escola e disse que levaria a criança ao médico. O que não ocorreu de fato; • Ação 3: Deram um banho no menino e ensinaram a fazer a higiene.	• O aluno talvez tenha aprendido pelo menos a fazer a higiene pessoal; • A gestora "ao menos tentou"	• Desapontamento por ter tentado ajudar sem muito sucesso. • Sentimento de "impotência"; • "Mudança"/"Fuga" da mãe acionada	"Então o que ele trás de bagagem: uma mãe prostituta, um pai preso, não tem higiene em casa, não tem comida e sei lá... [...] Não tinha material escolar, a mãe arrancava folha do caderno para fumar maconha, sabe? Foi muito desgastante! Para mim, para a professora, para a outra diretora. E o que foi pior, no final, quando você achou: é melhor que o Conselho Tutelar tire essa criança e leve ela para um orfanato porque ela vai ser bem mais cuidada num orfanato do que com a própria mãe! Ai, ela catou a criança e foi embora."
		Um aluno aparece com marca de faca no rosto e ao explicar o que aconteceu diz que como ele tinha aprendido na escola que não se deveria roubar ele não quis aceitar a bicicleta que seu pai havia roubado e estava pintando para que não fosse reconhecida.	Gestoras, Aluno, Pais.	Conversa e tentativa de manter o aluno no "caminho certo"	Não Mencionado.	• Sentimento de revolta do aluno; • Sentimento de culpa/frustração da coordenadora: "o que eu ensinei, ele aprendeu: que não pode pegar as coisas que não é dele, que ele não tinha que se envolver no que não era bom, soube distinguir o que é certo e o que é errado... Mas me deixou triste, porque ele sofreu né. Então por ele ter aprendido o certo e viver em um mundo errado, ele sofreu com isso".	"Então hoje é um menino que está me dando muito trabalho aqui. Porque o pai saiu definitivamente da cadeia [...] E agora ele está aprontando na família, bate nas crianças, bate na mãe, leva droga para casa... E você vê a revolta desse menino. Até a sobrancelha dele já franze quando ele fala com você. Então ele está se comprometendo, esse andar com as pessoas erradas está comprometendo demais e o que ele achava que era certo, talvez... Não sei se ele vai continuar achando! Porque ele não está ganhando nada em fazer a coisa certa."
		Os alunos haviam desenvolvido um projeto grande sobre a Copa	Coordenadora, alunos, professores e "jornal".	A coordenadora chamou o jornal da cidade para fotografar e eles foram com repórter, fotografo... Os alunos e o projeto saíram no jornal, na televisão.	• Valorização e aumento da autoestima dos alunos; • Motivação e maior receptividade ao aprendizado; • Melhoria de disciplina e cooperação. • Sentimento de alegria por ter feito um bom trabalho.	Não Mencionado.	"[...] esse projetos grandes que envolvem a escola inteira, o período inteiro, você percebe que muda até a indisciplina. Eles entram assim, num clima de todo mundo ajudar todo mundo. Então por isso que eu sempre incentivo de ter um projeto geral na escola e a escola trabalhar em projeto, com projetos. Porque o projeto é sempre coletivo. Não tem nada individual, é meu, é seu, é nosso."
	C2z	Ao fazer a "ronda" a coordenadora percebeu que uma aluna batia boca com o professor que estava prestes a "explodir"	Professor, alunos e coordenadora.	Entrou na sala, pediu que o professor se retirasse para "lavar o rosto", acalmou a turma e pediu para o professor que pudesse permanecer na sala durante o restante da aula. Além disso, chamou a menina para conversar somente após o término da aula.	• A aluna, mais tranquila, pode ter ouvido melhor o que a coordenadora lhe falou, pois antes, com o tamanho da exaltação, poderia até "Tê-la agredido fisicamente"; • O professor se sentiu valorizado e ficou agradecido. Além disso sua confiança certamente aumentou; • Manteve-se o respeito e a ordem na turma contribuindo para um menor atrito e resguardando a relação professor-aluno.	Não Mencionado.	"O professor também é ser humano: o que ninguém entende, né!? O professor pode cometer erro... Ele podia ter revidado a agressão verbal e, assim, eu fui no momento certo porque eu vi que ele já estava explodindo. Então tirar o professor, ficar... Daí depois foi até legal porque o professor veio e falou: "Olha! C2z, obrigada! Em nenhuma outra escola eu vi acontecer isso. Em nenhuma eu nunca vi". Então, foi legal!"
		Uma mãe vai até a escola na hora do almoço, insiste para ser atendida e agride verbalmente a coordenadora.	Coordenadora e mãe.	A coordenadora "perdeu a boa com a mãe", se impôs, sem ofender, mas se impôs de maneira que acredita que não precisava ter feito	Não Mencionado.	• A coordenadora ficou nervosa e se sentiu mal durante a semana toda por não ter mantido a calma e resolvido de outra maneira; • [implícito] A mãe provavelmente não ficou satisfeita com o desfecho do caso.	"[...] a mãe já começou a me ofender... E eu não... Sabe aquele dia que você não tá bem? E eu me impus, eu não ofendi, não usei palavres assim, mas me impus de uma maneira que eu acho que eu não precisava ter feito. Eu fiquei nervosa [...]"

	ED1z	A diretora propõe a retirada do sinal e instalação de relógios em todos os ambientes da escola	Funcionários, equipe gestora, alunos e professores.	Conscientizar e enfrentar os dizeres de quem não acredita que dará certo. Processo de instigar e acostumar professores e alunos aquela dinamica até que ela se torne corriqueira.	• Menor "rebuliço" com o fim de cada aula; • Desenvolvimento de responsabilidade; • Controle do tempo tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.	Não Mencionado.	"Eu penso assim que é para o resto da vida. A pessoa perceber a importância da pontualidade, da responsabilidade [...] E mesmo para o professor, sabe? O professor também [...] É a questão da responsabilidade de cada um."
		A comunidade é carente de equipamentos e atrativos de lazer e cultura	Gestoras, Professores e Alunos.	Proposta de realização da "Sexta-Cultural" para descobrir e valorizar os talentos das crianças, professores e funcionários, valorizando expressões populares que fogem "dessa coisa maçante, de televisão, de reprodução, de... de... sabe!? Dessas bailarinas de tv, dessas coisas né... mas assim descobrindo os talentos e as professoras buscando aqui na nossa cultura"	• Complementação do conhecimento de uma forma diferente. • Valorização de talentos de alunos outrora pouco valorizados, melhoria da autoestima	Não Mencionado.	"Essas formas diferentes de manifestação podem trazer o que é deles: O que tem de mais marcante... O que não vai tão bem em algumas disciplinas, tem assim... a oportunidade de mostrar outros dons, né. E esses dons às vezes não são tão valorizados."
	ED2z	Após terem sido suspendidos pela entrevistada, alunos picham a escola com xingamentos e palavrões.	Gestoras, Pais e Alunos.	Ao chegar na escola, nervosa, a gestora, vai a cada uma das salas e fala efusivamente aos alunos o absurdo que era aquilo.	• União da comunidade para pintar a escola; • Entendimento da escola como um bem coletivo; • Autorreflexão: fortalecimento pessoal da gestora	• Revolta coletiva: Vontade de fazer justiça pelas próprias mãos • Violência contra os alunos envolvidos.	"[...] Eu passei a refletir muito mais sobre isso. Eu acho que eu não teria ido nas salas falar com os alunos naquela hora. Eu acho que engoliria por um tempo para poder digerir aquela situação, né. É porque na hora que você chega e vê a escola inteira pichada com o seu nome, com palavrões... Nossa! O sangue sobe e você tem a vontade de arrancar a cabeça! [...]"
Ambas	Syz	A supervisora acredita que as gestoras se apegam muito à parte burocrática e as vezes se esquecem do lado humano que muitas vezes interfere na ação cotidiana.	Supervisora, Diretores e 01 Professora.	Proposta de uma ação de conscientização/sensibilização. Convite à uma professora da rede para conferir uma palestra para trabalhar a "questão do ser humano, da parte espiritual, da parte social" entre outras questões emergentes.	Sensibilização de algumas poucas diretoras do ensino fundamental. Apesar de tido como ação de pouco resultado há menção de que tocou mais algumas da EJA e do Infantil	Frustração da supervisora e da professora que realizou o trabalho	"Eu pedi para ela fazer uma palestra enfocando a questão assim do ser humano[...] Então tinha música, mensagens, imagens [...] Eu percebi que para o grupo do Fundamental, raríssimas exceções, penetrou..."

Os relatos de Dz, apesar de se referirem à escola Y, onde atuou por vários anos, referem-se a ações que pretende implantar na escola Z, pelo bom resultado que estas geram. Foram dois os incidentes relatados, ambos referem-se à realização de eventos (homenagem aos alunos e seus pais pela obtenção de notas superiores à média em todas as disciplinas e encerramento de projeto realizado) e ambos têm como finalidade motivar ao aluno e atrair aos pais para que participem mais na escola. Além disso, no ultimo evento narrado, a diretora comenta que convida sempre à Secretaria de Educação para que tomem conhecimento e prestigiem à escola e que, quando isso ocorre, todos sentem-se valorizados, inclusive a própria direção. Desses relatos podem-se depreender as tarefas de: *representação, distribuição de informações, assessoria pedagógica, coordenação e gestão do clima social*. Além disso, das competências de gestão: a *gestão dos resultados escolares, a gestão pedagógica, do relacionamento com a comunidade e com a rede de ensino*.

Os relatos da ex-diretora da escola, ED1z, também referem-se a ações com reflexos positivos dentro da escola: um projeto que retira o sinal da unidade escolar com vistas a desenvolver responsabilidade e pontualidade, bem como diminuir a agitação dos alunos entre as aulas e intervalos; e um projeto de evento cultural semanal com vistas à valorizar as habilidades de cada um, possibilitar a aprendizagem lúdica, melhorar a autoestima daqueles que se apresentam e suprir a carência de equipamentos socioculturais do bairro. Os relatos da gestora abarcaram a *assessoria afetiva*, denotada no carinho e preocupação com a autoestima e bem estar do educando, além de todas as tarefas de direção mencionadas por Gimeno Sacristán (1995) exceto a categoria *representação*.

Em comum Dz e ED1z, possuem a característica de aparentarem ser, principalmente do tipo *help it happen*. Ambas idealizam projetos e eventos, mas, claramente articulam pessoas e recursos, instruindo-as para que as coisas pudessem acontecer sem que necessariamente sua presença fosse necessária como percebesse no comentário:

> Eu tive a ideia e os professores abraçaram e ai eu não precisava mais nem olhar. Corria tudo tranquilo porque aquilo já tinha se tornado... Todo mundo já tinha introgetado assim, aquilo. Você precisava de ver! (ED1z, 2011)

Em narrativa bastante semelhante à segunda menção de Dz, C1z relata a realização de um evento de fechamento de um projeto, como modo de atrair à comunidade, mas também de valorizar o trabalho realizado e melhorar a autoestima dos alunos. Esse, no entanto, foi o terceiro dos três acontecimentos narrados pela coordenadora. Os dois primeiros trataram de incidentes com alunos que possuíam graves problemas familiares: em um caso a mãe drogava-se e prostituía-se sem dar nem noções básicas de higiene ao filho, que devido à esse fato teve um problema de saúde com o qual a escola teve que lidar; no outro o pai era violento e

envolvia-se com crimes, entre os quais o roubo de uma bicicleta, como o seu filho havia aprendido que roubar não era certo não quis aceitar a bicicleta que seu pai roubara e acabou sendo vítima de violência domiciliar.

Ao lidar com questões tão delicadas, a coordenadora demonstrou vontade de contribuir e ao mesmo tempo uma insatisfação com a relativa impotência com relação a algumas questões. Ainda assim, tentou de várias formas ajudar aos alunos, dessa forma, pode ser considerada uma gestora de iniciativa (*make it happen*). Destacaram-se, principalmente nos dois relatos mais pesados, as tarefas de *assessoria afetiva* e de *gestão da integridade física* dos alunos (categorias emergentes da pesquisa e não presentes na proposta de Sacristán). Além dessas, gestão do *clima social, assessoria pedagógica, coordenação e distribuição de informações* foram também realizadas nos eventos.

Assim como a coordenadora anterior, C2z também descreveu duas situações: uma se relaciona com família, mas não no sentido anterior, e a outra com o relacionamento com o professorado. Um dos fatos foi narrado como situação positiva: o apoio dado em sala de aula à um professor "prestes à perder a cabeça", já a outra como negativa: uma indisposição com uma mãe. De ambas as narrações transparece bem a gestão do clima social (ora bem executada e ora mal executada) para gerar e manter as condições de trabalho, principalmente do professor, dentro da escola. Além disso, a tarefa de *controle* (da disciplina dos alunos, do bom andamento da aula, etc.), *distribuição de informações* (ao comunicar às famílias os acontecimentos) e *assessoria afetiva* ao professor.

C2z relatou que gostaria de ter agido diferente em um de seus relatos, pois considera que a postura que tomou não foi a mais correta. Da mesma maneira se posiciona ED2z quanto aos acontecimentos que narra, mesmo tendo existido impactos positivos da situação ruim. Afobada e impulsiva (como a própria se define), ED2z, ao chegar à escola e verificar que ela havia sido pichada com xingamentos diretamente direcionados à ela, foi às salas causando uma grande comoção e com um "discurso 'Cortem

a cabeça deles' da Rainha de Copas[5]" (ED2z, 2011). Essa ação gerou uma união da comunidade escolar tanto para o bem (arrumar a escola, protege-la), quanto para o mal (punir os responsáveis que eram também alunos da escola suspensos pela ED2z). A *distribuição de informações*, a forma como foi realizada, uma das questões-chave do evento. Além disso, o *controle*, a forma enérgica como foram tratados, foi o fator desencadeador de todas as demais questões. A gestão do clima social e a coordenação foram tarefas posteriormente trabalhadas.

ED2z, assim como C2z, mobilizaram-se imediatamente diante de uma situação inesperada e tomaram as atitudes que lhes pareceu melhor, mesmo que pensadas intempestivamente. Foram, assim, gestoras do tipo *make it happen*, de iniciativa. As ações, no entanto, poderiam ser mais bem moldadas antes de tomadas, como as próprias gestoras comentam. Esses relatos, no entanto, relembram que os gestores, assim como os professores, assim como os alunos, são humanos e possuem pensamentos, problemas e reações muito particulares. Justamente esse lado humano, às vezes esquecido, foi o tema da narrativa da supervisora de ensino (Syz) do município B.

Syz entende que as gestoras se esquecem, às vezes, desse seu lado e quis fazer um trabalho de sensibilização envolvendo questões "do ser humano, da parte espiritual, da parte social, e isso foi, assim, desencadeando vários outros assuntos..." (Syz, 2011). Essa proposta da gestora é coerente com uma das questões abordadas por Vergara (2005, p.85) que diz que os gestores/líderes "devem estar conscientes de que cada pessoa é um todo integrado de natureza física, intelectual, emocional e espiritual". No entanto, a palestra de autoajuda, não tocou as diretoras como gostaria que tivesse tocado. A iniciativa e restante da entrevista colocam Syz como "organizadora" das ações, buscando ajudar e guiar a

5. Personagem da obra "Alice no País das Maravilhas" (*Alice´s Adventures in Wonderland*). Do autor Lewis Carroll (pseudônimo) essa obra é um clássico da literatura inglesa considerado ícone do surrealismo.

ação dos demais. Assim, se enquadraria como do tipo gestora (*help it happen*).

No quadro 45, são retomadas as tipologias de estilo de liderança adotado (aparentemente) pelas gestoras do município B.

Quadro 45: Tipo de liderança das gestoras do Município B

Tipos de Gestores no Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Respondentes pelo Cargo (*Let it Happen*)	•		•	•							
Gestores (*Help it Happen*)					•				•		•
De Atitude (*Make it Happen*)		•	•	•			•	•		•	

Como mencionado por vários autores e percebido em alguns dos incidentes críticos, as características pessoais e mentalidade dos gestores tem particular impacto na forma de agirem. Durante a pesquisa buscou-se observar se algumas características mencionadas por outros autores (VERGARA, 2005; RHINESMITH, 1993) estavam presentes na forma de ser das entrevistadas, além disso, características muito marcantes ou que foram mencionadas durante as entrevistas foram listadas com vistas a expor parte das características das gestoras. Essas características pessoais e de mentalidade das gestoras do Município B encontram-se listadas no quadro 46. É relevante ressaltar que pode haver casos em que características não foram manifestas nem na entrevista, nem na narrativa e tampouco foram perceptíveis nas observações. Ainda assim, o quadro faz-se interessante, pois expõe características pessoais que se destacam dentre outras que cada gestora possui.

Quadro 46: Características Pessoais e Mentalidade das Gestoras do Município B

Características Pessoais do gestor no Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
Abertura a mudanças	●				●		●	●	●		●
Acessível/Aberta					●				●		●
Adaptabilidade às surpresas e ambiguidades		●	●	●	●			●	●	●	
Afobada										●	
Calma		●				●			●		
Centralizadora										●	
Comunicativa					●					●	
Conhecimento	●	●		●	●		●	●	●	●	●
Criativa				●			●				
Detalhista							●				
Dinâmica					●					●	●
Flexibilidade			●		●			●		●	●
Impulsiva										●	
Julgamento			●		●			●		●	
Networking					●						
Organização						●					
Ouve mais do que fala									●		
Perseverante				●							
Ponderação		●					●				●
Reflexão				●			●				
Rigidez/severidade	●	●					●			●	
Sensibilidade					●		●	●		●	●
Solidariedade/desejo de ajudar	●		●		●	●	●		●		●

A característica "conhecimento" foi atribuída a todas exceto duas gestoras que, apesar de possuírem conhecimento teórico de gestão, ainda não possuem o conhecimento da prática cotidiana, pois seu ingresso na gestão era muito recente quando foi realizada a entrevista nos estabelecimentos de ensino.

As narrativas de incidentes críticos também possibilitaram a enumeração de uma série de práticas dos gestores. Além destas, algumas outras foram observadas no decorrer dos relatos quanto ao cotidiano de cada um dos gestores em suas funções. No quadro 47, podem-se visualizar as tarefas de gestão mais desenvolvidas por cada uma das gestoras.

Quadro 47: Tarefas desempenhadas por cada gestora no Município B

Tarefas do gestor no Município B	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
"Gestão"	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Assessoria Afetiva		●	●	●	●		●	●	●	●	
Assessoria Pedagógica		●	●	●	●		●	●	●	●	●
Clima Social	●	●	●	●	●		●	●	●	●	
Controle	●	●	●	●	●		●	●	●	●	
Coordenação	●	●	●		●		●		●	●	
Distribuição de Informações	●	●	●	●	●		●	●	●	●	
Filtragem							●	●			
Gestão da integridade física dos alunos	●							●		●	
Representação	●	●			●					●	●

Com relação às competências de gestão mobilizadas em decorrência dessas tarefas percebe-se também, assim como no município A, que há diferença entre as que parecem ser efetivamente mobilizadas com o que é preconizado (mobilização de todas, integrando as várias partes e atividades envolvidas na gestão de uma unidade escolar). No quadro 48 são atribuídas as competências mencionadas por Abrucio (2010) e Vergara (2005) às gestoras do município B, de acordo com os conteúdos analisados. Uma primeira diferença entre o que foi visto no quadro de competências mobilizadas no município A com relação ao que segue é que há maior divisão das competências, sendo que, os cargos de coordenação de fato dedicam-se mais à gestão pedagógica e outras questões como gestão administrativa e financeira ficam mais a cargo das diretoras e suas assistentes.

Na escola Z aparece nas gestoras a competência de gestão da aprendizagem organizacional. Nesse estabelecimento de ensino parece haver uma preocupação para que a escola como um todo "aprenda" diante das questões que se interpõem às atividades cotidianas. Por exemplo, como comentou ED2z, aconteceu um problema com duas alunas que se envolveram com o tráfico de

drogas, serviam de "aviãozinho"[6] para os traficantes para conseguir a droga para consumo próprio e ao não cumprir com algo que tinham combinado foram ameaçadas de morte. Diante dessa situação a mãe de uma das envolvidas procurou auxílio com a gestora da época. Dentro das limitações que tinham, a equipe realizou um trabalho intenso de conscientização de todos, os cuidados que deveriam ser tidos, o que os funcionários poderiam observar, entre diversas outras questões.

Quadro 48: Competências de gestão percebidas nas gestoras do Município B

Competências de Gestão	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
Gestão Administrativa	•	•		•	•			•	•	•	•
Gestão da Mudança									•	•	
Gestão da equipe			•		•				•	•	•
Gestão da Infraestrutura	•				•				•	•	
Gestão das incertezas							•	•	•		
Gestão do Aprendizado organizacional			•				•	•	•	•	•
Gestão do relacionamento com a comunidade			•		•		•	•	•		
Gestão do relacionamento com a rede de ensino	•	•			•		•			•	•
Gestão do Relacionamento com os pais	•	•			•		•	•	•		
Gestão dos Resultados			•		•						
Gestão Financeira	•								•	•	
Gestão Pedagógica		•	•	•			•	•	•	•	•

Outra questão que se destaca na escola Z é a busca da construção de um bom relacionamento com a comunidade do entorno local como um todo, direta ou indiretamente envolvida com a escola. Na escola W, a única menção que pode ser diretamente

6. Termo frequentemente usado para designar pessoas que auxiliam os traficantes distribuindo drogas para os mesmos.

ligada a essa competência de gestão relaciona-se mais com a comunidade interna ao ambiente escolar.

Quanto aos dois componentes da liderança construída diferenciada, atitude empreendedora e visão sistêmica da gestão (ABRUCIO, 2010), várias das gestoras parecem possuir parte dela, mas nem todas congregam ambas. A visão sistêmica da gestão parece ser qualidade que todas, exceto VDz que recentemente ingressou na gestão e ainda não havia efetivamente começados suas atividades. Mesmo que não articulem propriamente todas as questões, há uma boa divisão das atribuições e uma ajuda mutua que possibilita que as gestoras tenham conhecimento parcial de todas as áreas e colaborem, eventualmente, em todas elas. A segunda questão, atitude empreendedora, foi percebida apenas em algumas gestoras da escola Z: Dz, ED1z, ED2z e C1z. As duas primeiras mencionadas possuem um comportamento de compartilhamento da gestão e inovação em projetos. As duas demais articulam parcerias para o desenvolvimento de algumas ações, mesmo que pontuais como conseguir apoio de um Mercado local para um evento ou o empréstimo de ônibus (de outros locais que não a SEMED) para realização de passeios, as ações fogem à atitude estagnada da atuação 'burocratizante'.

Como o trabalho tratou de perceber características e práticas dos gestores que poderiam estar presentes no casos com DRE acima do esperado e não naqueles com resultados aquém dos esperados, é interessante verificar se e o que os gestores consideram diferenciais das escolas em análise. No quadro 49, abaixo, são apresentados alguns fatores comentados pelas gestoras do Município B.

Quadro 49: Diferenciais percebidos pelos gestores nas escolas do município B

Diferenciais positivos	Escola Y					Escola Z					Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Adequação à realidade local								●			
Clientela "Erudita"		●	●								●
Escola "cuidada" pela comunidade								●		●	
Forma de agir (regras e rigidez)											
Gestora										●	
Pais preocupados			●								
Professorado qualificado	●							●			●
Projetos	●			●	●	●	●	●	●	●	
Valorização da figura do gestor					●						
Valorização do aluno como indivíduo								●			

Os projetos que cada escola desenvolve foram as questões mais comentadas como diferenciais positivos. Na escola Z todas as gestoras comentaram projetos, principalmente aqueles iniciados a partir da gestão da ED1z. Tal fato, por si só já indicaria certo mérito à essa líder, pois, mesmo que não tivesse idealizado teria viabilizado as ações, mas ED2z faz questão de colocar a gestora em si como marco e diferencial para a escola. A gestora foi descrita como grande mentora dos projetos que geraram as mudanças e aberturas ocorridas na escola:

> Todos esses projetos começaram com a ED1z porque ela chegou com uma visão diferente. Então, o Projeto Político-Pedagógico, o PPP, que foi feito, foi da época dela. Então, na verdade foi: "Não está funcionando. Vamos pensar de uma outra forma, vamos pensar de uma forma mais humanizada...". E dai foi a proposta dela. E pegou. A comunidade gostou e nós continuamos trabalhando. Não sei se a Dz vai continuar [...] (ED2z, 2011).

Talvez seja devido à esse trabalho continuado que hoje as gestoras C2z e ED2z possam comentar que a escola é cuidada pela comunidade, e que Dz perceba que a figura do gestor é valorizada e respeitada nessa escola e salienta isso como diferencial:

> Olha o que me chamou muita atenção aqui desde que eu cheguei é que a figura do diretor é respeitada como autoridade dentro da escola e para a comunidade. Então, quando se quer falar com o diretor, tem o respeito... E isso se perdeu em muitas outras unidades... que eu já passe...né. Às vezes o diretor é tratado de igual para igual e aqui não. Desde os funcionários, a coordenação, por mais amizade que nós temos, tem aquele respeito, porque você é a diretora! Então, você precisa saber primeiro das coisas... Tem uma contrapartida, né! Com relação a dar satisfação a perguntar se pode... (Dz, 2011).

Na escola Y é a "clientela" que é considerada diferencial, pois são crianças com certas condições socioeconômicas que já trazem certa "bagagem de conhecimentos" e cujos pais se preocupam mais. Além disso, o professorado é considerado altamente qualificado como menciona (Dy e Syz) com relação à formação dos professores dessa escola. Há também uma menção à qualificação dos docentes na escola Z, mas essa se relaciona mais com a participação e vontade dos mesmos e não necessariamente de cursos de que tenham participado como comenta:

> Então assim, todo mundo super preocupado. Então tem uns professores bem assim, que são dispostos. Então tudo que você expõe de coisa diferente, coisa nova, eles estão dispostos a tentar para ver se dá certo... (C2z, 2011).

O trabalho envolvido no dia-a-dia dos gestores, como se pode perceber, é amplo e complexo. Ainda assim, todas as gestoras relataram estar, ou ter estado, satisfeitos na sua função. No município B, foram dez os fatores mencionados como vantagens

da função e onze os fatores mencionados como desvantagens (quadro 50). Das onze entrevistadas, dez mencionaram número igual de vantagens e desvantagens ou valor superior de vantagens o que condiz com o relato de todas de que estão (ou foram) satisfeitas no cargo ocupado.

Com igual número de menções, as vantagens que mais foram mencionadas foram: "fazer o aquilo que gosta" e "poder contribuir". A maioria das gestoras não detalhou o que (das várias tarefas que fazem conforme foi percebido) gostam mais especificamente, apenas VDy comentou explicitamente que é a interação com pais e alunos e as conversas o que ela mais gosta. As demais comentaram que é o conjunto como um todo, inclusive com os problemas enfrentados, como fez questão de expor Dy:

> Eu acho assim que a vantagem é a gente fazer o que gosta. Que nem eu falo com o meu filho. Ele está fazendo veterinária. Que a gente tem que gostar viver onde a gente está, conviver com aquele cheiro, né, não tem como ser diferente... Eu amo viver dentro da escola [...] (Dy, 2011).

Quadro 50: Fatores geradores de satisfação e insatisfação no Município B

	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VD y	C1y	C2y	Dz	VD z	C1z	C2z	ED1 z	ED2 z	Syz
Vantagens percebidas no cargo de gestão ocupado											
Fazer aquilo que gosta	●	●								●	●
Poder ajudar			●	●	●				●		
Conhecer pessoas e fazer amizades			●	●							
Adquirir conhecimento e experiência						●				●	
O trabalho levado para casa é menor							●				
Ver a escola como um todo		●									
Poder fazer mais cursos								●			
Reconhecimento/Elogios Recebidos	●										
Realização Profissional		●	●								
Salário Maior			●			●					
Desvantagens percebidas no cargo de gestão ocupado											
Não conseguir desenvolver o trabalho que gostaria								●			
Saudade da sala de aula							●				
Excesso de Burocracia									●		
Carga Horária Maior		●				●					
Falta de valorização			●								
Pressão ou Problemas com os Pais	●				●		●	●			
Pressão da Secretaria de Educação											
Preocupação decorrente da responsabilidade	●										
Salário inferior ao que deveria ser								●			
Se tornar alvo de críticas (vidraça)				●							
Quantidade de tarefas /Excesso de Trabalho										●	●

Quanto à segunda questão, com igual número de menções, aparece a questão "poder contribuir". É bem interessante a diferenciação do ajudar que as entrevistadas expõem. Enquanto as coordenadoras da escola Y falam em um sentido mais restrito referindo-se ao trabalho com o professor, as diretoras (atual e anterior) da escola Z comentam em um sentido mais amplo, que envolve toda a comunidade escolar e também o entorno da escola. Como se pode perceber ao comparar as falas:

> [...] De estar ajudando, ensinando. Você vê assim que os professores... Como eu comecei né eu não sabia nada e eu aprendi, e a gente ensina bastante para eles. Bastante experiência que a gente já passou... (C1y, 2011)

> Positivo: fazer a escola mais bonita, mesmo sendo simples... Algumas conquistas assim... É muito legal! Poder contribuir, conquistas mesmo, por mais simples que fossem... Materiais, por exemplo, ou uma festa, uma... (ED1z, 2011)

Tal diferença provavelmente decorre das atribuições inerentes aos cargos que ocupam, pois, à priori, o coordenador atua diretamente com os docentes com vistas a melhoria de sua formação e didática, enquanto o diretor articula e tem contato com todas as ações e recursos com dentro da escola com vistas ao bom funcionamento da mesma e aprendizagem efetiva dos alunos. Essa interação direta com vários professores provavelmente é um dos componentes responsáveis pela menção "conhecer pessoas e fazer amizades" relatada pelas coordenadoras da escola Y.

A questão salarial é vista de maneira distinta pelas gestoras do município B, há duas menções considerando o salário uma vantagem e outra como desvantagem. Tal fato deve-se ao ponto de vista utilizado para olhar a questão. Enquanto duas levam em consideração apenas o valor e o comparam com o valor anteriormente recebido na função de professora, uma leva em conta o montante e carga horária de trabalho fazendo com que, mesmo maior, o salário pareça menor do que deveria ser. É relevante mencionar que VDz não sabia ainda o valor que iria ganhar, só tinha certeza que seria maior do que o de professora.

A grande quantidade de trabalho que foi um dos parâmetros para considerar o salário mais baixo do que deveria ser pela coordenadora da escola Z (C2z) também é mencionada pelas duas ex-gestoras da escola (ED1z e ED2z) como desvantagem. No caso da ED1z esse excesso parece se encontrar nas atividades "burocráticas" outro fator negativo comentado pela gestora:

> Negativo: a parte burocrática, as verbas... eu acho muito chato. A parte das verbas governais que você tem que trabalhar em cima de números pré-determinados. Por exemplo, você tem quinhentos e dois reais e trinta centavos e você tem entrar naquilo que o governo te manda, você tem que as vezes até fazer uns negócios birutas para se encaixar. Esse negócio eu não gosto muito não. Nunca gostei dessa parte (ED1z, 2011).

Quanto às demais desvantagens mencionadas, aparece em destaque à questão "pressão ou problemas com pais" com quatro menções, sendo três na escola Z e uma na Y. Há uma sensível diferença com relação aos problemas de que tratam as entrevistadas. Na escola Y a menção refere-se a pais que cobram ou protegem seus filhos quando eles não estão certos, já na escola Z os problemas são mais graves referindo-se à falta de estrutura familiar e problemas decorrentes destes como foram narrados anteriormente.

Assim como são diferentes o que as gestoras de uma ou outra escola percebem como diferenciais da escola e como vantagens e desvantagens de suas funções, distintos entendimentos de para que serve a Educação, o papel tomado pelo educando diante dessa concepção e a contribuição da sua função para o aluno foram observados. No quadro 51 apresentam-se os entendimentos observados no Município B.

Quadro 51: Entendimento da Educação pelas gestoras do Município B

Entendimento da Educação	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Assegurar igualdade de oportunidades					●						●
Dar possibilidade de ascensão social				●	●					●	
Desenvolver a criatividade											
Estímulo ao raciocínio/ crítica		●	●		●		●	●			
Formar o cidadão						●					
Formar para o trabalho					●		●				
Integrar a comunidade					●		●				
Possibilitar a apropriação da cultura		●	●	●			●				●
Possibilitar o desenvolvimento da sociedade				●							
Preparar para a vida	●						●				
Suprir carências não atendidas pelas famílias											
Tornar o homem melhor									●		
Transmitir conhecimentos					●						

A transmissão do conhecimento aparece, mas como parte de um conjunto maior de funções. As funções que tiveram mais menções podem ser relacionadas ao estimulo do raciocínio crítico e ao auxílio a apropriação da cultura. Algumas dessas menções são colocadas abaixo:

> Para humanizar! É porque o ser humano ele não nasce ser humano, ele se faz ser humano. E a Educação, ela é tudo na pessoa. Se ela não for educada, né. Ela vira bicho! Não vira? Ou...não vira ser humano! Vira outro ser. Entendeu? É humanizar. (C1y, 2011)

> Eu vejo que é a única forma de transformar pessoas, de humanizar e realmente Educar na acepção da palavra. Eu vejo na Educação isso (Syz, 2011)

> Nós somos um povo em evolução. Jamais ninguém, mesmo com a era da informática... Precisa da Educação da escola, a educação

> familiar que é dada pelos pais e a Educação ministrada pela escola. Eles precisam... Eles vão ser conduzidos, vão construir o conhecimento. Então a Educação serve não é transmitir o conhecimento, é conduzir. Acho que hoje é um pouco pesada a palavra transmitir. Você conduz o conhecimento e ajuda a criança, o aluno, o adolescente, a construir o seu conhecimento. A atividade crítica, né. (VDy, 2011)

A última das citações listadas é bastante congruente com o pensamento de Vitor Paro (2007, 2010) de que a Educação visa ao homem, à sua humanização, que começa quando entra em contato com a cultura. Na concepção do autor, o educador é um mediador entre o "ser natural" com a história e cultura de seu povo.

Como para fazer a mediação dos meios para atingir os fins é necessário saber quais fins está se buscando o quadro anterior foi bastante ilustrativo e demonstra que a maioria das entrevistadas dá múltiplas funções à Educação. Decorrente desses entendimentos, o educando aparece como sujeito. Em várias das respostas a essa questão especifica, o educando aparece claramente como pessoa a ser motivada, pois, assim como crê Vitor Paro (2007, p.34) é "autor, portador autônomo de vontade", como pode-se observar:

> Eu acho que o papel do aluno é querer. Ele é um... ele é o principal! Ele á criança, ele é o jovem, ele é o adulto, ele é... É para ele. A escola é para ele! Ele é o foco principal. Ele é o ponto de convergência. É para ele. As luzes tem que ser para ele, né. Tudo que se tem que estar, tem que ser para o aluno. (ED1z, 2011)

> O papel do aluno é ele mesmo se esforçar na construção do seu conhecimento. E... eu acho que o aluno só se torna crítico se ele passa a construir o seu conhecimento. Então, eles só se tornam críticos dessa maneira. Quando só você transmite, ele não se torna crítico. (VDy, 2011)

> Porque se o aluno não tiver consciência de que o que ele está aprendendo vai ser útil, ai não tem como fazer. Então, assim, eu acredito que ele tem que saber que isso é importante na sua vida (VDz, 2011).

Dessa percepção do papel do aluno como sujeito de vontade que constrói conjuntamente o conhecimento decorrem concepções que poderiam ser ditas um pouco mais democráticas da sua função como: conscientizar e conversão com o aluno e sua família (C1y, C1z, Syz); garantir seu acesso permanência e participação no ensino (Dz, C2z e Syz). Predominam, no entanto, questões inerente à função de gestão como manter à ordem (Dy, VDy, VDz, ED1z e ED2z), mediar às relações (VDy, C2y, VDz e Syz) e tornar o ambiente favorável à aprendizagem (Dz e ED1z). No quadro 52 podem-se observar as diversas funções do que as gestoras acreditam ser sua contribuição para o educando.

Ambas as vice-diretoras acreditam que sua contribuição para o aluno está na mediação das relações entre os atores das diversas esferas componentes da escola e na manutenção da ordem dentro do estabelecimento de ensino. Duas das coordenadoras (C1y e C1z) também possuem opiniões semelhantes de que a coordenadora, com relação ao aluno, conversa e orienta, tentando conscientizá-lo da importância da educação e de que "o que é errado, é errado", mesmo diante de cenários que o ensinam o contrário como comentou C1z em uma de suas narrativas de incidentes críticos.

Quadro 52: Entendimento da função ocupada pelas gestoras do Município B

Entendimento da Função	Escola Y				Escola Z						Ambas
	Dy	VDy	C1y	C2y	Dz	VDz	C1z	C2z	ED1z	ED2z	Syz
Conscientização/Conversa			•				•				•
Dar abertura e permitir a participação do aluno											•
Garantir a permanência					•						•
Garantir o acesso à Educação					•			•			•
Manter a ordem	•	•				•			•	•	
Mediar às relações		•		•		•					•
Servir de exemplo									•		
Tornar o ambiente favorável à aprendizagem					•				•		

Na presente subseção que se encerra foi apresentada a realidade de gestão do par de escolas selecionado no município B. A multiplicidade de características e práticas verificadas na gestão deste município, bem como na subseção que a precedeu, foram brevemente discutidas, mas muito ainda poderia ser debatido em decorrência das realidades observadas. A seção seguinte trata de colocar alguns apontamentos gerais ante esses dados.

Apontamentos Gerais

As escolas analisadas eram, certamente, realidades sociais e organizacionais bastante distintas. O cotidiano escolar de cada uma possui uma singularidade decorrente da articulação das múltiplas variáveis existentes (analisadas no presente trabalho ou não). Não se pode determinar que uma ação ou uma característica específica seja responsável por um melhor ou pior desempenho, mas, uma vez que a escola funciona em função do aluno (sujeito para quem todas as ações, direta ou indiretamente, estão voltadas) tudo que acontece na escola refletirá, em maior ou menor proporção, neste sujeito: na forma, no que, e até se aprende.

Mesmo sabendo que as características singulares são de extrema relevância e que os achados aqui apresentados não podem ser generalizados, na presente seção são realizados alguns apontamentos gerais e reflexões adicionais às discussões já apresentadas sobre as similaridades (positivas ou negativas) dos casos estudados e sobre possíveis políticas públicas e estratégias que poderiam ser adotadas para o aprimoramento do sistema de educação básica.

Merecem destaque algumas questões interessantes levantadas pelas pesquisas em ambos os municípios:

Primeiramente, com relação às realidades estudadas, é curioso perceber que enquanto no município A havia a previsão do HTPC, mas não havia coordenadores, no município B, onde havia coordenadores, não havia tempo dedicado para que estes desenvolvessem o seu trabalho com o professor (o que deve se alterar esse ano, mas aconteceu durante longo tempo), tendo este que utilizar intervalos entre aulas ou o recreio para passar brevemente algo que considerasse relevante. Em ambos os municípios os atores da equipe gestora desempenham múltiplas funções, mas no caso do município A isso ocorre por falta de pessoas exclusivamente dedicadas a cada função, enquanto no município B, mais por uma interação, proximidade e cooperação contínua (ainda que muitas vezes também ocorra falta de funcionários ou de membros da equipe).

Desses primeiros apontamentos emergem duas questões: algumas políticas, no que tange a estruturação (organograma) da gestão escolar (tanto no âmbito micro, quanto no meso [Secretaria Municipal]) parecem ser pensadas, ou ao menos são aplicadas "pelas metades". Um exemplo disso é justamente a menção anterior, além disso, pode-se comentar a realização de um estudo no município A, comentado por algumas gestoras, que parece ser apontado para questões como o valor de salário inferior aos demais da região e a necessidade de coordenadores, entre outras, no entanto, nada disso foi votado ou tem previsão de sê-lo. Certamente muito disso tem relação com as mudanças de governo e pensamentos vigentes, assim, cabe elogiar a articulação e trabalho

de repensar e planejar toda a rede municipal dentro do município B. Neste, apesar de alguns descontentes, o trabalho parece ter sido longo e com a participação dos envolvidos.

Durante as conversas algumas gestoras salientaram a contribuição que outras áreas podem dar para o exercício da gestão dentro de uma unidade escolar ou, no caso da Syz, na gestão da rede municipal como um todo. Destacaram-se conhecimentos em administração "empresarial", direito, artes e contabilidade. Assim, uma abordagem transdisciplinar em cursos de formação de gestores parece interessante. Atualmente, tanto nas escolas de ensino básico, quanto de nível superior, há uma grande fragmentação do conhecimento e os indivíduos que se interessam é que tratam de fazer as ligações e interações que desejam. Uma configuração mais aberta de cursos, bem como uma proposta conjunta de professores de todos os níveis poderia ser interessante nesse sentido.

Uma outra questão que poderia ser trabalhada, em cursos de formação continuada ou em debates, por exemplo, é uma das questões que transpareceu em alguns dos relatos, em especial a escola Z e da W, com relação às novas constituições familiares dos alunos que frequentam às escolas públicas em estudo. A questão vai além de "não ser preconceituoso", exige sensibilidade, habilidade para lidar com diferenças e particularidades e até conhecimentos quanto à legislação e o que pode ou não ser feito em algumas situações.

Outra questão interessante percebida em vários relatos é que a interação entre os profissionais e a oportunidade de troca de experiências e conhecimentos é tida como vantagem ao participar de cursos e de reuniões da Secretaria de ensino, às vezes até considerando essa questão mais relevante do que o conteúdo do curso ou da reunião propriamente dito. Entrevistadas de ambos os municípios, fizeram menção a essa questão semelhantes ao de Dz que segue:

> Mas a vivência, a troca de experiências, a participação com outros, pessoas da mesma área... Isso contribuiu muito porque você perce-

> be que não é só você que tem aquela dificuldade, aqueles entraves, que todo mundo tem e não existe uma receita. Cada realidade é uma e você vai trabalhar procurando sanar da melhor forma possível (DZ, 2011).

Apenas ED2z fez um comentário negativo com relação à participação de reuniões:

> Reunião na Secretaria para falar de divulgação... Nossa! Para mim era o fim! Então, a gente vai fazer, vamos ter um projeto, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo... Bem! Faz! Executa! Né. Fala só vai ter esse projeto, a sua escola foi selecionada e pronto! Agora vai lá, coloca tudo em tela, ai fica a tarde inteira e as vezes nem é a tua escola e é convocação! Nossa! É complicado! (ED2z, 2011)

Diante da importância dada à troca de experiência, sugere-se que mais formas de interação sejam implantadas e incentivadas pelas Secretarias de Educação de ambos os municípios e quiçá em esferas mais amplas. Fóruns municipais, regionais e nacionais de gestores escolares poderiam ser realizados anualmente ou ainda poder-se-ia desenvolver uma rede social especial com espaço para fóruns de discussão, chats, troca de mensagens, entre outras questões. O comentário de ED2z, no entanto, ressalta a necessidade de se pensar com cuidado eventos e cursos propostos para que eles sejam considerados relevantes e os gestores queiram participar, e não participem simplesmente por ser uma convocação. Além disso, reuniões durante o período letivo devem ser objetivas e, preferivelmente, sucintas para que haja a otimização do tempo, que é um recurso considerado escasso e precioso pelas gestoras.

O tempo dedicado à cada uma das questões da escola é distinto, apesar de não ter sido mensurado por meio de ferramenta estatística precisa, algumas das entrevistadas comentaram o foco de sua atuação ou o que lhes toma mais tempo no dia a dia. A maioria das gestoras comentou (além de sido várias vezes observado em campo) que uma das questões que mais toma tem-

po é a "tutoria disciplinar" (ED2z, 2011) que engloba questões como chamar o aluno para conversar, acompanhar o intervalo, entrada e saída de alunos, verificar se há problemas na sala de aula, problemas de disciplina em geral. Além disso, as demandas espontâneas e "conflitos que surgem o tempo todo" (ED1z, 2011) foram destaque nas menções das diretoras e ex-diretoras dos municípios.

Um comentário da ex-gestora da escola W, exemplifica alguns dos conflitos mais graves e é congruente com uma das questões comentadas por Paro (2003) quanto ao diretor, muitas vezes, ficar mais tempo tentando apaziguar e resolver questões cotidianas e menos dedicado a outras questões importantes para a escola:

> "Eu ficava mais tempo resolvendo conflitos, tanto é que você pode ver que a queda foi de alunos de quinta a oitava série. Por quê? Por conta desses conflitos, dessa mudança metodológica, alunos que iam drogados para a escola... Gera, assim, um desequilíbrio muito grande. Muito, muito, grande" (EDw, 2011).

A gestão do tempo e distribuição das tarefas é algo importante e que poderia ser mais bem trabalhado. ED2z, por exemplo, comentou que percebeu que tinha que organizar-se se não continuaria a "correr atrás do próprio rabo" (ED2w, 2011) e não farias as coisas que necessitava fazer. Duas das gestoras, ED1z e ED2z, comentaram sobre cursos de gestão onde um de seus principais aprendizados foi aprender a organizar o tempo e lidar com os imprevistos dentro dessa organização prévia. Assim, percebe-se que, ainda que ocorram situações "emergenciais", algumas rotinas pessoais podem ser estimuladas e implantadas por cada uma dentro de sua auto-organização: estabelecimento de horários para o atendimento de pais; fazer um "diário" das atividades realizadas no dia e uma agenda das atividades a fazer; separar (na mesa ou na mente) as demandas por ordem de prioridades, entre outras questões simples, porém de grande efetividade.

Uma questão apontada como possível problema para a gestão do tempo é a necessidade de se desdobrar em funções de outras pessoas, pois o funcionário em questão só fica em um período na escola (como acontece na escola W), não se tem todos os profissionais de uma “equipe gestora ideal” (escolas W e X), o funcionários de apoio como inspetores é pequeno (comentado na escola X e Z, ainda que pareça ser comum nas demais), funcionários entram em licença por grandes períodos e não há substitutos (escola Z), entre outras questões. Todas as tarefas cotidianas, inclusive o "apagar fogo" cotidiano são importantes para o bom funcionamento da organização. Certamente seria mais interessante que o gestor tivesse sempre uma equipe que pudesse apoiá-lo e até fazer a “filtragem” e que a equipe gestora pudesse trabalha pelos fins da educação dentro das funções de cada um dos cargos, de forma alinhada e em cooperação. Se houvessem funcionários em todas as funções e em número suficiente já seria complexo o "caminhar da escola", por toda a sua importância e, principalmente, por envolver sujeitos (alunos, professores, gestores, pais, funcionários). Sujeitos esses que tem seus problemas, particularidades e que, certamente, não estarão sempre de acordo em todas as questões. Gerir a complexidade num contexto de escassez de recursos e pessoas é um desafio ainda maior e talvez por isso alguns dos gestores acabem ficando por conta de afazeres que “não contribuem tanto”.

Outra menção recorrente é a da questão da mudança de visão e ação após passar da sala de aula para a gestão das escolas. Entender a escola como um todo e perceber, por exemplo, em que cada pedido e ação seja de um gestor ou de um professor interfere parece não estar bem contemplado nos cursos de formação de professores, tendo sido inclusive uma sugestão de alguns gestores que, de alguma maneira, todo o professor pudesse passar um tempo junto à gestão da escola:

> Todo professor devia ficar um ano na direção. Porque a gente vê... Não criticar mais o diretor. Porque a gente acha, tem hora, que é o

> diretor que não tem boa vontade, é o diretor que não quer fazer, é o diretor que não se empenha... então acho que todo mundo deveria ficar um ano na direção para ver como é que é (VDw, 2011) .

> Eu gosto também de sala de aula, eu penso que todo mundo, todos os professores tinham que passar um tempo aqui em cima porque a escola tem muita... para ter uma outra visão, porque quando a gente está em sala de aula, a gente tem uma visão completamente diferente do que aqui realmente no dia-a-dia. A prática mesmo... eu acho que todos nós tínhamos que passar como estágio (C1y, 2011).

Diante dessas menções e das várias outras, tanto quanto ao professor não ter essa noção, quanto a essa visão ser uma das vantagens de se ocupar um cargo de gestão, poder-se-ia pensar em uma forma de viabilização dessa vivência. Talvez, por estágios durante a graduação ou após passarem no concurso, por exemplo. Parece que com ações desse tipo o trabalho do gestor seria, pelo menos em parte, um pouco mais fácil, pois a compreensão e cooperação dos professores provavelmente seria outra como relatou ED2z sobre um pequeno período em que voltou às salas de aula após sair da escola Z:

> Quando você sai da sala de aula para o administrativo, você retornar... É diferente! Você tem uma outra visão de escola! Mais ampla! Você sabe que se você fizer tal coisa você está influenciando na merenda, por exemplo, então... eu fiquei uma professora mais chata. O meu semanário eu fazia e entregava no prazo, mudei essa visão (ED2z, 2011).

Uma equipe colaborativa, bem como uma APM atuante e comunidade preocupada em zelar pela escola e em que ela tenha um bom andamento aparecem em ambas as escolas com desempenho relativo acima do esperado. A presença desses fatores depende da abertura, capacidade de articulação e, como ocorreu na escola Z, de um trabalho de motivação por parte dos gestores da

unidade escolar. Esse trabalho pode gerar benefícios para os alunos, suas famílias (com a realização de cursos e atividades sociais na escola como aconteceu naquela instituição de ensino), para os gestores (na forma de respeito e colaboração), para os funcionários (por um melhor clima e segurança já que a escola passa a ser respeitada) e vários outros pontos positivos que se inter-relacionam e se multiplicam. Esse compartilhamento multiplicativo é condizente com a afirmação de Paro (2003) de que "ao se distribuir autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder [...], mas dividindo responsabilidade. E ao acontecer isso, quem está ganhando poder é a própria escola" (PARO, 2003, p.12).

O estabelecimento de metas coletivas, não quanto a resultados em provas de avaliações de larga escola, mas quanto a projetos e outras questões da escola, apareceu, implicitamente, em algumas falas somente com relação à escola Z e ao trabalho que foi feito na mesma. No entanto, nem nessa, foi possível verificar parâmetros para avaliação das ações que são feitas. Abrucio (2010) comenta que critérios de eficiência, eficácia e efetividade podem ser utilizados em unidades escolares, sem prejuízo aos seus fins, desde que sejam adaptados a objetivos públicos e contem com balizadores como equidade, ética pública e empoderamento. Os fundamentos balizadores parecem estar presentes, principalmente nas escolas com DRE acima do esperado, mas a utilização de critérios para avaliar eficiência, eficácia e efetividade não. Parece que seria interessante pensar em como operacionalizar tais questões e para tanto, talvez haja a necessidade de uma maior conversa entre os estúdios da disciplina de Administração Escolar e os estudiosos da Administração mais críticos e mais sensíveis às particularidades da organização escolar.

Os perfis dos gestores, bem como a forma de atuar, por mais que tenham características mais marcantes, dependem das condições em que a gestão se realiza. Um gestor democrático, pode ter momentos de maior autocracia, ou um gestor que é mais do tipo *help it happen* pode ser em alguns momentos de outro tipo como

o *let it happen*. Essas distinções se dão por processos de combinação e recombinação de prioridades diante da realidade interna e externa e suas modificações. A habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente nas escolas com DRE positivo, enquanto nas com DRE aquém do esperado parece haver uma paralisia decorrentes seja da não mobilização de professores e pais, seja pela manutenção de uma visão "tradicional" da escola.

Algumas da gestoras entrevistadas (EDw e Syz) comentaram sobre a necessidade de se adaptar à clientela e ao meio no qual se inserem para que possa realmente haver um trabalho de motivação dos pais à participar e dos alunos à querer aprender. Diante dos diversos relatos nos dois pares de escola poderia ser dito que está questão é ainda mais ampla: atualmente o gestor da escola pública é um administrador da desmotivação. Desmotivação do aluno que está mais preocupado no momento da merenda, na catarse, em descontar os seus problemas, suprir suas carências e, em alguns casos, até em sobreviver do que em aprender. Desmotivação do professor que se vê diante de problemas que não pode resolver, de "novas" estruturas familiares, de alunos desmotivados e que não possui um salário condizente com a importância e nobreza da função de ensinar. Desmotivação dos funcionários, dos pais, dos seus superiores, enfim, de praticamente todos os atores que compõem ou estão ligados de alguma maneira com a escola. Como, conforme menciona Hanson (2003), praticamente todos – pais, pagadores de impostos, legisladores, professores, etc. – são considerados *stakeholders* da escola, os processos de gestão escolar são extremamente complexos.

O diretor, por mais articulado que seja e por mais que divida as suas tarefas, ainda tem um difícil papel de administrador dos conflitos: se de um lado ouve as reclamações dos professores quanto ao salário ou quanto à um aluno específico, do outro tem que ouvir, ponderar e tentar amenizar as situações de embate entre funcionário e funcionário, professor e funcionário, funcionário e aluno, professor e secretaria de ensino, professor e pais,

coordenador e aluno etc. Quando existente o coordenador pode desempenhar importante papel nessa mediação de conflitos, minimizando alguns e até impedindo que outros ocorram ao estar em constante contato com o professor, mediar as relações com as famílias e passar sugestões de melhorias metodológicas e relacionais. O supervisor cumpre um importante papel de elo e tradutor. Sua ausência é notável, por exemplo, em simples questões como cada um dar uma razão para um curso realizado e em questões muito mais amplas e importantes como o desenvolvimento de um trabalho alinhado entre escolas e a Secretaria. Cada uma das funções tem um papel importante e fundamental, portanto, é uma pena que em nem todos os municípios existam profissionais em cada uma delas.

Vale apontar que algo que deve ser pensado pelas redes de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais, é o estabelecimento de planos de carreira que valorize a todos. Como se percebeu nos municípios, não é só o professor que está em sala de aula que necessita de melhores salários e reconhecimento que lhes deem condições de desenvolver melhor o seu trabalho.

Outra questão delicada e que deve ser considerada e melhor pensada no atual contexto das escolas públicas brasileiras, que vêm cada vez mais a violência entrar dentro de suas dependências como se tem visto correntemente em veículos de informação de ampla divulgação e como mencionaram algumas gestoras, é a forma de "punição" e manutenção da ordem dentro do estabelecimento de ensino. O relato da ED2z deixou claro que, dependendo da forma de coação a reação pode ser maior e pior do que o problema indisciplinar anterior. Reflexões da própria entrevistada apontam para formas diferentes das tradicionais de conscientizar o aluno de seus erros e do que é certo e do é errado dentro do contexto de sociedade dentro do qual se inserem todos:

> Não teria dado suspensão. Hoje, não que eu sou contra porque tem aluno que não tem jeito mais, mas só depois que eu conversei, conversei, falei com a mãe, fiz intervenção... Porque a suspensão

> vira um prêmio, para ficar em casa, né. Então eu acho que hoje tem ações educativas muito diferentes: "Ah! Então, bem! Você vai vir agora na escola ajudar... na horta, ou se alguém... Então, na verdade, vai vir ajudar na escola, então não é castigo. Castigo seria se eu colocasse você para fazer uma coisa desagradável. Então, Olha que legal! Você vai vir na escola ajudar a escola a crescer...". Então eu, assim, uma conversa diferente (ED2z, 2011).

Por fim, cabe reiterar que cada escola é um universo particularmente complexo, então, o bom caminhar das organizações, como percebido no estudo, depende da capacidade dos gestores de interagirem entre si e com todas as dimensões que os cercam para tentar buscar atitudes e melhorias internas e externas è escola que podem contribuir para que esta seja mais bem quista, consequentemente mais bem cuidada e mais valorizada, consequentemente mais harmônica, consequentemente com mais condições para que o aprendizado e crescimento possa se efetivar.

Traços de gestores que se apoiam no caos e na complexidade em que se inserem (BAUER, 1999) foram observados nas escolas com desempenho relativo acima do esperado. Em ambas as escolas, X do município A e Z do município B, houve um trabalho de aproximação que envolveu e tende crescentemente a envolver caso o trabalho seja mantido: estímulo às interações e trocas de informação possibilitando o surgimento de novas ideias e mudanças; estímulo à autonomia, iniciativa, conectividade, comunicação e cooperação; gestores que representam (e não "guardam" como é o caso da gestão na escola Y) uma identidade organizacional (a cara da escola) em permanente atualização; gestores constantemente atentos às circunstâncias ambientais e às possibilidades de interação e melhoria tanto do meio interno, quanto externo. A última das questões comentadas por Bauer (1999) como desejável no gestor que considera a complexidade é que busque conhecer e compreender a organização como um todo (não só o dito, mas o imaginário e o inconsciente existentes). Essa questão não foi percebida explicitamente nas escolas com DRE positivo, mas a

percepção da situação de "refém" mencionada pela EDw é um exemplo de formas como isso pode ocorrer.

Não será a simples execução de boas práticas ou a exclusão de alguns dos empecilhos e problemas comentados no presente trabalho que garantirá um melhor desempenho ou a formação de sujeitos melhores (individual ou socialmente), mas sim a capacidade, sensibilidade e vontade dos gestores de perceber recursos, fatores e nuances que os cercam e tentar guiá-los de maneira ética para a consecução dos objetivos da escola, da Educação para todos e de qualidade de fato.

Considerações finais

Este livro tratou de analisar a gestão escolar, características e práticas dos gestores, que atuam em escolas municipais de ensino fundamental do estado de São Paulo. A análise da realidade de pares de escolas em municípios distintos possibilitou a emergência de questões e nuances delicadas que devem ser pensadas em estudos futuros, bem como pelos planejadores das políticas públicas, pelos políticos que possibilitam a sua implantação e pela sociedade que cobra e responsabiliza a escola e a Educação por uma série de questões sem levar em consideração a complexidade e importância de tudo que se desenvolve na unidade escolar. Alguns dos apontamentos talvez tenham sido um pouco de "mais do mesmo", mas a confirmação empírica daquilo que já é dito talvez possa incentivar mudanças de pensamento e ação.

O esforço de análise em dois municípios talvez possa ser criticado por um menor aprofundamento em cada um dos casos, mas apesar disso, a análise de dois pares serviu para que as nuances de cada questão com relação aos seus contextos pudessem ser

percebidas e espera-se que sejam levadas em consideração em discussões e estudos futuros, mesmo que realizados apenas em uma localidade já que um município e até mesmo um bairro podem carregar diferenças marcantes.

Algumas dificuldades decorrentes das escolhas metodológicas feitas devem ser mencionadas, pois, certamente impactaram nos resultados obtidos, discussões realizadas, bem como podem servir para outros pesquisadores que pensem em optar pela realização de trabalhos semelhantes em algum dos aspectos.

Uma das primeiras questões a ser mencionada é a forma de escolha dos casos de estudo utilizada no trabalho. Ao utilizar como uma das variáveis para a escolha os resultados de avaliações como a Prova Brasil fica-se sujeito à liberação dos desempenhos por parte das instâncias que às aplicam. O período que se passa até que haja liberação dos dados em detalhes pode atrasar o projeto ou, ao se optar pelos dados anteriores como ocorreu nessa pesquisa, corre-se o risco de algumas questões haverem se alterado. Uma das questões que se alterou foi justamente os gestores de algumas das escolas que foram escolhidas segundo os parâmetros propostos. Tal fato implicou na decisão de contatar tanto os atuais quanto os anteriores gestores o que gerou uma quantidade maior de dados interessantes, mas também maior quantidade de visitas de campo e esforço de análise.

As conversas com os gestores nem sempre se deram sob as melhores condições para esse tipo de entrevista em profundidade. Como a maior parte das entrevistas foram realizadas em escolas municipais de ensino fundamental, várias foram as interrupções ocorridas durante os períodos (algumas das quais foram úteis para entender o dia-a-dia e alguns relacionamentos), em alguns casos o espaço era compartilhado com outras pessoas o que pode ter inibido alguma gestora (apesar de isso não parecer ter ocorrido), e houve momentos em que havia muito barulho no entorno (sinal, crianças em recreio, etc.). Esses detalhes, além de partir alguns raciocínios ou falas também dificultaram o processo de transcrição de gravações.

As gravações também são um ponto a ser comentado, pois muitas vezes podem inibir os sujeitos de pesquisa. Salienta-se que isso não parece ter ocorrido no trabalho em tela. Após alguma conversa e apresentação do pesquisador e do projeto, as gestoras foram avisadas quanto à gravação, suas vantagens e a garantia de que os dados seriam mantidos anônimos e só apenas após concordarem foram iniciadas as gravações. Somente uma das gestoras não permitiu que fosse gravada e, nesse caso, toda a entrevista foi registrada de maneira convencional por meio de anotações. A maioria das demais gestoras não se importou e ficou bem a vontade durante o contato, talvez pelo fato de a gravação ter sido realizada com um aparelho celular e não era um "objeto estranho" em suas mesas. Somente duas, ao falar de assuntos delicados ou de pessoas chave fizeram menções como "como eu falo isso..." ou "deixa eu pensar numa forma de falar...Você está gravando...".

Todas as transcrições, aproximadamente 13 horas de gravação, foram feitas pela própria pesquisadora. Inicialmente utilizou-se o programa padrão do sistema operacional do computador para escutar as gravações (*Windows Media Player*) e, depois de transcritas quatro das dezesseis entrevistas em profundidade, se soube de um programa auxiliar de transcrições (*Express Scribe*) que passou a ser utilizado. Ainda que esse programa facilite o processo de troca de telas (do programa de reprodução de áudio para o programa de edição de textos) e também a mudança de velocidade das reproduções o processo de transcrições é difícil e cansativo quando não realizado por um profissional especializado, assim, indica-se a pessoas com disponibilidade maior de recursos a terceirização do serviço. Essa preparação dos dados pelo próprio pesquisador também possui um ponto positivo: possibilitar ao pesquisador várias audições sem as quais alguns detalhes e nuances das falas poderiam ter sido desconsideradas.

Além das transcrições realizadas foram necessárias outras atividades de preparo para a análise entre as quais se incluem o aprendizado do ferramental de auxílio à análise de conteúdo (Atlas.ti); a separação dos relatórios, observações, entrevistas e

narrativas de incidentes críticos em documentos primários segundo pressupõe a unidade hermenêutica de análise preconizada pelo programa; e a formatação do roteiro de codificação dos conteúdos. Essas unidades de análise são uma questão de julgamento, portanto, outras pessoas poderiam analisar de maneiras distintas e ver outras questões tendo como base o mesmo material, mas outros pressupostos teóricos e experiências particulares. Não há, portanto, uma possibilidade de conclusão única ou geral, mas apontamentos com relação ao rico universo de ações, significados e possibilidades encontrados nas escolas.

Ainda que possua algumas limitações e que o processo tenha sofrido influência de algumas dificuldades como mencionado, o trabalho contribui para as pesquisas da área de Administração e da disciplina de Administração escolar da área de Educação, pois tentou ampliar e instigar a discussão sobre gestão escolar dentro da área de Administração e que haja uma maior aproximação das áreas em questão uma vez que não se excluem e podem se enriquecer mutuamente colaborando para melhores ações de pesquisa e da prática de gestão.

Além disso, as discussões apresentadas são interessantes tanto aos acadêmicos das áreas como exposto, como à sociedade em geral e aos profissionais da Educação. Aos profissionais interessados em assumir um dos cargos da gestão de uma escola fornece um quadro norteador das responsabilidades e incidentes que podem servir para a sua preparação inicial, bem como para uma visão mais ampla do que seu futuro trabalho inclui. À sociedade e demais profissionais da Educação pode sugerir a complexidade que envolvem os afazeres desses gestores e sensibilizar, de uma certa maneira, para que as cobranças sejam mais conscientes e a ação mais colaborativa.

As características e práticas presentes na gestão das escolas com melhor desempenho relativo foram comparadas àquelas presentes nas escolas com pior desempenho relativo dentro dos municípios e foram destacadas similaridades bem como, e principalmente, as diferenças que poderiam ser indicativos de dife-

renciais para o desempenho. Diante desse quadro traçado, alguns apontamentos que poderiam servir de subsídio inicial à formulação de estratégias e/ou políticas voltadas ao aprimoramento do sistema público de educação básica, no que tange às diretrizes de formação, capacitação e valorização dos membros da equipe gestora foram realizados.

Muitos são os ruídos (problemas, instabilidade, desordem, incerteza) enfrentados por uma organização e as mudanças são muito mais abruptas do que incrementais. Em uma organização escolar, como se pode perceber pelos relatos das quatro escolas analisadas, isso é bastante presente. Mudam as "carteiras de problemas" (o conjunto de questões que cada gestor tem que lidar), mas sejam questões relacionadas com drogas, violência, indisciplina, novas tecnologias e seus impactos, novas configurações familiares, necessidades afetivas ou problemas sociais, são mobilizados os domínios cognitivos dos gestores dentro de um escopo de grande adaptação. O ruído em muitos dos casos exerceu papel potencializador do aprendizado e de autorreorganização (como no caso das pichações da escola Z ou do problema com a organização para a merenda na escola W), tomando, conforme comenta Bauer (1999), um papel positivo para a organização e conferindo uma complexidade ainda maior a esta.

Diante dos atuais cenários, parece errôneo, ou no mínimo limitado discutir e pensar na unidade escolar apenas sob os preceitos clássico-burocráticos. Por mais que esta ainda seja uma das características marcantemente demonstradas nas gestoras em estudo (pela busca da ordem e pelos excessos reclamados de controles e ritos burocráticos), as próprias demonstraram a necessidade de adaptação ante os cenários não tão lógicos e mobilização de repertórios complexos ante questões complexas que se encontram dentro e fora da escola. Essa ambiguidade talvez indique que a escola já não pode ser pensada como anteriormente e que é premente a necessidade de busca por modelos distintos que levem em consideração os cenários mais caóticos e dinâmicos, além de toda a importância e especificidade da Educação. Como salien-

ta Paro (2007), a escola de hoje congrega uma série de afazeres que vão muito além da "transmissão de conhecimentos". Essa multiplicidade de funções requer mudanças em todos os atores que constroem o cotidiano escolar. Assim, destaca-se o papel dos gestores como articuladores dessa dinâmica.

Os dados coletados na presente pesquisa apontam para gestores de perfil "complexo" que engloba uma série de características, valores e práticas pessoais, principalmente nas escolas com desempenho relativo acima do esperado:

- Há um componente volitivo, ou seja, os gestores querem estar na escola e colaborar com ela;
- Reconhecem a necessidade de conhecimentos (tanto formais quanto de atualidades, das particularidades dos bairros e das famílias que compõem as comunidades de suas escolas) e aprimoramento contínuo por meio de cursos de capacitação, bem como da interação e relacionamento com outros gestores e pessoas envolvidas na Educação que lhes possa proporcionar trocas de experiências, bem como valiosos contatos (profissionais e de amizade);
- Percebem a interferências do fenômeno político do município dentro das escolas e da sociedade como um todo (principalmente no município A, onde tais questões são marcadamente fortes);
- Acabam, seja pela sua característica pessoal, seja pelo trabalho ou pelo contexto, desenvolvendo certa identidade e compromisso com o local onde atuam, se preocupando não só com a estrutura, o professorado, a aprendizagem e os resultados, mas também com o bem estar físico e emocional das crianças e famílias;
- Possuem uma ligação emocional com a função, sendo sensíveis aos problemas que permeiam a escola ou alunos específicos (haja vista relatos bastante tocantes, principalmente na escola Z);

- Lidam com uma enorme diversidade de eventos que vão de representação em ocasiões formais à gestão da integridade física dos alunos, e até de si mesmos, tendo que se adaptar às diversas tarefas desenvolvidas.

Além destas, certamente há outras questões que marcam o atual gestor de escola pública que é capaz de mobilizar recursos e pessoas em prol de um objetivo comum. O gestor lida com uma série de variáveis intrínsecas e extrínsecas para desenvolver seu trabalho de conhecer, traduzir e diagnosticar para decidir em prol da escola e das pessoas que a formam. Assim, indica-se que ações de formação e capacitação de gestores escolares priorizem modelos mais próximos aqueles propostos pelos novos rumos da física quântica, ou seja, que contemplem as expertises demandadas por esse "novo" perfil de gerência, com questões como: a complexidade; o ilógico; unidade e diversidade; a compreensão de si, da organização e dos outros; autonomia; a cooperação; a criatividade; a participação; entre outras questões discutidas no presente trabalho. Morin (2003, 2007) sugere a transdisciplinaridade e o pensamento complexo como maneira de superar visões fragmentadas de educadores e alunos. Colocamos aqui a necessidade de estender isso aos gestores da Educação. Além de possibilitar uma melhor atuação diante do contexto complexo da escola, talvez começando pela sensibilização dos gestores possa haver uma facilitação e estímulo para que a integração dos saberes e uma maior humanização cheguem até a sala de aula.

Garbanzo Vargas (2011) aponta, em ensaio teórico, que esse novo enfoque da administração escolar (baseada na teoria da complexidade) leva à necessidade de reformulação de distintas variáveis, tais como: o planejamento como estratégia de gestão da incerteza; a capacidade de interpretar a realidade de forma correta; a capacidade de gestão em ambientes complexos, turbulentos e incertos; a superação de modelos tradicionais de gestão; o surgimento de uma nova consciência organizacional; e a administração com um pensamento dialético e estratégico.

Deve-se entender, é claro, que a Administração Clássica e algumas das escolas que a seguiram mantêm-se fortes no pensamento e fazer gestor, ainda que na disciplina de Administração Escolar pareça ter havido certo distanciamento e a priorização das questões políticas, mas ainda assim, trabalhar, pouco a pouco, para mudar esse pensamento burocratizante é urgente. Foi positivo perceber que talvez, algumas gestoras já estejam começando a ir por este caminho, mas muito falta ainda para que essas "boas práticas" se universalizem ou tornem-se mais comuns. A escola precisa ser outra para que possa ser "o epicentro da transformação social".

A atuação dos gestores é atualmente "mista" e composta por ações, de certa maneira, opostas: ao mesmo tempo em que necessitam adaptar-se à diversidade de pessoas e acontecimentos que os circundam, valem-se de um ferramental positivista de ordenamento e manutenção da disciplina. Trabalhar na complexidade[1] exige ferramentas complexas de gestão que, certamente, não excluem o conhecimento, mas implicam na capacidade de rever as questões (como a forma de punir, por exemplo, explicitada pela gestora ED2z), e no entendimento que cabe ao gestor articular e influir pessoas e demais recursos dentro de um ambiente colaborativo, participativo e atento às incertezas, "ruídos", que se colocam ante o andamento das propostas para a organização.

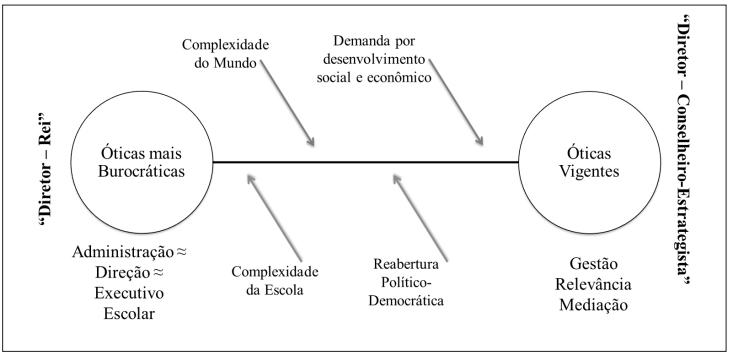
A proposta da "Administração Complexa", assim como as propostas clássicas, atribuem ao gestor a mesma tarefa de: "através da ação diretiva, tentar 'determinar' um rumo para o sistema, de acordo com o interesse dos indivíduos que ela representa" (AGOSTINHO, 2003), no entanto, a ação diferenciada decorre do conhecimento a respeito dos sistemas complexos adaptativos. A ação gerencial embasada nesse pressuposto entende que não se podem determinar exatamente os cursos da organização, no

1. Complexidade, segundo Morin, Ciurana e Motta (2007, p.44), "é a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico".

entanto pode-se, e deve-se influenciá-los. Além disso, os gestores buscam promover condições para que o andamento seja o mais próximo do desejado por meio da articulação de recursos e situações de que dispõem. Esse "outro" enfoque buscado para entender a gestão escolar pareceu um interessante modelo para a organização escolar, pois transcende da forma tradicional e linear de gestão para uma teoria da administração escolar relacional que supere as dicotomias de formas de administração isoladas e lineares para o mundo das interconexões e das relações (VARGAS, 2011). Certamente a Teoria da Complexidade ainda está em construção e ainda devem ser feitas várias discussões, mas pareceu bastante elucidativa no estudo em tela e, mais, apresenta-se como possibilidade coerente com a tão buscada gestão democrática das escolas públicas.

Analisou-se no presente trabalho a equipe gestora das escolas escolhidas. Em alguns casos, a equipe se resume à figura do diretor ou é composta apenas por duas pessoas, mas mesmo nas escolas onde há mais pessoas desempenhando funções de gestão, o diretor e sua ação se destacam, pois este é o grande responsável pela organização escolar. Nas escolas com desempenho relativo acima do esperado percebeu-se, como comentado anteriormente, que esses gestores são mais articuladores e abertos à sugestão e participação dos demais, tanto da equipe gestora, quanto professores e comunidade em geral. Nota-se, que no decorrer do tempo, não só o que se pensa em Administração Escolar, mas o que se espera de um "bom gestor" se alterou, a figura 13 buscou ilustrar esse processo de mudanças ocorridas quanto a essa questão.

Figura 13: Síntese da mudança do pensamento em Administração Escolar e do papel do gestor



A equipe gestora e o papel de cada um de seus integrantes são de extrema importância para a escola, mas a forma como se articula depende necessariamente da ótica do "gestor principal". Se forem levadas em consideração a complexidade do mundo, da escola, as demandas por desenvolvimento individual, social e econômicos e as possibilidades decorrentes da abertura política e democracia almejada na sociedade brasileira, a gestão das escolas será pautada na mediação e na relevância das ações desenvolvidas. Pensar nisso e inserir essas discussões em programas de capacitação de gestores escolares poderia talvez torná-los mais eficazes e, concomitantemente, conscientizar para importância das trocas de experiências, atualização e interações continuas entre os gestores.

O novo bom diretor deixou de ser "rei" para ser "conselheiro--estrategista" e isso implica que tanto este como os demais membros da equipe gestora deverão agir cooperativamente e dividir os afazeres da gestão entre si e com os demais. Um exemplo de "nova" organização é o papel de "filtragem" desempenhado pelas coordenadoras da escola Z para que a diretora e sua vice possam se concentrar em questões maiores em prol da unidade escolar.

Espera-se que o livro tenha sido capaz de instigar os leitores a realizar pesquisas ou mudar suas ações com vistas ao aprimoramento da Educação e da sociedade como um todo. Assim, algumas sugestões de pesquisa são colocadas:

- Replicar o estudo em pares de escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino, verificando se há congruência entre as características, práticas, problemas, bem como apontamentos quanto à municipalização do ensino diante das diferenças percebidas;
- Realizar um estudo longitudinal da gestão escolar de uma escola e verificar como as mudanças de gestores, ou da sua forma de agir, mudam a "cara da escola";
- Analisar os processos de mudanças dentro das organizações escolares, os fatores determinantes do que muda e do que permanece de certa maneira, e o que pode ser feito para manter as "boas práticas" presentes;
- Verificar o impacto da disseminação de novas tecnologias ou das "novas" constituições familiares no cotidiano escolar e, consequentemente, na forma de gerir e ensinar;
- Por meio de uma pesquisa-ação, realizar um trabalho de formação de gestores baseado no caos e na complexidade e verificar os impactos dessa visão em sua atuação.

Espera-se, mais ainda, que tenha tocado em pontos e questões que conscientizem para a importância de formação de uma rede de disseminação de melhores práticas de gestão escolar, pois se acredita que ao expor casos específicos, com suas características positivas e negativas, não significa traçar um 'modelo ideal' ou definir um 'modelo melhor', mas sim que os exemplos podem constituir uma base para propostas, que devem ser analisadas em suas essências e adaptadas antes de adotadas por qualquer outra instituição.

Tratar da equipe gestora (suas características e práticas) não é algo simples no contexto brasileiro em que há diversas possibi-

lidades de articulação, formas de provimento e particularidades locais. Reconhecer essa diversidade e os incidentes que podem permear a gestão escolar destaca que é necessário o conhecimento de um ferramental sócio técnico, mas também demonstra que a forma como esse será usado depende de um padrão ético de ação moral que é inerente a cada um dos sujeitos, sua trajetória, vivência e valores. Se por um lado o reconhecimento dessa questão induz a pensar em formas mais adequadas para escolher ou capacitar as pessoas para um novo padrão de gestão escolar, por outro também fazem emergir questões como colaboração, formas de substituição e lotação de pessoas nos cargos de gestão, desenvolvimento profissional, otimização de processos, entre outras questões.

A atividade de gestão, em qualquer ambiente, mas especialmente no meio escolar, é uma atividade humana prático-crítica, sensível e subjetiva, mas que requer também a parte técnica. Não é de se espantar, portanto, que a atividade seja permeada por pequenas contradições como controle versus liberdade, burocrático versus democrático, sujeito agente versus sujeito paciente, entre tantos outros. Mesmo que, em alguns modelos, os gestores tenham sido enquadrados em algumas categorias no presente trabalho, admite-se a multiplicidade de papéis e formas de agir que esses gestores podem ter durante o cotidiano e sua essencial adaptação entre esses contínuos aparentemente contraditórios que foram evidenciados. Assim, cabe destacar, que mesmo havendo categorizações por questões preponderantemente percebidas e explicitadas em um determinado momento, nenhum dos sujeitos é ou faz só o que se apresentou nesse trabalho. A partir disso, também é necessário apontar que os gestores escolares em geral podem, e talvez até devam, se livrar de certas propostas ou estilos de gestão ditas melhores (que por vezes podem ficar mais no discurso e menos na ação) para utilizar um mix complexo das possibilidades.

Reconhece-se aqui que a pesquisa que deu origem a este livro possui algumas limitações. Primeiramente, por restrições orça-

mentárias e de tempo, não foi possível uma permanência mais ampliada em cada uma das unidades de ensino. Apesar de ter sido possível a participação em situações relevantes como o dia do planejamento (escola W e X) ou dias de "pré-planejamento" e/ou reunião de professores (escola Y e Z) que forneceram ricos e interessantes dados para a presente pesquisa, uma permanência de mais semanas e talvez meses talvez fosse interessante para a análise das práticas que são efetivadas e comparação do discurso com a ação dos gestores. Entretanto, estudos posteriores podem ser realizados com o intuito de identificar essas nuances.

É necessário reconhecer ainda que a quantidade e a seleção dos sujeitos de pesquisa podem ter contribuído para enviesar a análise. Ademais, embora a Análise de Conteúdo apresente uma série de vantagens aos objetivos deste trabalho, não se pode negar que se trata de uma técnica que depende de alto esforço hermenêutico e de julgamentos subjetivos.

Referências bibliográficas

ABEP. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2010. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301> . Acesso em jul. 2010.

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In. Fundação Victor Civita. São Paulo: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.01, maio 2010.

ADRIÃO, T; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

AGOSTINHO, M. C. E. "Administração Complexa": revendo as bases científicas da administração. *RAE eletrônica*, São Paulo, v. 2, n. 1, jun. 2003.

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil (1500 a 1889)*. São Paulo/Brasília: Educ/Inep, 1989.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ALVARIÑO, C. et al. *Gestión Escolar*: Un estado del arte de la literatura. Santiago, 2000. Disponível em: <http://www.educarchile.cl/medios/20010814154550.doc> Acesso em Fev. 2009.

ALVARIÑO, C.; VIZCARRA, R. *Gestión para la innovación en educación*: desafíos para escuelas particulares subvencionadas. Santiago: CONACEP, 1999.

ALVES, T. *Avaliação na administração pública*: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ALVES, T; GOLVEIA, M. A. *Construção e Validação de um indicador socioeconômico educacional para os municípios brasileiros*. São Paulo, 2010 (Mimeo).

ALVES, T; PASSADOR, C. S. *Educação Pública no Brasil*: uma proposta de avaliação para redes de educação básica. São Paulo, 2010 (Mimeo).

ARANCIBIA, V. Efectividad escolar: un análisis comparado. *Estudios Públicos*, Santiago, n.47, p.101-125, 1992.

ARROYO, M. G. *Administração da educação, poder e participação*. Campinas: Educação e Sociedade, ano I, n.02, jan. 1979.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Acervo Interior Paulista*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/web/acervo/interior_paulista/mapa/mapa.png>. Acesso em: Jun. 2009.

ATLAS.TI. *ATLAS.ti*: Qualitative data analysis. Disponível em: < http://www.atlasti.com/>. Acesso em: Fev., 2009.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educacional no Brasil: Uma Abordagem Histori-

ca. In. FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S.(Org.). *Gestão da Educação*: impasses, perspectivas e compromissos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In. GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). *Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais*: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva: 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARNARD, C. I. *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas, 1971.

BARROSO, L. R. *Interpretação e aplicação da Constituição*: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 2.Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, R. *Gestão da mudança*: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.

BENNIS, W; NANUS, B. *Líderes*: Estratégias para Assumir a Verdadeira Liderança. São Paulo: Harbra, 1988.

BERGAMINI, C. W. *O Líder Eficaz*. São Paulo: Atlas, 2002.

BLAUG, M. *The methodology of economics*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. A. (Org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BOTELHO, E. F. *Do Gerente ao Líder*: A Evolução do Profissional. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf >. Acesso em Janeiro 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf> Acesso em dec. 2010.

BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo Escuelas*. Santillana – Convenio Andrés Bello, Buenos Aires, 1999.

CALHADO, G. C. *Fatores determinantes da qualidade da educação*: o caso da educação pública no município de Ribeirão Preto - SP. 2007. 140 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

CAMPOS, F.; DOLHNIKOFF, M. *Manual do Candidato*: História do Brasil. Brasília: FUNAG, 2001.

CARDOSO, H. Supervisão: Um exercício de democracia ou autoritarismo? In. Alves, N. (coord.) *Educação & Supervisão*: O trabalho coletivo na escola. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial*: rumo à educação de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASASSUS, J . *Transformaciones en la Gestión Educativa*, informe UNESCO, 1998.

CASASSUS, J. *Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación*: mitos o realidades? São Paulo: Cortez, 1999. p.13-30.

CASASSUS, J. Panorama de la Planificación y la Gestión Educativa. Revista *REPLAD*, UNESCO, Santiago de Chile, 1994.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Revista de Ciências da Educação*, n.09, mai./ago., 2009.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

CASTRO, M.; WERLE, F. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.1045-1064, out/dez. 2004.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. *A técnica dos incidentes críticos*: 30 anos de utilização no Brasil na Psicologia, na Administração, Saúde e Educação. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

DELORS, J. et. al. *Educação*: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, J. A. J. Querino Ribeiro: A busca de uma teoria da Administração Escolar. In. GARCIA, W. *Educadores Brasileiros do Século XX*. vol. 1. Brasília: Plano Editora, 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In. FERREIRA, N. S. C. *Gestão Democrática da Educação*: atuais tendências, novos desafios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A Qualidade da Educação*: Conceitos e Definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out. 2007.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.258-285, jul./dez 2009.

DRUCKER, P. *A formação do Administrador*. São Paulo: Pioneira, 1998.

DRUCKER, P. F. *Administração*: tarefas, responsabilidades e práticas. São Paulo: Pioneira, 1975.

DRUCKER, P. F. What makes an effective executive. *Harvard Business Review*, vol.82, n.06, Jun 2004.

ESCRIVÃO FILHO, E. A. *A Natureza do trabalho do executivo*. 1995. 165f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1995.

ESPINOZA, S. *Escuelas de calidad y sus procesos organizacionales*: un cambio hacia el mejoramiento de la educación. Trabalho de conclusão do curso de Psicologia. Pontificia Universidad Catolica de Chile, Santiago, 1995.

ETZIONI, A. *Organizações Complexas*: um estudo das organizações em face dos problemas sociais. São Paulo, Atlas, 1973.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas, 1964.

FÉLIX, M. F. C. *Administração Escolar*: um problema educativo ou empresarial? 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional: Novas exigências, novos conceitos, novos significados. In. RANGEL, M. (org.).

Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente critico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 02, p. 99-141, 1973.

FLANAGAN, J. C. The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Washington, Vol. 51, p. 327-357. Jul. 1954.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *RBPAE*, v. 25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUENZALIDA, E. R. Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 5, p. 45-65, mai./ago. 1994.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). Análise do Produto Interno Bruto de 2008. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/pib/> Acesso em abril 2011.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). Informações dos Municípios Paulistas. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/> Acesso em out. 2010.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. In: Scientific Eletronic Library Online, São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102--88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em Maio 2008.

GALVÃO, V. B. A.; CAVALCANTI, E. A. A. Competências em Ação de Gestores Escolares: um estudo na SEEC da Paraíba. *Anais*... São Paulo, XXXIII Encontro da ANPAD. 2009.

GARCIA, T. O. G.; BRANCALEONI, A. P. L. *Gestão democrática da educação básica e órgãos colegiados*: um estudo de caso em cinco municípios no estado de São Paulo. Anais... Congresso Ibero-luso-brasileiro de Políticas e Administração da Educação, 2010. Elvas e Cáceres: ANPAE, 2010.

GHEMAWAT, P. *Redefinindo estratégia global*: cruzando fronteiras em um mundo de diferenças que ainda importam. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed, São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.). *La dirección de centros*: análisis de tareas. Madrid: Centro de Publicaciones – Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col111/col111pc.pdf>. Acesso em abril, 2011.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *RBPAE*, v.25, n.2, p.263-281, mai./ago. 2009.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

HALL, G. E.; HORD, S. M.; HULING, L. L.; RUTHERFORD, W. I.; STIEGELBAUER, S. M. *Leadership variables associated with successful school improvement*. Paper Presented at the annual meeting, American Educational Research Association, Montreal, 1983.

HAMPTON, D. R. *Administração contemporânea*: teoria, prática e casos. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.

HANSON, E. M. *Education Administration and Organizational Behaviour*. 5. Ed. Boston: Pearson Education, 2003.

HIPOLITO, J. A. M. *Tendências no campo da remuneração para o novo milênio*. In DUTRA, J. S. Gestão de pessoas com base em competências. São Paulo: Editora Gente, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=sinopse_censodemog2010>. Acesso em abril 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Aprova Brasil*: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. [parceria entre] Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. – 2. Ed. – Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*. Edição: 2007. Brasília: INEP/MEC, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Prova Brasil*. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13>. Acesso em Maio 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *O que é o Saeb*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso em dec. 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (organização). Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. *Estudos & Pesquisas Educacionais* – Fundação Victor Civita, São Paulo, 2009.

IZQUIERDO, V. P. *Enfoque teórico metodológico para evaluar la gestión del sector educación en Cuba*. 2008. 218 f. Tese (Doutora-

do) – Instituto Nacional de Investigaciones Económicas, Universidad de La Habana, La Habana, 2008.

KARSTANJE, P.; WEBBER, C. F. Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, Bingley, vol. 46 n. 6, p. 739-751. 2008.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KILDUFF, M., MEHRA, A. Postmodernism and organizational research. *Academy of Management Review*, New York, v. 22, n. 2, April 1997.

KLIKSBERG, B. *América Latina*: uma região de risco – pobreza, desigualdade e institucionalidade social. UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130853por.pdf> Acesso em: abr. 2009.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1999.

KLIKSBERG, B. *O Desafio da Exclusão*. São Paulo: Edições Fundap, 1997.

KOONTZ, H.; O'DONNEL, C. *Princípios de Administração*: Uma Análise das Funções Administrativas. 2v. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1962.

KOTTER, J. P. *O Fator Liderança*. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1992.

KOTTER, J. P. What Effective General Managers Really Do. *Harvard Business Review*, v. 60, n. 6, p.156-67, nov-dec, 1982.

KOTTER, J. P. What Effective General Managers Really Do. *Harvard Business Review*, v. n. p.145-159, mar/apr 1999.

LEÃO, A. C. Aspecto Externo de La Administracion Escolar. In. RUIZ, S. H. (org) *Organizacion Escola*r. Mexico: Union Tipografica Editorial Hispano Americana, 1954.

LEÃO, A.C. *Introdução à administração escolar*. 3ª. Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In. LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*: teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar*: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In. RANGEL, M. (org.). *Supervisão Pedagógica*: Princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

LIMA, L. *Organização Escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 7ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LUCK, H. *Ação Integrada*: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Petrópolis: Vozes, 1981.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil. *RBPAE*, v.24, n.1, p.31-50, jan./abr. 2008.

MAIA, G. Z. A; MACHADO, L. M; RIBEIRO, D. S. *A evolução do conhecimento em Administração da educação no Brasil*: suas raízes e processos de constituição teórica. In: 26 Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas, 2003.

MARSDEN, R.; TOWNLEY, B. A Coruja de Minerva: Reflexões sobre a Teoria na Prática. In. CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. N. *Handbook de Estudos Organizacionais.* São Paulo: Atlas, 2004.

MATTEO, M. Perfil Socioeconômico do Estado de São Paulo. In. OLIVEIRA, L. M. de; GALVÃO, M. C. C. P. (org.). Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria de Gestão Pública, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 2009.

MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria Geral da Administração*: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, v. 28, p 1-14, 1973.

MCLAGAN, P. Competencies: the next generation. *Training and Development*, p. 40-47, maio 1997.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo*: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 329p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

MINTZBERG, H. *Trabalho do executivo*: o folclore e o fato. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári de estratégia*: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORIN, E. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de CARVALHO, E. D. A. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTTA, F. C. P. *Teoria das organizações*: evolução e critica. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2001.

MOTTA, P. R. *A ciência e a arte de ser dirigente*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MURILLO, F. J. Hacia un modelo de eficacia escolar: Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 6, n. 1, p.4-28, 2008.

MURILLO, F. J.; ROMÁN, M. La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf> Acesso em: Jun. 2009.

NADLER, D. A.; TUSHMAN, M.L. A diagnostic model for organizational behavior. In: HACKMAN, J. R.; LAWLER III, E. E.; PORTER, L. W. *Perspectives on behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill, 1977. p. 85-98.

NETO, J. B. G.; ROSENBERG, L. Indicadores de Qualidade do Ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. *Em aberto*, Brasília, ano 15, n.66, p.13-28, abr./jun. 1995.

NEWMAN, W. H. *Ação Administrativa*: as técnicas de organização e gerência. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NISKIER, A. *Administração Escolar*. Coleção Normalista – vol. 03. São Paulo: Edições Tabajara, 1969.

OLIVEIRA, D. O. A. (org.). *A Gestão Democrática da Educação*: Desafios Contemporâneos. 9. Ed. São Paulo: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. R*evista Brasileira de Educação / ANPED*, Rio de Janeiro, n. 28, p.05-23, 2005.

PARENTE, J. M.; CONCEIÇÃO, S. H. Gestão Escolar: O Perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana-SE. *Anais*... 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011. São Paulo: ANPAE, 2011.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 11ª Ed. Campinas: Cortez, 2002.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. Palestra: *A Organização do trabalho na escola*. In. VIII Semana da Educação. Ribeirão Preto: nov. 2010 (informação verbal).

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq: *As dimensões da prática administrativa do diretor escolar do ensino fundamental diante do caráter político-pedagógico da escola*. São Paulo, 2009.

PENTEADO, W. M. A. *Fundamentos de orientação educacional*. 3. Ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1976.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em termos de redefinição do papel do Estado. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PHILIPS, N. Telling organizational tales: on the role of narrative fiction in the study of organizations. *Organization Studies*, v. 16, n. 4, p.625-649, 1995.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2000.

PINTO, J. M. R. *Administração e liberdade*: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

POLATO, A. Como atua o trio gestor. In. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Nova Escola Gestão Escolar*, edição 006, fevereiro/março, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atua-trio-gestor-diretor-escolar-su-

pervisor-ensino-supervisao-coordenacao-pedagogica-coordenador-532548.shtml?page=0> Acesso dec. 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (1991 e 2000)*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrescente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm> Acesso em maio 2011.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. Ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RHINESMITH, S. *Guia Gerencial para a globalização*. Rio de Janeiro: Berkeley, 1993.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaios de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: USP, 1952.

ROMÁN, M; MURILLO, F. J. La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/editorial.pdf>. Acesso: Jun. 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMÃO, J. E. Financiamento da Educação: Implicações para a educação municipal. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 42, abr./jun. 1989.

RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. M. S. *A Supervisão Escolar*: um urgente desafio. In. Alves, N. (coord.) Educação & Supervisão: O trabalho coletivo na escola. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMMONS, P., THOMAS, S.; MORTIMORE, P. *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing, 1997.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J; MORTIMORE, P. *Key Characteristics of effective school*: A Review of School Effectiveness Research. London: Office for Standarts in Education, 1995. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/49/79.pdf> Acesso em jun 2009.

SANCHO, A.; ARANCIBIA, V; SCHMIDT, P. Experiencias educacionais exitosas. *Serie de Informe Social*, Instituto Libertad y Desarrollo, Chile, 1998.

SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil*: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livros, 2007.

SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina*: Construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. *Revista Brasileira de Políticas de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.17, n.2, p.263-276, jul./dez. 2001.

SANTOS, C. R. *Educação Escolar Brasileira*: Estrutura, Administração, Legislação. 2 Ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

SANTOS, T. M. *Noções de Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

SCHEERENS, J. *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell, 1992.

SCHEERENS, J. School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, v.1, n.1, p. 61-80, 1990.

SCHEERENS, J.; CREEMERS, B.P.M. Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. In CREEMERS, B.P.M.; PETERS, T.; REYNOLDS, D. (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (p. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.

SCHIEFELBEIN, E; SCHIEFELBEIN,P. Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art3.pdf> Acesso em: Jun., 2009.

SCHULTZ, T. *Economic value of education*. Nova York: Columbia University Press, 1963.

SERVAT, B. Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos. *Boletín de Investigación Educacional*, Santiago, n.11, p. 245-285, 1996.

SOARES; T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In. OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação*: Desafios Contemporâneos. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. Campo Grande: *Intermeio*, v.13, n.25, p.66-83, jan.-jun. 2007.

SOUZA, A. R. Explorando e Construindo um conceito de gestão escolar democrática. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v.25, n.03, p. 123-140, dec. 2009.

SOUZA, A. R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

STEWART, R. Managerial agendas: reactive or proactive? *Organizational Dynamics*, p. 34-47, Autumm 1979.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. 5. Ed. Rio de Janeiro, LTC, 1999.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TEIXEIRA, H. J. Análise das abordagens sobre as funções do administrador. Rio de Janeiro: *Revista de Administração de Empresas*, vol. 21, n.02, p. 27-38, abr./jun. 1981.

TEIXEIRA, H. J. *Da administração geral à administração escolar*: uma revalorização do diretor da escola pública. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

TEIXEIRA, M. C. S. *Sócio-Antropologia do cotidiano e educação*: repensando aspectos da gestão escolar. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: USP, 1988.

TOREMEN, F.; EKINCI, A. e KARAKUS, M. Influence of managers' empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*, Bingley, vol. 20 n. 6, p. 490-499. 2006.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1977.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

UNESCO, Cumbre de las Américas. *Alcanzando las metas educativas*. Informe Regional Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago de Chile, agosto de 2003. Disponível em:<http://www.prie.oas.org/espanol/documentos/Alcanzando%20las%20metas%20educativas%20sp.pdf> Acesso em jun 2009.

UNESCO, Cumbre de las Américas. *Alcanzando las metas educativas*. Informe Regional Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago - Chile, agosto de 2003.

UNESCO/OREALC. Cumbre de Las Américas. *Panorama educativo de las Américas*. Informe Regional, Proyecto regional de indicadores educativos, Santiago - Chile, Jan 2002.

VARGAS, G. M. G. Administración de la Educación sustentada en la Teoría de la complejidad: un enfoque emergente en la sociedad de la información. *Revista Gestão Universitária na América Latina,* Florianópolis, v.4, n.1, p.27-43, jan./abr. 2011.

VERGARA, S. C. *Gestão de pessoas*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGARA, S. C. Teoria prática educacional – da técnica à ética. *Revista Fórum Educacional*, v. 13, n. 3, jun./ago. de 1989.

VIEIRA, S. L. et al. *Gestão da Escola*: Desafios a Enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILLAS BOAS, M. V. A prática da supervisão. In. Alves, N. (coord.) *Educação & Supervisão*: O trabalho coletivo na escola. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p.117-136, jan-abr.2006.

WITTMANN, L. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p.88-96, fev./jun. 2000.

YIN, R. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZÁRATE, G. Experiencias educacionais exitosas: un análisis a base de testimonios. *Estudios Públicos*, Santiago, n.47, p. 127-158, 1992.