

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULINHO VOGEL

A FORMAÇÃO DE DIRETORES E GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DAS PERCEPÇÕES DE DIRETORES EM EXERCÍCIO

CURITIBA

2013

PAULINHO VOGEL

A FORMAÇÃO DE DIRETORES E GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRIBUIÇÕES DAS PERCEPÇÕES DE DIRETORES EM EXERCÍCIO

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2013

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a Deus pelo dom da Vida.

À Professora Doutora Ana Maria Eyng, orientadora, com admiração, respeito e carinho.

À Professora Doutora Maria Lourdes Gisi e ao Professor Doutor Angelo pelas valiosas contribuições e aprendizados.

Aos Diretores das dezesseis escolas pesquisadas, pela disponibilidade e colaboração.

Aos meus pais, Ervino Vogel e Iris Catarina Vogel, pela companhia e apoio distantes dos olhos, mas perto do coração.

Aos Irmãos Maristas, companheiros de caminhada.

Aos colegas de trabalho, pela paciência compreensiva.

Aos amigos e amigas, pela amizade e apoio.

RESUMO

O presente estudo tem como tema de pesquisa a formação do diretor de escola de educação básica. A investigação procurou elucidar o seguinte problema: Quais indicativos para a formação de diretores se apresentam nas percepções de diretores de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação? É objetivo geral da pesquisa analisar os indicativos para a formação de diretores, segundo as percepções de diretores de educação básica, sobre gestão, avaliação, qualidade e formação. São objetivos específicos: 1. Compreender os fatores que interferem na gestão da escola de educação básica. 2. Identificar as percepções de diretores de escola de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação. A metodologia de pesquisa, com abordagem qualitativa, constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica. As categorias de análise são a gestão da escola de educação básica, as políticas de avaliação, a qualidade e a formação do diretor para a educação básica, fundamentada nos estudos destes autores: Afonso (2008), Barreira (2000), Catani e Galletto (2009), Demo (2010), Esteban (2008), Freitas (2009), Hadji (1993), Lück (2011), Marback Neto (2007), Oliveira (2009), Oliveira (2010), Paro (2005), Sacristan (1999), Sander (2007), Santos (2005) e Saviani (1983). A pesquisa empírica analisou os posicionamentos dos diretores de 4 escolas da rede municipal, 4 da rede estadual, 4 da rede confessional e 4 da rede privada da região metropolitana de Curitiba, mediante entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental analisou o capítulo do Regimento Escolar em que se trata das atribuições do diretor de cada escola. Os resultados das investigações demonstraram que os dados advindos das percepções do grupo de diretores entrevistados possibilitavam identificar os seguintes indicativos para a formação dos diretores de escola: clareza quanto ao foco principal da escola; habilidade para a gestão das relações humanas; atuação política na gestão dos processos da escola, frente à comunidade interna e externa; conhecimento mínimo e adequado das quatro dimensões que compõem a organização do trabalho de gestão da escola; a avaliação institucional e as avaliações de larga escala podem ser ferramentas de análise diagnóstica e de tomada de decisão para o trabalho educacional; clareza de critérios para a conquista da qualidade social; construção participativa do Projeto Político Pedagógico para a gestão da escola; clareza e conhecimento sobre os fatores que interferem na qualidade social da escola; formação específica na área de educação; participação em cursos voltados especificamente à área da gestão escolar. Em síntese, podemos concluir que a qualidade social da escola de educação básica, a partir dos resultados da pesquisa, está muito relacionada à qualidade da formação que tem o diretor de escola. Isso não significa afirmar que o trabalho da escola depende exclusivamente do diretor. Mas, a partir de sua formação e da visão ampliada que esta formação lhe proporciona, o diretor oferece à escola subsídios, critérios e condições para que ela alcance os resultados que dela se esperam.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão escolar. Avaliação institucional. Qualidade social. Formação de diretores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Caracterização das escolas pesquisadas	16
Quadro 2: Tempo de atuação na educação.....	17
Quadro 3: Tempo de atuação na direção de escola.	17
Quadro 4: Experiências profissionais anteriores à função de direção.....	18
Quadro 5: Formação dos diretores participantes da pesquisa (Graduação).	18
Quadro 6: Formação dos diretores participantes da pesquisa (Pós-Graduação).....	19
Quadro 7: Finalidade do trabalho educativo da escola, segundo os diretores.....	28
Quadro 8: Fatores internos que interferem no trabalho de direção da escola.	34
Quadro 9: Fatores externos que interferem no trabalho de direção da escola.....	37
Quadro 10: Principais atribuições do diretor, segundo os diretores pesquisados.	43
Quadro 11: Dez atribuições do diretor, mais citadas nos regimentos escolares.	48
Quadro 12: Mudança de paradigma de administração para gestão: pressupostos e processos sociais.....	52
Quadro 13: Entendimentos sobre gestão escolar.....	53
Quadro 14: Tomada de decisão na prática de gestão da escola.	54
Quadro 15: Modelos de gestão adotados nas escolas entrevistadas conforme a visão do diretor.	61
Quadro 16: O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho	71
Quadro 17: Foco dos diretores nas escolas, segundo orientação das respectivas mantenedoras. .	72
Quadro 18: Como a escola presta contas do seu papel educacional à comunidade.	77
Quadro 19: Avaliação institucional feita na escola.....	81
Quadro 20: Formas utilizadas para avaliar as escolas.....	85
Quadro 21: Contribuições da avaliação institucional para a gestão.....	92
Quadro 22: Principais decisões tomadas na escola a partir dos resultados das avaliações ou da avaliação institucional.....	100
Quadro 23: Classificação sobre a escola.....	106

Quadro 24: Aspectos descritivos da escola.	107
Quadro 25: Qualidade em educação, segundo os diretores entrevistados.....	111
Quadro 26: Aspectos que demonstram a qualidade da escola.	114
Quadro 27: Fatores internos que interferem na qualidade da escola.....	120
Quadro 28: Fatores externos que interferem na qualidade da escola.....	121
Quadro 29: Características de uma escola ideal do ponto de vista da qualidade.	125
Quadro 30: Desafios e estratégias para a melhoria da qualidade da escola.	134
Quadro 31: Cursos que contribuíram para a atuação na função de diretor.	140
Quadro 32 – Mudança de paradigma de administração para gestão. Organização e ações dos dirigentes.....	144
Quadro 33: Contribuição da formação inicial para a atuação na direção da escola.	145
Quadro 34: Elementos formativos indicados para aprofundar a formação de direção.	148
Quadro 35: Contribuições da avaliação Institucional para a formação do diretor de escola	149
Quadro 36: Relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta.....	153
Quadro 37: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre gestão. ...	158
Quadro 38: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre avaliação.....	160
Quadro 39: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre qualidade.....	162
Quadro 40: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre formação.....	163

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	22
2.1. Contexto socioeconômico e os impactos na educação escolar	22
2.2. Finalidade do trabalho educativo	27
2.3. Gestão educacional / Administração escolar	40
2.4. Modelos de gestão para a educação básica	57
2.4.1. O Modelo multidimensional de gestão educacional	63
3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	74
3.1. Concepções sobre avaliação Educacional.....	74
3.2. Contexto contemporâneo da avaliação	87
3.3 Políticas de avaliação para a educação básica.....	94
4. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	104
4.1. Qualidade como princípio da gestão da escola de educação básica.....	104
4.2. Qualidade como princípio da avaliação da escola de educação básica.....	120
5. FORMAÇÃO DO DIRETOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE.....	136
5.1. A formação e a experiência profissional dos diretores.	136
5.2. Relações entre a formação e a atuação do diretor	139
5.3. Necessidade e subsídios para a formação do diretor.....	147
5.4. Impactos da formação do diretor para a qualidade social da escola	151
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
7. REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A	170
APENDICE B	172

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado investiga a relação entre a formação de diretores e a gestão de escola de educação básica de qualidade social. A partir das percepções de diretores sobre gestão, avaliação, qualidade e formação, procuramos estudar as possíveis contribuições para a formação de diretores de escola de educação básica. A análise dessa relação procura compreender as possibilidades de melhorar a qualidade social¹ da educação.

A questão da qualidade social da escola está posta como princípio e ponto de chegada para o trabalho da escola e, portanto, da direção; ou seja, o trabalho de direção escolar só tem sentido, se a escola oferecer aos alunos que dela participam a qualidade social que dela se espera. Por escola de qualidade social entendemos

aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Nas políticas educacionais contemporâneas a principal estratégia para dimensionar a qualidade tem sido a avaliação. Assim, “a avaliação tornou-se preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia, entrando definitivamente na agenda educacional brasileira” (GADOTTI, 2009, p. 4). De fato, complementa o autor, “através dela buscam-se novos rumos, definindo melhor o perfil institucional e levando, tanto a escola estatal quanto a não estatal e os sistemas de ensino, a repensarem o seu projeto político-pedagógico”.

A avaliação passa a ser, assim, um processo profundamente formativo, pois, por meio dela, pode-se compreender melhor os aspectos que contribuem para a qualidade de uma instituição educacional. Mas isso só será possível, na medida em

¹ Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. (BELLONI, 2003, p. 232)

que a avaliação, entre outros objetivos, procurar diagnosticar as condições, processos e resultados educativos, garantindo que todos os cidadãos, sem exceção, possam usufruir de uma educação de qualidade. Gadotti (2009) alerta para que esta avaliação não esteja desvinculada de um projeto político pedagógico de educação e de sociedade, pois, mais do que uma questão puramente técnica, a avaliação é uma questão política. No seu entender, a avaliação

não pode reduzir-se a um processo técnico, porque ela deve estar inserida num projeto de educação e de sociedade, um projeto políticopedagógico. Por isso, ela é essencialmente uma questão política. Como sustenta Celso dos Santos Vasconcellos (1998), na perspectiva de uma 'práxis transformadora' a avaliação deve ser considerada como um 'compromisso com a aprendizagem de todos e compromisso com a mudança institucional' (GADOTTI, 2009 p. 12).

Entretanto, no atual contexto educacional brasileiro, a perspectiva da avaliação institucional como possibilidade de contribuir com a qualidade da educação, pode não se efetivar, pois as práticas avaliativas em vigor no sistema educacional não constituem propriamente uma política de avaliação institucional. Segundo Freitas (2009, p. 35) "pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas" e continua o mesmo autor, demonstrando que o que se espera com a avaliação institucional é que

o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (FREITAS, 2009, p. 38).

Todavia, vemos instituído no país práticas de competição entre as instituições escolares, a partir de resultados de avaliação, na medida em que se comparam umas às outras. Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), promovido pelo Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro, por exemplo, que são amplamente divulgados, todos os anos, pela mídia, faz com que as escolas sejam comparadas pelos usuários dos seus sistemas de ensino. Nessa perspectiva, onde vemos o envolvimento do coletivo da escola para localizar seus problemas e propor soluções influenciando diretamente no destino das escolas, preconizado pela avaliação institucional? Desta forma, pode a escola, uma instituição encarregada de formar seres humanos, conciliar exigências de um mercado competitivo, com as exigências que

estão na raiz do surgimento da instituição escolar: formar cidadãos éticos, justos, solidários, autonomamente responsáveis e livres?

Para Sander (2007, p. 14)

os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação.

A gestão da educação busca, para as instituições de ensino, o equilíbrio necessário para a efetivação de seus objetivos educativos dentro da sociedade. Sander (2007, p.14) afirma, ainda, que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”. A gestão da escola, portanto, assume papel importante para que ela possa cumprir suas funções.

Nesse sentido, o diretor de escola precisa articular conhecimentos técnico-burocráticos, com conhecimentos de âmbito educacional-político-social, para garantir a qualidade social que se espera. Assim, o diretor de escola assume uma posição desafiadora e de caráter estratégico.

Em nossa experiência, na área de gestão de escolas de educação básica, mais especificamente na função de diretoria executiva de uma rede filantrópica de dezessete escolas confessionais, coordenando uma equipe central que assessora as equipes de gestão das unidades locais, constatamos que os diretores de escola, em sua grande maioria, são formados durante sua própria atuação na área. Grande parte dos diretores de escola, que atualmente gerem as referidas escolas, são oriundos de sala de aula, professores que foram alçados a uma função, no mínimo, complexa e precisam formar-se durante o processo de gestão.

Se considerarmos, como dito anteriormente, a importância estratégica de um diretor escolar, bem preparado para liderar a comunidade educativa, é de se considerar que cursos, voltados à formação de diretores, necessitem estar alinhados com as principais tendências, tanto na área educacional, como na área administrativa, pois é necessário que o diretor tenha conhecimentos em ambas as áreas para dar conta das inúmeras demandas advindas da sociedade atual. Por essa razão a relevância de

investigar as percepções que os diretores em exercício têm sobre gestão, avaliação, qualidade e formação e suas contribuições para atender as necessidades formativas.

Essa investigação considerou, portanto, as quatro categorias de análise descritas acima: a gestão da escola de educação básica, por constituir o campo da atuação do diretores; a avaliação, por indicar possibilidades de melhorias e constituir importante estratégia na tomada de decisão; a qualidade, por entendermos que ela é ponto de partida e de chegada do trabalho dos diretores de escola; porém não aquela advinda do modelo econômico, mas sim a qualidade social da escola; e a formação do diretores, foco principal do trabalho.

Este trabalho debruça-se, portanto, sobre o seguinte problema:

- Quais indicativos² para a formação de diretores se apresentam nas percepções de diretores de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação?

A partir da problemática apresentada, busca-se como Objetivo Geral:

- Analisar os indicativos para a formação de diretores, segundo as percepções de diretores de educação básica, sobre gestão, avaliação, qualidade e formação.

E como Objetivos específicos:

- Compreender fatores que interferem na gestão da escola de educação básica.
- Identificar as percepções de diretores de escola de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação.

Para a realização de uma pesquisa é preciso confrontar dados, evidências, informações sobre determinado assunto, com conhecimentos teóricos a respeito do problema a ser estudado. A pesquisa reúne a teoria e a prática, no esforço de elaborar conhecimento a partir de características da realidade, que contribuirão para a

² Os indicativos, para a formação de diretores, entendemos pressupostos ou pistas para reflexão que conduzem à ações voltadas para sua potencialização. Indicam e anunciam que ali encontram-se grandes possibilidades de reflexão sobre a ação dos diretores e que, por sua vez, podem gerar oportunidades de melhoria de sua formação. Tais indicativos podem conduzir para a fundamentação de ações, eventos, palestras ou cursos voltados à formação dos gestores escolares.

apreensão de possíveis soluções do problema pesquisado. A pesquisa empreendida adota a abordagem qualitativa.

A pesquisa com abordagem qualitativa em educação não pode estar isolada da realidade; pelo contrário, é necessário aproximá-la do cotidiano dos educadores, tornando-a um instrumento a mais para enriquecer o seu trabalho, a fim de contribuir com sua formação. Como atividade humana e social, a pesquisa qualitativa, em educação, considera as visões de mundo nas quais o educador pesquisador e o entrevistado/pesquisado são orientados. Essa visão influencia os pressupostos que norteiam seu pensamento e a abordagem da pesquisa a ser realizada. O contexto educacional está situado em contexto social, inserido em realidade histórica e dinâmica. O grande desafio da pesquisa qualitativa em educação é, portanto, buscar ler a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo (LUDKE, M; ANDRÉ, M. 1986). Dessa forma, o papel do pesquisador é ser o elo entre o conhecimento sistematizado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994 p. 47) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação. (1) “Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Ou seja, a primeira característica diz respeito à importância do contexto em que está inserido o interlocutor pesquisado. Daí a importância do investigador, pois ele, na medida do possível, estará no local da pesquisa, interpretando, através de seu olhar, aquilo que encontra. (2) “A investigação qualitativa é descritiva”. A segunda característica indica que a pesquisa qualitativa não é numérica. Ela está recheada de frases, dizeres, imagens e sons que podem trazer ao pesquisador dados e indícios importantes sobre o tema pesquisado. (3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Nessa terceira característica, para o pesquisador, mais do que o resultado ou fato em si, o processo que levou a esse resultado ou fato apresenta grandes possibilidades de interpretação da realidade. (4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Este quarto ponto é relevante, na medida em que demonstra que não existe uma conclusão prévia, o pesquisador utiliza parte da pesquisa para perceber quais são as questões mais importantes. 5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. A última característica apresenta o significado que o investigado dá àquilo

que lhe é questionado, quais as interpretações vitais que o sujeito entrevistado considera, quando responde a tais perguntas.

Tendo como base os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, propostos por Lüdke & André (1986) e Bogdan & Biklen (1994), buscou-se identificar as contribuições que as percepções dos diretores podem oferecer à qualificação da educação básica.

Triviños (1987, p. 133) salienta que

o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação, capazes de merecer a aprovação dos cientistas, num processo intersubjetivo de apreciação.

Essa pesquisa, orientada pela abordagem qualitativa, integra os procedimentos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, sendo a coleta de dados realizada por meio de análise documental e entrevistas do tipo semiestruturada (Apêndice A). Nesse tipo de entrevista,

(...) parte-se de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987. p. 146).

Quanto à análise documental proposta para a triangulação com as entrevistas e os argumentos teóricos, para estabelecer as relações que nos propomos, buscamos o capítulo do Regimento Escolar, onde se trata das atribuições do diretor escolar de cada escola investigada.

O Regimento escolar, segundo o artigo 5 da Resolução 4 de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), “discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade” (BRASIL, 2010).

O parágrafo único do mesmo artigo conceitua este importante instrumento da gestão escolar em que se constitui o Regimento:

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2010).

No regimento escolar estão delineados os principais aspectos que compõem a escola, sua maneira de interagir com os alunos e a comunidade escolar, interna e externa.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, foram convidados diretores e diretoras de dezesseis instituições escolares: quatro diretoras e diretores de escolas da rede pública municipal; quatro diretoras e diretores de escolas da rede pública estadual; quatro diretoras e diretores de escolas da rede confessional; e quatro diretoras e diretores de escolas da rede privada. Na composição da amostra obedeceu-se a três critérios para a escolha das dezesseis escolas: 1. Que fossem da cidade de Curitiba. 2. Que fossem representativas dos quatro segmentos citados. 3. Distribuídos em diferentes regiões da cidade.

Quanto ao número de escolas, obedeceu-se a dois critérios: 1. Que cada segmento fosse representado pelo mesmo número de escolas: quatro. 2. Quatro escolas de cada segmento considerando: que o número é significativo para as percepções necessárias ao desenvolvimento da pesquisa; e, devido ao tempo de duração do mestrado, não haveria condições para um número ainda maior.

Quanto ao número de alunos de cada escola, não houve nenhum tipo de critério para a escolha das instituições, o mesmo pode-se dizer quanto ao número de funcionários administrativos. Quanto à oferta dos níveis de ensino, buscou-se que fossem, quanto possível, variados.

As escolas são caracterizadas (Quadro 01) quanto ao seu segmento, número de alunos atendidos, docentes que atuam na escola, funcionários administrativos e tipo de oferta de ensino. Para a não identificação dos participantes da pesquisa, as quatro escolas de cada segmento foram identificadas pelas letras A, B, C e D; os segmentos foram identificados pelas letras das iniciais de cada segmento. Assim, a Escola Municipal A ficou identificada pelas letras EMA; a Escola Estadual A, pelas letras EEA; a Escola Confessional A, pelas letras ECA; e a Escola Privada A, pelas letras EPA. Sucessivamente, a Escola Municipal B ficou identificada pelas letras EMB e assim por diante.

A partir da caracterização das escolas pesquisadas (Quadro 1), nota-se que a variação docente e funcionário não é proporcional ao número de alunos de cada escola.

Quadro 1: Caracterização das escolas pesquisadas

Nome	Alunos	Docentes	Func. Adm.	Níveis atendidos
Escola Municipal A (EMA)	1200	100	17	1º ao 9º ano
Escola Municipal B (EMB)	598	47	08	1º ao 9º ano
Escola Municipal C (EMC)	734	55	14	1º ao 5º ano e multiseriada EAD
Escola Municipal D (EMD)	600	40	13	1º ao 5º ano, pré-escola, EJA e CEBEJA
Escola Estadual A (EEA)	900	60	25	6º ao 9º, EM e Profissionalizante
Escola Estadual B (EEB)	840	56	32	6º ao 9º, EM e Profissionalizante
Escola Estadual C (EEC)	1500	70	25	6º ao 9º, EM e EJA
Escola Estadual D (EED)	700	64	17	6º ao 9º, EM e EJA
Escola Confessional A (ECA)	1090	67	50	Berçário ao EM
Escola Confessional B (ECB)	990	80	51	Ed. Infantil ao EM e Ens. Técnico
Escola Confessional C (ECC)	2700	280	50	Ed. Infantil ao EM
Escola Confessional D (ECD)	2800	250	300	Ed. Infantil ao EM
Escola Particular A (EPA)	2000	120	80	Ed. Infantil ao 9º ano e segmento bilíngue
Escola Particular B (EPB)	720	143	90	Ed. Infantil ao 9º ano
Escola Particular C (EPC)	620	47	20	Ed. Infantil ao EM
Escola Particular D (EPD)	800	100	50	Ed. Infantil ao EM

Fonte: O autor, 2013.

Importa destacar as escolas, pela sua caracterização. As escolas particulares A e B (EPA e EPB), por não possuírem o segmento do ensino médio, não estão submetidas a nenhuma forma de avaliação ou controle externo. Por serem da rede particular, os alunos não estão incluídos no Sistema de avaliação da Prova Brasil, que constitui o Índice de desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. E por não possuírem o ensino médio, os alunos não realizam o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

O IDEB foi definido pelo Decreto nº 6.094, assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 24 de abril de 2007: dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”; em seu capítulo II, artigo 3º, define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como o indicador

objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. O Ideb será calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (Brasil, 2007).

O ENEM foi criado em 1998, segundo Ministério da Educação do Brasil, com o objetivo de

avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni. (BRASIL, 2009).

Os diretores e as diretoras estão caracterizados por tempo de atuação na educação (Quadro 2); tempo de atuação na direção da escola (Quadro 3); atividades desenvolvidas antes de estar na direção da escola (Quadro 4); e a formação que possui (Quadro 5).

Quadro 2: Tempo de atuação na educação.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
16 a 20 anos	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
21 a 25 anos	1 (25%)	2 (50%)			3 (18,25%)
11 a 15 anos	1 (25%)		2 (50%)		3 (18,75%)
31 a 35 anos	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
0 a 5 anos				1 (25%)	1 (6,25%)
26 a 30 anos			1 (25%)		1 (6,25%)
46 a 50 anos				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O autor, 2013.

Nota-se na primeira caracterização (Quadro 2) que apenas um dos diretores, tem menos de 10 anos de experiência na educação e 25% têm menos de 15 anos de experiência na educação. Ou seja, ainda persiste a ideia de que, para ser diretor de escola, é necessário que se tenha muita experiência na área da educação.

Quadro 3: Tempo de atuação na direção de escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
1 a 5 anos:	2 (50%)	3 (75%)	3 (75%)	1 (25%)	9 (56,25%)
11 a 15 anos:		1 (25%)		2 (50%)	3 (20%)
6 a 10 anos:	1 (25%)		1 (25%)		2 (13,3%)
16 a 20 anos:	1 (25%)				1 (6,6%)
21 a 25 anos:				1 (25%)	1 (6,6%)

Fonte: O autor, 2013.

Apesar da grande experiência em educação dos diretores, participantes da pesquisa, 56,25% deles tem entre 1 e 5 anos de atuação na função (Quadro 3). Não há

influência direta do fato de pertencerem à rede pública ou privada. Chama a atenção que um dos diretores da rede privada já está no cargo há mais de vinte anos, embora não na mesma escola.

Quadro 4: Experiências profissionais anteriores à função de direção.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Professor	4 (100%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	14 (87,5%)
Pedagogo		2 (50%)	2 (50%)		4 (25%)
Coordenador		1 (25%)	3 (75%)		4 (25%)
Orientador educacional			2 (50%)		2 (12,5%)
Supervisor		1 (25%)			1 (6,25%)
Direção administrativa			1 (25%)		1 (6,25%)
Bibliotecário				1 (25%)	1 (6,25%)
Diretor de Faculdade				1 (25%)	1 (6,25%)
Diretor de Editora				1 (25%)	1 (6,25%)
Diretor de indústria				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

A maioria dos diretores, 87,5%, atuou como professor antes de estar na função de diretor do colégio (Quadro 4). Isso demonstra a preocupação de que, para direcionar bem os trabalhos educacionais e pedagógicos das escolas, é necessário que o diretor tenha conhecimento sobre o que acontece dentro da sala de aula. Boa parte deles atuou em mais de uma função antes de ocuparem a direção da escola, incluindo funções fora da escola.

Quadro 5: Formação dos diretores participantes da pesquisa (Graduação).

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Pedagogia	2 (50%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	6 (37,5%)
História		2 (50%)	2 (50%)		4 (25%)
Ciências Sociais	1 (25%)		1 (25%)		2 (12,5%)
Filosofia		1 (25%)	1 (25%)		2 (12,5%)
Matemática		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Ed. Física	1 (25%)				1 (6,25%)
Administração de Empresas				1 (25%)	1 (6,25%)
Teologia			1 (25%)		1 (6,25%)
Ciências Biológicas			1 (25%)		1 (6,25%)
Engenharia Química				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O autor, 2013.

Quanto à sua formação inicial e continuada (Quadros 5 e 6), 68,75% têm alguma especialização na área da educação; 37,5% é formado em pedagogia, na escola pública ou privada; e vários deles são formados ainda em alguma área específica do conhecimento, também na área da educação. Dos entrevistados, apenas um, da rede confessional, possui doutorado, o que corresponde a 6,25%; apenas um deles, da rede privada, é formado em administração de empresas, e suas

especializações são relacionadas à áreas do campo da administração: Gerência em recursos humanos, finanças, TI e marketing.

Quadro 6: Formação dos diretores participantes da pesquisa (Pós-Graduação).

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Especialização em Educação	4 (100%)	4 (100%)		3 (75%)	11 (68,75%)
Especialização em Gestão de escolas		1 (25%)	3 (75%)		4 (25%)
Mestrado em educação	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (25%)
Especialização em gerência de recursos humanos, finanças, TI e Marketing				2 (50%)	2 (12,5%)
Especialização em psicopedagogia				1 (25%)	1 (6,25%)
Doutorado em educação			1 (25%)		1 (6,25%)

Fonte: O autor, 2013

Os dois quadros (5 e 6) demonstram que, para atuar na função de direção da escola, a maioria dos mantenedores, utilizam como critério de seleção e escolha, o profissional especializado, ou que tem minimamente sua formação voltada para a área da educação. Ainda, uma minoria dos diretores se especializou na área da administração para gerenciar a escola, na qual está como diretor.

Todos os quadros apresentados no decorrer da dissertação, oriundos da categorização dos dados empíricos abstraídos das entrevistas, devem ser lidos e analisados observando as características peculiares das escolas da entrevista. Isso porque, para cada questão, os diretores, na maioria das vezes, indicaram mais de uma resposta, o que impossibilita que a soma dos participantes da pesquisa seja igual à soma das respostas. Assim, o “total” é referido à soma do número de diretores cuja resposta se relaciona àquela categoria. Desta forma, a soma das diversas categorias pode não ser igual ao número de diretores respondentes, pois estes podem ter indicado mais de uma resposta para cada questão. Por isso, o “total” é apenas referente à linha horizontal, conforme cada categoria, não sendo possível a realização da soma na vertical dos quadros.

Quatro categorias foram estabelecidas para a estruturação da dissertação nas quais a fundamentação teórica dialoga com os dados advindos da pesquisa de campo e da documentação analisada, organizados em quatro capítulos.

A primeira categoria de análise contempla a gestão da escola de educação básica, procurando inter-relacionar os conceitos e modelos de gestão e gestão escolar, para a educação básica, com os dados da pesquisa na qual se procurou identificar os aspectos que influenciam a dinâmica da gestão escolar. Os principais autores que

fundamentam tal categoria são os seguintes: Santos (2005), Oliveira (2009), Saviani (1983), Paro (2005), Marback Neto (2007), Esteban (2008) e Sander (2007), entre outros. Os dados empíricos advêm das seguintes questões realizadas durante a entrevista com os diretores das 16 escolas: 1. No seu entender, qual a finalidade do trabalho educativo desta escola? 2. Quais os fatores internos que interferem (positiva ou negativamente) no trabalho de direção da escola? 3. Quais os fatores externos que interferem no trabalho de direção da escola? 4. Quais as suas principais atribuições, no dia a dia, como diretor da escola? 5. Que entende você por gestão escolar? 6. Como são tomadas as decisões na prática de gestão da escola? 7. Como você define o modelo de gestão da sua escola? Quais as características que ele possui? 8. Segundo a política da rede desta escola, você como diretor é orientado a dar foco a qual aspecto?

A segunda categoria de análise apresenta a avaliação institucional na educação básica; indica as principais concepções da avaliação educacional e as políticas de avaliação para a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 9º, bem como o Decreto 4 / 2010 do Conselho Nacional de Educação e outras políticas. Da mesma forma, a fundamentação teórica foi relacionada com os dados da pesquisa, buscando os indicativos para a formação dos diretores. Os autores que fundamentam tal categoria são os seguintes: Marback Neto (2007), Catani e Galletto (2009), Demo (2010), Paro (2005), Lück (2011), Hadji (1993) e Freitas (2009), sendo os dados empíricos advindos das seguintes questões: 1. Para o seu trabalho de gestão estas avaliações ou a avaliação institucional tem contribuído? Como? 2. Como a escola presta contas do seu papel educacional na comunidade que atende e na sociedade de modo geral? 3. Sua escola faz avaliação Institucional interna? 4. Qual a forma (instrumentos) utilizada para avaliar a sua escola? 5. Quais foram as principais decisões tomadas na escola, a partir dos resultados das avaliações ou da avaliação institucional? .

A terceira categoria de análise busca conceituar a qualidade na educação básica, como princípio para a gestão e para a avaliação da escola de educação básica, buscando subsidiar a formação do diretor da educação básica de qualidade social. A fundamentação teórica também foi permeada pelos dados de pesquisa que os entrevistados apresentaram, quando abordados sobre os fatores internos e externos que interferem na qualidade social e as características do trabalho educativo realizado

pela escola de qualidade social, entre outras questões. Os autores que fundamentam esta terceira categoria de análise são os seguintes Barreira (2000), Sander (2007), Esteban (2008), Lück (2011) e Paro (2005). Os dados empíricos relacionados à questão da qualidade social da educação são oriundos das seguintes questões: 1. Qual a avaliação que você faz da sua escola? 2. Como você define qualidade na educação. 3. Você define sua escola como sendo de qualidade? Se sim, quais os aspectos que demonstram esta qualidade? 4. Quais os fatores internos que interferem na qualidade de sua escola? 5. Quais os fatores externos que interferem na qualidade de sua escola? 6. Como você define uma escola ideal do ponto de vista da qualidade? Quais as características? 7. Quais os desafios e as estratégias que você aponta para que sua escola melhore sua qualidade?

A quarta categoria de análise apresenta a formação do diretor, foco principal da pesquisa, e busca integrar, com base nas percepções dos diretores, a fundamentação teórica da própria formação e os dados da pesquisa qualitativa, que abordou as questões ligadas ao tempo de formação, aos cursos realizados na área da gestão e os elementos formativos que os entrevistados indicavam, para que sua atuação alcançasse os objetivos que uma escola de qualidade social se propõe: 1. Quais os cursos que você fez e que contribuíram para a sua atuação de gestor educacional? Ela é suficiente? 2. Em que medida sua formação inicial contribui com sua atuação na direção da escola? 3. Quais são os elementos formativos que você indicaria para aprofundar sua formação na função de diretor? 4. A avaliação institucional tem contribuído com sua formação como diretor de escola? Como? 5. Qual a sua opinião sobre a relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta? Os autores que fundamentam esta quarta categoria são Paro (2005), Afonso (2008), Lück (2011), Oliveira (2010) e Gimeno Sacristan (1999).

2. GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, procuramos analisar a gestão e, dependendo do modelo a ser adotado, como o diretor pode ou não contribuir para que a escola de educação básica atinja seus objetivos educacionais. Tal análise é precedida da caracterização da realidade contemporânea na qual as instituições de ensino estão inseridas.

Os autores que fundamentam esta análise são os seguintes: Santos (2005), quando descreve a pedagogia dos conflitos sociais; Oliveira (2009) que faz a crítica de que a educação, no atual contexto, tende a focar seus esforços, servindo aos interesses do capital; Saviani (1983), que defende a educação como direito do trabalhador; Paro (2005), que descreve o papel da escola para o desenvolvimento da cidadania; Marback Neto (2007), que articula a gestão das instituições de ensino com os resultados das avaliações institucionais; Esteban (2008), que faz a crítica à concepção reducionista de educação por parte do neoliberalismo, considerando apenas aspectos técnicos do fazer educacional; e Sander (2007), que descreve o modelo multidimensional de gestão de uma instituição escolar.

Os dados empíricos advêm das questões realizadas durante a entrevista com os diretores e, a partir destas questões, abstram-se as percepções indicativas da sua formação no que se refere à gestão. 1. No seu entender, qual a finalidade do trabalho educativo desta escola? 2. Quais os fatores internos que interferem (positiva ou negativamente) no trabalho de direção da escola? 3. Quais os fatores externos que interferem no trabalho de direção da escola? 4. Quais as suas principais atribuições, no dia a dia, como diretor da escola? 5. Que entende você por gestão escolar? 6. Como são tomadas as decisões na prática de gestão da escola? 7. Como você define o modelo de gestão da sua escola? Quais as características que ele possui? 8. Segundo a política da rede desta escola, você, como diretor, é orientado a dar foco a qual aspecto?

2.1. CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em nossos dias, devido a todos os avanços e crises mundiais, as estratégias utilizadas pelo capitalismo estão em constante desenvolvimento e, cada vez mais, deixa-se de questionar sua preponderância na escalada mundial. O capitalismo dita e

conduz grande parte das relações sociais, não apenas as relações de trabalho, mas também o estudo, o lazer e a convivência humana. Vidas humanas são pautadas, muitas vezes, por uma relação de troca. Raramente se realiza algo sem exigir sua reciprocidade e, não raras vezes, o sujeito é separado daquilo que produz, tornando, assim, a relação de mais-valia sempre presente, mais do que se imagina.

Segundo Santos (2005), que descreve a pedagogia dos conflitos sociais, o processo histórico do qual os fenômenos sociais sofrem impactos, também modificou o capitalismo no seu desenvolvimento. Internacionalmente esta modificação se dá a partir da década de 50, momento em que surgem grandes unidades de produção industrial, com enorme concentração de trabalhadores que se unem para reivindicar melhores condições de trabalho.

À guisa de ilustração, podemos citar, como exemplo a esse respeito, a insurreição operária de 1953, em Berlim na qual os alvos principais passaram a ser os organismos sindicais. No final dessa década, as lutas dos trabalhadores japoneses caminharam nessa mesma direção. Também famosas e importantes revoltas de trabalhadores surgiram na Polônia em 1956 e, posteriormente, em 1970, com a instituição de diferentes comissões de fábricas. O mesmo ocorreu em 1956, com os conselhos operários húngaros, os quais só foram liquidados com a ajuda das tropas soviéticas. Extraordinária difusão desses processos revolucionários alastrou-se pela Espanha, Grã-Bretanha, Itália, Estados Unidos, Canadá, Portugal, entre outros, culminando-se, em termos mais profundos e radicais, na China, com a Revolução Cultural de 1966. Movimentos semelhantes ocorreram também em vários países da América Latina, e, particularmente, no Brasil (Santos, 2005, p. 13).

Os trabalhadores passaram, assim, a conduzir as suas lutas, produzindo suas próprias reivindicações, voltadas especialmente para a conquista da gestão organizacional. A reação a esse processo, segundo Santos (2005, p. 13) foi a utilização de mecanismos para dispersar essa mobilização, aproveitando a competência organizativa, a inteligência, a iniciativa e a capacidade de raciocinar dos trabalhadores, para fazer surgir daí novos processos de gestão, materializando novos tipos de relações oriundas desses conflitos.

Podemos afirmar que, hoje, o capitalismo está presente na quase totalidade da economia mundial. O capital torna-se global e as empresas atuam de forma transnacional. Em decorrência disso, as novas estruturas de poder ultrapassam as fronteiras dos países, não estando necessariamente no governo; por isso não se alteram com as eleições. As companhias transnacionais passaram a ser decisivas nas questões políticas dos países.

Esse novo tipo de atuação do capitalismo, segundo Santos (2005, p. 16) faz surgir novas formas de relações sociais: o que se elenca como prioridade são os interesses da produção. Como consequência, outros valores são priorizados, como competência técnica, habilidades gerenciais ou forma de realizar determinadas atividades. Outras categorias de análise são consideradas e novos conceitos, nem sempre alinhados à perspectiva democrática, são defendidos. Desta forma, novos parâmetros configuram essas relações, cujo critério básico é a produtividade. Fazer cada vez mais, com cada vez menos, em igual ou menor tempo.

Como o poder dos governos sucumbiu a essa forma de trabalho e a esses novos critérios na tomada de decisão, são os capitalistas que determinam o tipo de tecnologia a ser empregada, determinando, assim, o tipo de trabalho a ser realizado. Daí o eixo, a partir do qual se estrutura o sistema estatal de ensino passa a ser, segundo Bruno (2009, p. 37),

o cálculo econômico baseado no custo/aluno, na busca de eficiência e de produtividade do processo pedagógico. Já não se perde tempo sequer com veleidades humanistas e o discurso do poder apresenta-se na sua rudeza natural, concebendo o sistema escolar estatal como um sistema de produção de mercadorias como outro qualquer.

Nesse contexto, configura-se forte demanda para desenvolver métodos mais racionais de trabalho, de formação de professores e novas tecnologias de ensino, tornando o processo pedagógico mais produtivo ou simplesmente menos oneroso. Assim, alguns espaços de aprendizagem, que antes estavam voltados para a construção do saber, da pesquisa e da produção do conhecimento, são concebidos na lógica que empobrece a formação das novas gerações, transformando a prática educativa, em simples processo de produção e reprodução da capacidade de trabalho. Isso se deve às novas exigências do capitalismo, que exige trabalhadores cada vez mais eficientes, voltados para a produção e a satisfação das necessidades do capital, pelo que há menos trabalhadores conscientes do seu papel e produtores de conhecimento crítico e sistematizado.

A corrida em busca de novas técnicas e conhecimentos possibilitarão às empresas os diferenciais em relação às suas concorrentes, como decorrência da transformação do capitalismo; é ela também a causa desse modo reducionista de conceber a educação. Desse modo o poder de decisão sobre qual conhecimento

produzir, como e para quem produzi-lo ou divulgá-lo, estará sempre limitado pela natureza e fim geral das empresas e de como elas conduzem seus negócios.

A consequência desse processo, segundo Santos (2005, p. 18) é a hierarquização do conhecimento. Não há como imaginar, no contexto histórico atual, que todo o conhecimento acumulado possa ser absorvido e distribuído pela escola. Surgem assim os quatro níveis de distribuição hierárquica dos conhecimentos, onde se localizam as diferentes classes sociais.

1. Os conhecimentos que possuem valor estratégico, tanto militar como empresarial e de grande valor econômico, portanto, acessíveis somente às camadas mais altas da classe dos gestores. 2. Os conhecimentos extremamente dispendiosos, somente acessíveis àqueles que têm recursos financeiros suficientes para adquiri-los. 3. Os conhecimentos materializados em conteúdos programáticos destinados à classe dos gestores e às camadas altas das classes trabalhadoras, pelas escolas conceitualmente conhecidas como de qualidade superior ou média, além das informações disponíveis na internet. 4. Os conhecimentos materializados em conteúdos programáticos, apresentados por escolas destinadas às classes trabalhadoras e conceitualmente conhecidas e reconhecidas como de qualidade baixa ou inferior (SANTOS, 2005, p. 18).

A partir desta hierarquização, nota-se a importância do papel que o neoliberalismo e as fortes tendências capitalistas e mercantilistas destinaram para a escola: a instituição responsável por distribuir os conhecimentos necessários para todos os níveis sociais da população. Distingue-se e define-se o futuro das pessoas dentro da escola. Essa é a visão da contemporaneidade, este é o contexto onde estamos insertos.

Assim, segundo Santos (2005 p. 20), neste contexto, permeado por relações capitalistas, podemos dizer que os requisitos básicos para a formação do cidadão trabalhador, na atualidade, apresentam as seguintes características: formação geral que sirva de base para as atividades específicas; flexibilidade mental, para exercer várias funções diferentes; novas forças psíquicas, para suportar a concorrência e o controle que seus chefes exercerão sobre eles; e novos tipos de virtudes e disposições para trabalhar em equipe, relacionar-se, participar, propor soluções e oferecer sugestões. Portanto profundas implicações impactarão os diversos segmentos da sociedade e, mais particularmente, a escola, principal responsável por distribuir/intermediar os conhecimentos para as futuras gerações.

Mas para formar o trabalhador, dentro de uma perspectiva democrática, em que este possa exercer sua cidadania, não cabe a subdivisão dos conhecimentos,

como citado anteriormente; é necessário dar forma ao desempenho que se espera dele. Como afirma Saviani (1983, p. 59),

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Nesta perspectiva, a escola não está destinada à simples reprodução de uma cultura, mas sim à construção conjunta dos conhecimentos necessários a uma sociedade composta por cidadãos conscientes e críticos. Paro (2005, p. 106) na crítica que faz desse sistema reducionista, imposto à escola, afirma que seu papel, na sociedade atual, é o de

dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção. Não se deve, entretanto, superestimar o papel da escola a este respeito, havendo muito de equívoco na posição que a identifica como essencialmente reprodutora de força de trabalho.

Mas, para a classe dominante, o papel da escola, no atual contexto social, está posto pela própria estrutura econômica de produção na qual nos encontramos. Ou seja, como afirma Paro (2005, p. 111), quando faz a crítica à classe dominante, que incentiva e quer que a escola seja para todos, mas que nem sempre está interessada na verdadeira libertação da classe dominada, apesar dos riscos que lhe representa,

à classe dominante não interessa, nem lhe é viável, na prática, abolir inteiramente a escola, já que esta, além de servir-lhe como auxiliar indispensável na reprodução da ideologia e da força de trabalho, bem como álibi no processo de escamoteação das injustiças sociais, apresenta-se também como objeto de reivindicação da população, cujas pressões neste sentido não podem ser ignoradas.

Para a classe dominante a escola é, ainda segundo Paro (2005 p. 111), “uma escola que, distribuindo desigualmente o saber, ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista”.

2.2. FINALIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO

O artigo 11 da Resolução 04 de 2010, do CNE, descreve a finalidade da escola de educação básica, garantindo que “é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL 2010). Em seu parágrafo único faz um alerta:

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2010).

Na entrevista, realizada com os diretores de escola, a finalidade do trabalho educativo das escolas sob suas direções foi tema explorado através da pergunta “no seu entender, qual a finalidade do trabalho educativo desta escola” e, a partir das respostas colhidas, foram identificadas categorias que traduzem sinteticamente o pensamento do grupo entrevistado (Quadro 7).

A categoria que mais se destacou, com 87,5% dos diretores entrevistados, aponta que a principal finalidade do trabalho educativo das escolas, de modo geral, é a formação para a cidadania, criticidade, os direitos e os deveres. Foram, conforme quadro abaixo, 14, dos 16 diretores, que citaram ser essa a finalidade do trabalho educativo da escola. Será essa a prática realizada na escola? Não seria apenas um discurso formatado que os diretores ouvem e que replicam nas falas, mas que dificilmente é colocado em prática?

A finalidade do trabalho educativo, na opinião de um dos diretores, é o trabalho de formação constante que se presta dentro da escola:

“Formar o cidadão para que tenha as competências básicas, ler, interpretar, compreender. Nem sempre a gente atinge como gostaria. E para torná-lo mais responsável, consciente para o mundo, para a sociedade, é nesse ideal maior que a gente busca, e é o que a gente tenta formar a cada dia, em cada orientação com o aluno.” (Diretor EMA).

Quadro 7: Finalidade do trabalho educativo da escola, segundo os diretores.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Formar para a cidadania, criticidade, direitos e deveres	4 (100%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	14 (87,5%)
Tornar o aluno mais responsável e consciente do mundo	2 (50%)		1 (25%)	3 (75%)	6 (37,5%)
Formação para os valores			2 (50%)	4 (100%)	6 (37,5%)
Formar para a vida profissional		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Proporcionar ensino de qualidade			3 (75%)	2 (50%)	5 (31,25%)
Formar para a leitura, interpretação e compreensão	1 (25%)	2 (50%)		1 (25%)	4 (25%)
Formar para a vida	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)		4 (25%)
Alcançar resultados (vestibular, Enem, ideb)	1 (25%)		1 (25%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Inserir as pessoas na sociedade, dar significado à vida escolar (ensinar regras elementares)	1 (25%)				1 (6,25%)
Formar para a consciência ambiental			1 (25%)		1 (6,25%)
Educar para a cultura				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Os diretores de escola privada indicam a ideia de trabalhar na escola a questão dos valores; esta é, em sua opinião, a finalidade do trabalho educativo das escolas em que atuam.

“O mundo hoje carece de pessoas que não tenham somente a competência. Elas devem, também, ter uma boa intenção, ser éticas em seus trabalhos. A escola tem que trabalhar a ética, através do exemplo, através da conduta dos professores, através do cultivo de bons hábitos, de atitudes, de valores, o dia-a-dia escolar. Isso não elimina, em hipótese alguma, e não substitui o conhecimento científico propriamente dito, a língua, as disciplinas, a cultura, isso tudo está junto, como matéria prima.” (Diretor EPA).

“A escola tem esse papel fundamental para ajudar essas crianças a serem pessoas do bem, formadas tecnicamente, mas com formação moral e valores.” (Diretor EPC).

“Escola que forma gente, cidadão, pessoa de forma inteira. Aqui a pessoa escreve entendendo o que se escreve: o conceito de honestidade, civildade, comunidade.” (Diretor EPD).

Uma hipótese para tais depoimentos é que, por trabalharem com público de alta renda, a questão do consumismo está mais presente, e os diretores destas escolas buscam alertar as crianças e os jovens, para a questão dos valores, oferecendo-lhes outra perspectiva.

Por outro lado, o depoimento abaixo mostra, opostamente, a dura realidade em que algumas escolas se encontram, vendo-se obrigadas a ensinar aspectos básicos que, por certo, não constariam em seu rol de obrigações.

“Aqui temos que dar significado para o aluno. É uma comunidade onde eles recebem muitos benefícios, muitos (referindo-se às políticas públicas de assistência social). Então eles se acomodam e não veem significado na instituição escolar. Quanto mais filhos tem, mais benefícios, bolsa disso e daquilo. E acaba atrapalhando. Antes de dar benefícios, deveríamos preparar as pessoas. Os pais ficam acomodados, e os filhos aprendem isso. Eles têm benefícios com ou sem educação. Eles não veem sentido no ensino, não veem futuro melhor, estudando. Essa escola, em virtude da comunidade que trabalha, são 50 anos de atraso. Estamos no caminho, mas atrasados. O mundo corre muito rápido. Os nossos alunos são dessas famílias, são de pais que não compreenderam que precisam estar numa escola, porque a educação é importante e que traz benefícios. Grande parte dessas famílias está aqui, porque é obrigada. A maioria dos pais são “carrinheiros”. Nós mesmos, encontramos nossos alunos o tempo todo, pelas ruas da cidade. Para a grande maioria, a única regra é aqui. Para ficar na sala e ensinarmos as regras é uma ginástica toda. Muitas vezes ele simplesmente sai da sala. Crianças do abrigo são como vegetais, não falam nada. Eles não sabem o que vai acontecer com o pai e a mãe. Por isso tudo, nosso IDEB é muito ruim.” (Diretor EMC).

Diretores de escolas que oferecem cursos técnicos, como as públicas estaduais, têm a percepção de que a finalidade do trabalho educativo da escola é prover aos alunos condições e ferramentais que auxiliem-nos na formação para a vida profissional (31,25%).

“Eu vejo que a nossa escola busca a formação do indivíduo, não só preparado para fazer prova, para prestar o vestibular, mas para preparar para a vida mesmo, ele saber usar esses instrumentos, essas ferramentas que ele adquire aqui na escola, para o futuro dele.” (Diretor EMB).

Para 18,75% dos diretores entrevistados, a finalidade do trabalho educativo de suas escolas, entre outras coisas, é preparar seus alunos para os exames do vestibular, melhorar os índices do ENEM e melhorar os dados do IDEB. Essas escolas buscam resultados, a partir de técnicas de gestão que advêm da administração capitalista.

Um dos diretores, advindo da indústria, atuando recentemente na área da educação, contratado justamente para implementar técnicas de gestão gerenciais em uma das escolas particulares, constata:

“Às vezes eu me deparo com uma cultura na escola que estranho, que é uma perspectiva de longo prazo e o grupo de professores tem dificuldade de agir pelo resultado”. (Diretor EPD).

A fala acima demonstra quanto e como a área educacional apresenta características muito distintas da área industrial; porém os processos de avaliação de larga escala estão na lógica do resultado. Não estaríamos, no Brasil, implementando uma política de avaliação de larga escala, ao invés de implementarmos uma política de avaliação institucional, aquela que avalia a escola a partir de dentro, que busca encontrar as debilidades e oportunidades de melhoria, a partir dos próprios componentes da comunidade escolar?

Na opinião dos diretores, parece ficar claro que o papel da escola é oferecer aos alunos condições para formá-los à cidadania, conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de compreenderem o mundo, a partir dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. O discurso é excelente, a prática confirma?

Segundo Paro (2005, p. 130) com relação ao conteúdo técnico,

não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade.

Para que esta escola sirva a contento os propósitos do capitalismo, não pode ser gerenciada por princípios que não os do capital, pois como afirma Bruno (2009), não por acaso, são os princípios da gestão do capital que se busca imprimir na administração estatal da educação e qualquer manual de administração de empresa define bem o que é isso. Provocando o questionamento a respeito da gestão democrática, princípio fundamental da gestão da escola pública, pergunta:

Sendo assim, onde procurar o democrático na gestão da educação no Brasil? Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que recorre ao termo democrático e à ideia de descentralização, destacando a unidade escolar como o espaço da gestão da educação, por excelência? (BRUNO, 2009, p. 39)

Na visão da autora, participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo, como a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e das práticas avaliativas em curso em vários estados e municípios do país (BRUNO, 2009, p. 40). Participação e gestão democrática possuem amplo significado, no modo como se gerencia a escola. É, efetivamente, proporcionar momentos de participação, desde a concepção do projeto político-pedagógico, até o processo de gestão da escola pública.

A Resolução 04 do CNE, de 09 de julho de 2010, em seu artigo 10º, parágrafo 1º, inciso II, indica que o planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto “à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural” (BRASIL, 2010). Mas, mais do que participar da concepção do projeto político-pedagógico, participar da gestão democrática de uma escola acontece, quando, na comunidade onde ela estiver atuando, na vida das pessoas que estão à sua volta, as transformações vão acontecendo. Esta escola, como afirma Paro (2005, p. 113), poderá

concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram.

Então, a participação e a gestão democrática acontecem quando realmente houver a transformação das relações que se estabelecem com todos os envolvidos nos processos educacionais da escola.

Essa característica da escola abrange dialogar e interagir em seu entorno; é extremamente interessante, pois é de sua natureza. Não residiria aí a grande diferença entre a escola e a empresa com fins lucrativos, fabricante e vendedora de produtos consumíveis? A escola, na medida em que transforma a vida das pessoas que estão em seu interior, no caso, os alunos, professores e funcionários e externamente, pais, fornecedores e comunidade em geral, acaba sendo transformada também. Ou seja, quanto melhor for o “produto” que a escola produz, melhor serão as possibilidades de que a formação que propicie, seja ainda mais significativa. Isso porque, diferentemente da empresa capitalista, o aluno ao mesmo tempo que é “consumidor” de informações, aprendizados e conhecimentos, também é produtor no processo pedagógico. E essa peculiaridade, segundo Paro (2005, p. 142)

traz implicações de extremo interesse para o estudo da Administração Escolar. ... A perspectiva do aluno enquanto objeto do trabalho implica que o sucesso do trabalho escolar não dependa apenas da escola, mas do tipo de educando que ela recebe.

Quanto melhor for o trabalho desenvolvido em seu interior, melhor receberá os alunos, pois o trabalho da escola depende, em grande parte, da bagagem cultural dos alunos que ela recebe.

Para melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola, a apropriação de alguns recursos de gestão é opção relevante, dado o contexto histórico social em que a escola se encontra hoje, obtendo, assim, os resultados educacionais esperados, em termos de cidadania e de consciência crítica. Isso

requereria o aumento da eficiência e da efetividade do uso governamental dos recursos disponíveis, maximizando as capacidades de previsão, calculando as relações custo/benefício, empregando métodos sofisticados de planejamento político e orçamentário, utilizando indicadores sociais. O que deveria ser racionalizado pelo executivo do governo seria a eficiência e a efetividade dos resultados. (OFFE, citado por GANDINI e RISCAL, 2009, p. 56).

Referimo-nos especificamente às escolas públicas, quando falamos de políticas governamentais de financiamento da educação. A discussão pode ser ampliada, incluindo também a realidade das escolas particulares que, evidentemente, dependem também de recursos disponíveis, oriundos, em grande parte, das anuidades advindas das famílias atendidas. Ainda temos longo caminho a percorrer, para que a escola pública seja, verdadeiramente, reconhecida como gratuita e de qualidade, e que todos tenham acesso a ela.

A cultura instituída em nosso país, onde as famílias acabam desenvolvendo uma atitude de busca pela satisfação de suas necessidades e não mais de reivindicação de seus direitos, obrigação do estado, é uma realidade. Krawczyk (2009, p. 70) identifica duas vias de que se origina esta cultura. A primeira via é a constituição de um

mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação - do sistema e da escola - a lógica de mercado de oferta e demanda. Os pais têm o direito de realizar uma escolha racional da qualidade de educação para seus filhos e o dever de controlar e exigir mudanças, e o sistema educativo - por meio das escolas - tem a obrigação de oferecer projetos institucionais diversificados, acordos com os interesses da população "consumidora" e de prestar contas, por meio da informação dos resultados, à sociedade.

Esta primeira via, a constituição de um mercado de consumo, está relacionada e foi produzida a partir das divulgações exaustivas e indiscriminadas pelo governo e pela mídia, dos resultados das avaliações em larga escala: IDEB e ENEM, por exemplo. A segunda via identificada é a

transferência de funções e responsabilidades para a comunidade por meio do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola, substituindo o Estado como único fornecedor para uma diversidade de fornecedores de serviços educacionais, transformando a qualidade do processo educativo em expressão da capacidade institucional de formular demandas e de produzir, obter e gerir recursos para satisfazê-la e, também, em atos de filantropia (KRAWCZYK, 2009, p. 72).

Estas duas vias, a formação de um “mercado consumidor” e a transferência das responsabilidades e funções do Estado para a comunidade, parecem inverter a lógica da oferta de educação. Onde, antes, a educação era concebida como bem oferecido pelo Estado, para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos seus cidadãos, agora passa a ser um serviço educacional, cujas instituições de cunho empresarial, interessadas em resultados financeiros, oferecem às pessoas em busca de formação, necessária para a empregabilidade, no mundo competitivo das empresas multinacionais, os instrumentais formativos necessários à sua sobrevivência. Como afirma Abadia (2009, p. 221).

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados.

Como vimos anteriormente, segundo a percepção dos diretores entrevistados, a grande maioria entende que a principal finalidade do trabalho educativo da escola é formar para a cidadania e para a criticidade. Mas todos veem os resultados do IDEB e do ENEM, por exemplo, com grande preocupação, pois ali está resumido todo o trabalho da escola, o que eles mesmos não entendem assim.

Fica difícil esperar que estas instituições tenham, como principal objetivo, a formação das pessoas, a partir de sua conscientização crítica; mas, sim, que sejam eficientes e eficazes no serviço que prestam. Eficientes, especialmente no caso das

escolas privadas, para obtenção de lucros e eficazes, tanto públicas como privadas, para que o mercado aproveite bem seus serviços.

Mas reduzir o processo de gestão de uma escola, pública ou privada, a um simples manejo de instrumentos e técnicas de gestão, será que abarca todo o sentido, função e papel que constitui a razão de existir da escola? Sua função e seu papel, não são mais amplos do que apenas gerenciar recursos financeiros e oferecer serviços que sirvam aos interesses das grandes corporações multinacionais?

Se observarmos os fatores internos (Quadro 8) e externos (Quadro 9), que interferem no trabalho de direção da escola, segundo a contribuição dos diretores entrevistados, tendemos de concluir que o contexto econômico, descrito anteriormente, impacta, direta ou indiretamente, a condução dos trabalhos de gestão escolar.

Quadro 8: Fatores internos que interferem no trabalho de direção da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Falta de profissionais	3 (75%)		1 (25%)	2 (50%)	6 (37,5%)
Comprometimento dos profissionais com a educação	1 (25%)	2 (50%)		1 (25%)	4 (25%)
Dinâmica da escola: Pais que vem na escola sem hora marcada	1 (25%)	1 (25%)		1 (25%)	3 (18,75%)
Conflitos e indisciplina dos alunos	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)		3 (18,75%)
Burocracia	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Alunos com problemas de aprendizagem		2 (50%)			2 (12,5%)
Problemas de relacionamento entre professores		1 (25%)	1 (25%)		2 (12,5%)
Comunicação interna			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Infraestrutura da escola	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
A parte pedagógica da escola	1 (25%)				1 (6,25%)
Violência entre os alunos	1 (25%)				1 (6,25%)
Falta de figura masculina na escola	1 (25%)				1 (6,25%)
Estabilidade e garantias do funcionalismo público		1 (25%)			1 (6,25%)
Remanejamentos			1 (25%)		1 (6,25%)
Credibilidade que gera confiança			1 (25%)		1 (6,25%)
Imprevistos			1 (25%)		1 (6,25%)
Clima organizacional				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013

A questão da gestão de pessoas é um dos dados que mais impacta o trabalho de direção da escola. Do público de diretores entrevistados, 37,5% citou a falta de profissionais capacitados como sendo o item de maior relevância dentro da escola, e que afeta diretamente o trabalho de gestão.

“A falta de profissionais, o quadro nem sempre está completo, isso interfere, pois a prioridade é o aluno; então já aconteceu de a vice-diretora ir para a sala de aula,

para podermos suprir essas necessidades, para o aluno não ficar sem a aula dele. Tanto professores, como pedagogos que, atualmente, também estão faltando". (Diretor EMB).

Deixar de realizar as atividades estratégicas, da função de direção, para substituir professores faltantes, pode tornar-se empecilho importante para o processo educacional e pedagógico da escola como um todo.

Embora não seja possível realizar a soma vertical dos quadros, o quadro 08 mereceria esta soma. Percebe-se, a partir disso, que as escolas públicas parecem ter mais fatores internos que interferem no trabalho de direção do que as escolas privadas.

Outro dado importante é que, quando solicitado sobre os fatores internos que interferem no trabalho de direção, a maioria citou dados negativos, muito embora a pergunta tenha sido feita de maneira aberta. Isso parece demonstrar que o trabalho de direção se resume na resolução de problemas e conflitos e que está faltando tempo e oportunidades para que os diretores possam ser proativos em seu trabalho e não agir apenas sob demanda.

Na rede pública estadual, há uma particularidade que afeta significativamente o trabalho de direção. Por ser uma estrutura grande, em termos de rede, adotam-se procedimentos administrativos rígidos, por vezes traduzidos como burocracia da máquina administrativa.

"Nós temos dificuldades porque estamos dentro de uma estrutura estatal. A maioria é funcionário público com estabilidade, garantias... isso dá uma tranquilidade para quem é funcionário público; mas, às vezes, faltam mecanismos de você fazer a coisa funcionar, porque você tem toda a questão burocrática, estatal, todos os direitos e garantias que o funcionário público tem, e isso é bastante complicado; assim, a gente tem muita dificuldade nisso. A outra questão, que também interfere, é o fato de sermos uma estrutura estatal, tudo é muito burocrático. Então, se você quiser mudar uma coisa, tudo é muito burocrático. O Estado burocratiza as coisas, e elas demoram muito. A gente tem dificuldades. Grandes obras na escola, que a gente precisa, você tem que fazer todo um pedido, demora muito, porque o estado tem poucas pessoas que analisam isso." (Diretor EEA).

Com relação aos fatores internos que interferem no trabalho de direção, é perceptível a diferença entre escolas da rede pública e da rede privada. Enquanto, na rede pública, o desafio constitui-se no bom funcionamento do trabalho, devido à burocracia estatal, na rede privada o desafio maior é com a gestão interna das pessoas que constituem a comunidade escolar, devido, por exemplo, à separação dos prédios e

à dificuldade das pessoas em encontrarem-se; devido a isso, criam-se grupos separados dentro da escola.

“O que interfere é a própria comunicação interna que falha, quando dentro do grupo se criam outros grupos, grupos separados. É uma questão complicada, ainda mais neste espaço escolar, onde os prédios são separados por grande distância, isso é preocupante, e um desafio ainda maior para que haja um entrosamento entre todos, não existindo as panelinhas separadas. Formar uma escola em separado não é nada salutar. Uma das grandes dificuldades é a comunicação interna, fazer com que ela flua é o grande desafio”. (Diretor ECC).

Embora tenha sido apontada apenas por 18,75% dos diretores, a questão da indisciplina é fator importante de interferência no trabalho de direção da escola. O tempo que se gasta, para sanar problemas que surgem a partir de questões ligadas à indisciplina dos alunos é enorme.

“Imprevistos que a gente tem. Questões disciplinares mais sérias, isso acaba interferindo na sua programação. Vai sentar com sua equipe para desenvolver um projeto, mas naquela semana aconteceu algo disciplinar no início da semana e você fica em função daquela situação, tentando resolvê-la a semana toda. Esse é o principal. O restante é rotina, são fatores, mas fazem parte da rotina. Essas coisas acontecem e fazem com que a gente tenha que priorizar umas coisas menos importantes do que as questões estratégicas da escola. E o pior é que essas coisas nem deveriam ter acontecido.” (Diretor ECD).

O clima organizacional, citado por apenas 6,25% dos entrevistados, sugere irrelevância; porém, segundo a informação dada por um dos diretores, é o que torna possível todo o trabalho da escola, pois segundo ele, sem que haja um clima organizacional adequado, não há como o diretor suportar a pressão exercida sobre ele. Pois, quando este clima está ruim, em sua opinião,

“daí as coisas emperram, não há uma harmonia, não há uma fluência para chegar nos pontos de convergência, quando tudo diverge; isso é muito perigoso. E o diretor tem que estar atento a isso, tem que estar atento ao clima organizacional. A forma como se dirige à sala dos professores é muito importante observar, pois se causa um clima ruim aí é difícil. Não significa paparicar o professor, mas tem que se buscar um equilíbrio; o professor tem que se sentir bem, disposto e animado, senão ele não motiva o aluno. Para o aluno estar motivado, o professor tem que estar motivado, o gestor tem que estar motivado, o diretor tem que estar motivado, o superintendente tem que estar motivado. É um processo em cadeia. Um influencia o outro nesta relação.” (Diretor EPA).

Dificuldades como o clima organizacional, distância entre os prédios são, sim, fatores que interferem no trabalho de direção, mas não seria o fato de que os diretores estão assumindo tarefas que não são suas e deixando de realizar atividades essenciais para seu trabalho de direção?

Se os fatores internos são de ordem complexa, não se pode imaginar que os fatores externos (Quadro 9) também não o sejam.

Quadro 9: Fatores externos que interferem no trabalho de direção da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Pais negligentes	3 (75%)	3 (75%)	3 (75%)	1 (25%)	10 (62,5%)
Questão socioeconômica			3 (75%)	2 (50%)	5 (31,25%)
Questão das drogas	1 (25%)	2 (50%)			3 (18,75%)
Segurança		1 (25%)	2 (50%)		3 (18,75%)
Relação com os núcleos regionais	2 (50%)				2 (12,5%)
Trânsito nas proximidades da escola			2 (50%)		2 (12,5%)
Sociedade desregrada e sem limites				2 (50%)	2 (12,5%)
Vandalismo	1 (25%)				1 (6,25%)
Qualidade das universidades	1 (25%)				1 (6,25%)
Candidatos políticos em época de campanha	1 (25%)				1 (6,25%)
Políticas governamentais		1 (25%)			1 (6,25%)
Diminuição do número de funcionários		1 (25%)			1 (6,25%)
Burocracia		1 (25%)			1 (6,25%)
A mídia				1 (25%)	1 (6,25%)
Grandes eventos e acontecimentos (copa, olimpíadas, guerras, corrupção)				1 (25%)	1 (6,25%)
Pouca coesão do grupo de escolas particulares no sentido de entreajuda				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

A complexidade dos fatores externos é premente, na medida em que a escola pouco interfere sobre estes fatores. Aqui, na verdade, a interferência deveria existir pois, como afirma Paro (2005, p. 142), já citado anteriormente: “A perspectiva do aluno enquanto objeto do trabalho, implica que o sucesso do trabalho escolar não dependa apenas da escola, mas do tipo de educando que ela recebe”.

Assim explica-se que muito do insucesso dos alunos, na opinião de 62,5% dos diretores entrevistados, deve-se à negligência dos pais. Esse é o fator externo que mais influencia o trabalho de direção da escola.

“A nossa comunidade participa pouco, a não ser o pessoal da APMF e mesmo assim é difícil que eles venham para as reuniões. Na convocação de pais, normalmente eles estão ausentes, mesmo marcando em horários mais tarde da noite, às vezes, eles não estão presentes na escola. Agora, quando tem uma festa

ou alguma coisa assim, aí nós temos participação efetiva da comunidade, mas, senão, para a resolução de problemas, para questão de a gente poder discutir até a questão do ensino dos filhos, nós temos pouca participação da comunidade.” (Diretor EED).

Na rede privada, a questão é ainda mais séria, pois, como dito anteriormente, já se instalou uma cultura em nossa sociedade que, quando as políticas públicas não contemplam a satisfação das necessidades, como a educação, por exemplo, busca-se auxílio na rede particular. Esse processo é danoso para a família, pois entende a educação dos filhos como um produto que se compra e vende, terceirizando, assim, o trabalho educativo, no que se refere aos valores, que deveria ser visto como sendo da família, a principal responsabilidade.

“A própria cultura familiar de hoje. As famílias hoje veem a educação como um produto em que basta pagar e posso exigir meus direitos. Hoje a família influencia muito dentro da escola. O contexto familiar hoje é bastante complicado. Tenho a impressão de que antigamente a razão era dada à escola e hoje, quem de fato tem razão, é a criancinha. Então eu vejo que esse contexto social todo é bastante relevante e preocupante também.” (Diretor ECC)

Mais da metade dos diretores de escola das redes privada e confessional indicaram como fator externo que interfere no trabalho de direção a questão socioeconômica. Até aí, nada de estranho, visto que os pais necessitam pagar para manterem seus filhos nestes espaços. O que mais impressiona é que nenhum dos diretores da rede pública municipal ou estadual citou este como sendo um fator externo relevante que interferisse no trabalho de direção da escola. Será que a questão socioeconômica não interfere, como fator externo, no trabalho de direção da escola?

A questão das drogas não foi citada na rede particular; porém é algo que preocupa os diretores especialmente da rede pública.

“O que nós temos de problemas é a questão das drogas, isso é muito forte, a gente já fez trabalho interno, com a unidade de saúde, com a guarda municipal, com a secretaria antidrogas; mas daí a gente recebe pouco apoio no sentido do que estava combinado, sobre as rondas mais intensivas da guarda municipal. Foi só nos dois primeiros dias e que agora não mais. Aí do 6º ao 9º ano a gente tem alunos que chegam já usuários e que chegam num estágio que a gente tem que chamar a família para vir buscar, são situações bem difíceis. Nisso a gente está descoberto, é a escola pela escola, porque daí, destas famílias, pouco você consegue atingir, temos casos de muitos alunos que já estão na rede de proteção, encaminhados para o ministério público, conselho tutelar, mas que não há uma efetivação dos atendimentos e a situação continua assim. Então no entorno continua assim, a própria comunidade está assim, e nós sozinhos não

conseguimos fazer nada. Eu não posso ir lá e falar para o traficante sair da praça. Então, são coisas que a escola está à mercê disso, e isso interfere bastante, principalmente do 6º ao 9º ano.” (Diretor EMA).

O motivo disso não seria o desenfreado consumismo que assola nossa sociedade, não oferecendo aos jovens sentido de existência? Ou, talvez, o fato de estarmos oferecendo uma escola com proposta pedagógica e educacional pouco atrativa aos alunos?

Há um aspecto de reciprocidade entre os dois quadros que interfere. Como fator interno a falta de profissionais foi citada com 37,5% e no segundo quadro, com 6,25%, foi citada, como fator de interferência externa na gestão da escola, a qualidade das universidades. Ao mesmo tempo que a falta de profissionais qualificados é apontada como fator de interferência interna, na verdade, o motivo é externo, pois a própria universidade não dá conta da demanda que as escolas indicam. Uma hipótese seria a própria falta de contratação em virtude da redução de custos; logo há um fator econômico importante a ser considerado.

A questão da relação com os núcleos regionais (12,5%), a burocracia (6,25%) e as políticas educacionais (6,25%) estão todos interligados, na medida em que foram citados pelos diretores como sendo fatores externos que influenciam os diretores, pois tiram deles o tempo necessário para que possam dar conta de suas atividades cotidianas.

A questão das drogas (18,75%), trânsito nas proximidades da escola (12,5%), sociedade desregrada e sem limites (12,5%), vandalismo (6,25%), candidatos políticos em época de campanha (6,25%), a mídia (6,25%) e os grandes eventos e acontecimentos, como copa do mundo de futebol, olimpíadas esportivas, guerras e as notícias sobre a corrupção brasileira (6,25%), são todos aspectos externos que interferem na gestão da escola, pois influenciam o comportamento e as expectativas dos alunos e de toda a comunidade escolar, exigindo posicionamentos da direção da escola nestes assuntos. Isso, obviamente, tira o tempo que o diretor deveria destinar às atividades estratégicas da escola, para ocupar-se de situações circunstanciais e que não estavam previstas. O mesmo acontece com a questão da segurança (18,75%), pois, dependendo das notícias veiculadas pela mídia, a pressão sobre a direção da escola pode tomar proporções inadequadas. Questões socioeconômicas (31,25%),

interferem também, porque, conforme a política econômica do governo, as condições financeiras das famílias influenciam a direção.

“Questão socioeconômica como um todo. Nossa inadimplência cresceu neste último ano como um todo. A legislação é muito bondosa com os inadimplentes da educação.” (Diretor ECB).

Veremos, nos capítulos seguintes, os entendimentos possíveis sobre gestão educacional e o que a diferencia da administração escolar clássica, quais as concepções que a definem e os modelos que podem contribuir para que a gestão educacional possa tornar possíveis o papel e os objetivos da escola de educação básica de qualidade, articulando a fundamentação teórica com os dados da pesquisa realizada.

2.3. GESTÃO EDUCACIONAL / ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

As instituições, de maneira geral, são impactadas pelo contexto histórico em que se encontram; isso porque surgem a partir de uma necessidade específica da sociedade da qual fazem parte. Caso as instituições não estejam atentas às mudanças de necessidades da sociedade, elas deixam de existir, pois se tornarão obsoletas. Segundo Ferreira (2009), a velocidade das mudanças externas

umenta a interdependência e a necessidade de as organizações se tornarem mais flexíveis, quer seja para lidar com incertezas externas ou para promover os ajustes internos necessários (ALDRICH, 1979, apud FERREIRA, CARDOSO, CORRÊA e FRANÇA 2009, p. 121).

É também da escola a necessidade de adaptação às constantes mudanças que sofre a sociedade, pois os alunos, pais e professores, que estão em seu interior, são impactados por essas mudanças, modificando-se suas necessidades e, por consequência, aumentando o grau de sua exigência em relação ao aprimoramento da formação que a escola lhes oferece.

Neste contexto, tem sentido que as instituições educacionais, segundo Paro (2005, p. 78), utilizem não apenas técnicas e métodos administrativos, desenvolvidos especificamente para esse fim, mas também tudo aquilo que já existe e que pode

representar contribuição técnica útil para tal propósito de emancipação, em busca de adaptar-se às constantes mudanças pelas quais, também a escola é impactada. Afinal,

numa sociedade verdadeiramente democrática, em que a prioridade é o homem vivendo em colaboração recíproca, sem as marcas da dominação características da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização de fins.

A preocupação com o uso racional dos recursos de toda a ordem constitui uma constante nos processos de administração das instituições, especialmente aquelas dedicadas à educação das futuras gerações, pois são elas que manipularão os recursos futuros; cabe a elas a racionalidade do uso. Porém o uso racional dos recursos é apenas uma, das muitas preocupações de que deve ocupar-se o diretor de escola.

O trabalho de direção escolar tem especificidades marcantes no que diz respeito à sua natureza e fins a serem atingidos e buscados, enquanto objetivos estipulados desde a sua origem. Paro (2005, p.151) indica os dois pontos que considera como sendo específicos da administração escolar. Esta especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se busca alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo algum desvinculados um do outro. (PARO, 2005, p. 151).

Os fins que justificam a existência da instituição escolar estão diretamente atrelados às formas que envolvem esta busca. Lück (2011, p. 50) confirma que os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos. Na medida em que sejam entendidos dessa forma,

tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nela interferem, direta ou indiretamente, a sua liderança, organização e direcionamento demandam um novo enfoque de orientação. E é a essa necessidade que a gestão educacional responde.

Portanto, como afirma Afonso (2008), a gestão da escola pública é algo mais complexo do que a ideologia do novo gerencialismo³ nos propõe. Aliás, esta ideologia, ao procurar reduzir questões educacionais e sociais a meras questões técnicas ou científicas,

tem uma visão redutora e simplista sobre a função da escola, porque desconhece ou desvaloriza que, para além das questões técnicas e científicas, a escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação, quer no nível do Estado, quer no nível municipal e local, quer no nível da própria unidade escolar. (Afonso, 2008, p. 49).

Assim, cabe à pessoa responsável por gerir a escola pública ou particular tomar consciência de que o papel a ser desempenhado por ela não se resume em simples habilidade de manuseio de técnicas gerenciais, mas no desempenho de papel fortemente influenciado pelas dimensões ética, simbólica, política, social e pedagógica que formam o todo da escola.

Estas dimensões ética, simbólica, política, social e pedagógica são expressas nas respostas que os diretores pesquisados deram durante as entrevistas, quando questionados sobre as principais atribuições do diretor (Quadro 10).

A demanda que os diretores das escolas mais têm em seu trabalho de direção escolar é o atendimento aos pais (81,25%). Os pesquisados afirmam que esta demanda, embora não esteja explícita e não seja o foco principal do regimento escolar das escolas, é a que mais toma tempo no dia a dia do trabalho. Isso, de certa forma, contradiz o que os diretores vão dizer mais adiante sobre sua necessidade de formação ser na área administrativa, embora muitos comentem necessitarem de formação da área de gestão de pessoas.

“O atendimento aos pais toma bastante tempo, a nossa comunidade é uma comunidade que exige muito, os alunos dizem que nossa escola é como uma escola particular, porque os pais são bem esclarecidos; então eles sabem seus direitos (muito mais os direitos do que os deveres), então eles vêm atrás, eles

³ Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) afirmam que o novo gerencialismo funciona como tecnologia de governo, ainda mais racionalizada e complexa que a anterior. Essa forma de governamentalidade neoliberal, baseada na autogestão individual e institucional, tem como um de seus pilares a noção de que a educação pode ser gerida como qualquer outra empresa ou instituição prestadora de serviço (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p.84).

cobram; então a escola tem que dar conta dessa necessidade da comunidade.”
(Diretor EMB).

Quadro 10: Principais atribuições do diretor, segundo os diretores pesquisados.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Atendimento à pais	3 (75%)	3 (75%)	4 (100%)	3 (75%)	13 (81,25%)
Acompanhamento do trabalho pedagógico	3 (75%)	4 (100%)	2 (50%)	2 (50%)	11 (68,75%)
Conferir o número e o trabalho dos professores e servidores	2 (50%)	2 (50%)	2 (50%)	2 (50%)	8 (50%)
Resolução de conflitos	4 (100%)	2 (50%)			6 (37,5%)
Acompanhar as questões administrativas e financeiras		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Cuidado com os alunos		1 (25%)	2 (50%)	2 (50%)	5 (31,25%)
Preenchimento de formulários para repasse à Mantenedora	2 (50%)	2 (50%)			4 (25%)
Fazer orçamentos e compra de material	2 (50%)	2 (50%)			4 (25%)
Monitorar todas as atividades no seu desenvolvimento			2 (50%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Reunião e Formação semanal para o grupo de gestão da escola			3 (75%)		3 (18,75%)
Zelar pela manutenção da estrutura física da escola		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Delegar funções			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Discussão de casos no conselho de classe	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Participação na APMF	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Pensar a estratégia da instituição			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Circulares, comunicados aos pais			1 (25%)		1 (6,25%)
Acompanhamento da qualidade de material	1 (25%)				1 (6,25%)
Articular todos os setores da escola		1 (25%)			1 (6,25%)
Escolha do livro didático	1 (25%)				1 (6,25%)
Avaliação da escola, para implementar melhorias			1 (25%)		1 (6,25%)
Avaliação dos profissionais que estão na escola			1 (25%)		1 (6,25%)
Participação do conselho escolar	1 (25%)				1 (6,25%)
Contratação e demissão de professores e funcionários			1 (25%)		1 (6,25%)
Organização do período de matrículas	1 (25%)				1 (6,25%)
Presença em todos os eventos da escola			1 (25%)		1 (6,25%)
Coordenação do horário escolar	1 (25%)				1 (6,25%)
Contratar fornecedores		1 (25%)			1 (6,25%)
Relação com o conselho de administração			1 (25%)		1 (6,25%)
Coordenar a entrega de boletins		1 (25%)			1 (6,25%)
Relação com outras escolas da rede			1 (25%)		1 (6,25%)
Participação nas reuniões dos diretores		1 (25%)			1 (6,25%)
Relação com a mantenedora				1 (25%)	1 (6,25%)
Chamar a patrulha escolar quando alunos se envolvem com drogas, furtos e brigas		1 (25%)			1 (6,25%)
Garantir resultado com qualidade, satisfação do cliente e dos funcionários.				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O autor, 2013

O acompanhamento do trabalho pedagógico também é fator de grande atenção por parte dos diretores. Muitos disseram que esta demanda, embora concordem ser a principal atribuição do diretor no processo educativo e pedagógico da escola, está mais presente agora, com as divulgações dos dados do IDEB e do ENEM. Esses índices fazem com que as escolas busquem constantemente o aprimoramento de suas atividades educacionais e pedagógicas. Devido a isso 68,75% dos diretores responderam que o acompanhamento do trabalho pedagógico é umas de suas principais atribuições.

A resolução de conflitos na escola é outra demanda que mereceu destaque por parte de 37,5% dos diretores entrevistados. Ao invés de contribuir de forma estratégica com a formação dos alunos e com a instituição de ensino como um todo, o diretor precisa investir tempo e energia na resolução de conflitos, não somente com alunos, mas, muitas vezes, com professores e funcionários também.

“A gente acaba não tendo o tempo de que gostaria ter para estar discutindo esse aprofundamento pedagógico. Isso seria mais para as pedagogas, mas também elas acabam não tendo o tempo ideal, por conta de toda a demanda destes conflitos que a gente tem que resolver na escola.” (Diretor EMA).

Um dos diretores foi franco, quando deparado com a questão das atribuições específicas dos diretores, apresentando a realidade nua e crua.

“Você quer saber a realidade ou quer saber o que o regimento propõe? Estamos mexendo com o regimento agora. O que prevê o regimento é o seguinte: o diretor está à frente de qualquer processo que se desenvolva na escola, seja ele não somente na parte pedagógica, financeira, tudo o que envolve o bom andamento do ensino. Mas a gente não faz somente isso, a gente faz coisas que, muitas vezes, não constam no regimento, como por ex. estar conversando com pais de alunos, apesar de ser competência do pedagogo, a direção se envolve ainda em outros casos que, às vezes, trabalhando com adolescentes, a gente tem que estar chamando patrulha escolar, dependendo da situação e se envolvendo em alguns processos aí, com furtos, com drogas, isso não está previsto no regimento.” (Diretor EED).

Percebe-se no depoimento acima que ser diretor de escola vai além do que o regimento contempla, pois as demandas do cotidiano nem sempre estão todas descritas no regimento.

O diretor de uma das escolas da rede confessional descreveu sua função como sendo de importância mais estratégica do que operacional.

“Minha função é mais macro. Pensar a estratégia da instituição. Pensar, a partir desta estratégia, um plano de ação e a partir deste plano gerir a equipe de trabalho. Claro que não faço sozinho, mas tenho que dar um norte para ele, tenho que formatá-lo. Tenho uma equipe pedagógica, tenho os braços na parte mais operacional, mas como nossa instituição não é tão grande assim, a gente acaba tendo uma atuação mais no operacional, principalmente porque algumas coisas que são operacionais, devido sua importância, acabam tornando-se estratégicas.”
(Diretor ECB)

O diretor, neste relato, percebe como sua principal preocupação o futuro da própria instituição, os rumos que deverá tomar, os aspectos que precisa dar conta e a clareza que tem sobre a importância de sua equipe de trabalho.

Se observarmos o quadro 22, da página 99, que trata da forma como são tomadas as decisões na prática de gestão da escola, veremos que os diretores, especialmente das escolas da rede pública municipal e estadual, são unânimes em citar os conselhos escolares. Porém, quando solicitados a responder sobre as principais atribuições do diretor segundo suas percepções, apenas um deles citou sua participação no conselho escolar como sua atribuição. Por acaso isso não deveria ser uma prática dos diretores?

Chama também a atenção que nenhum dos diretores da rede privada ou confessional citou como sendo sua atribuição a resolução de conflitos. Ou essa atribuição é delegada pelo diretor a algum subordinado ou os conflitos são inexistentes na escola, o que é pouco provável; haja vista que uma escola se constitui de relações, e os conflitos, muitas vezes, são inevitáveis.

Outro item que chama atenção é que a avaliação é pouco realizada nas escolas pesquisadas, para implementar melhorias. Apenas um, dos dezesseis diretores, ou seja, 6,25% deles citou como sendo sua atribuição, avaliar a escola para implementar melhorias, embora no quadro 19, da página 80, a maioria cite que faz avaliação institucional. Novamente, duas possibilidades: ou a escola faz a avaliação e outros cuidam dos dados, ou a avaliação é feita e o diretor não toma conhecimento dos dados e não os utiliza para sua gestão e para a tomada de decisão.

Metade dos diretores citaram o cuidado e o acompanhamento dos professores e servidores administrativos. O diretor é o primeiro responsável por tudo o que se faz na escola. E se o fazer pedagógico educacional, principal atribuição dos professores, é o aspecto mais importante realizado na escola, o diretor tem grande responsabilidade

por esse fator e precisa acompanhar este processo, além, evidentemente, dos processos administrativos (citados por 31,25% dos diretores entrevistados).

“Acompanhamento pedagógico, toda essa parte de estar com os coordenadores. Fora isso tem toda a parte administrativa, de cuidar da escola, da limpeza, dos inspetores, da secretaria, documentação, atendimento das pessoas que chegam, os nossos pais, os futuros pais, futuros clientes; então esse olhar tem que estar muito atento; fora isso há todo um cuidado com o orçamento.” (Diretor EPC).

Em resumo, quanto às atribuições do diretor de escola, a partir dos dados da pesquisa, elas poderiam ser divididas em três principais categorias: aquelas ligadas aos **aspectos pedagógicos** (acompanhamento do trabalho pedagógico com 68,75%; cuidado com os alunos com 31,25%; monitorar as atividades no seu desenvolvimento com 18,75%; discussão de casos no conselho de classe com 12,5%; escolha do livro didático com 6,25%; participação no conselho escolar com 6,25%; chamar a patrulha escolar, quando os alunos se envolvem em brigas com 6,25%; coordenação do horário escolar com 6,25% e coordenar a entrega de boletins com 6,25%). Aqueles ligados aos **aspectos administrativos** (conferir o número e o trabalho dos professores e servidores com 50%; resolução de conflitos com 37,5%; acompanhar as questões administrativas e financeiras com 31,25%; preenchimento de formulários para repasse à mantenedora com 25%; fazer orçamento e compra de material com 25%; reunião e formação semanal para o grupo de gestão da escola com 18,75%; zelar para manutenção da estrutura física da escola com 12,5%; delegar funções com 12,5%; pensar a estratégia da instituição com 12,5%; acompanhamento da qualidade do material com 6,25%; avaliação da escola para implementar melhorias com 6,25%; avaliação dos profissionais que estão na escola com 6,25%; organização do período de matrículas com 6,25%; contratar fornecedores com 6,25%; relação com a mantenedora com 6,25% e garantir resultados com qualidade e satisfação dos clientes e funcionários com 6,25%). Aqueles relacionados aos **posicionamentos políticos**, atendendo e gerenciando os diversos grupos que constituem a comunidade escolar (atendimento à pais com 81,25%; participação na apmf com 12,5%; circulares e comunicação com pais com 6,25%; articular todos os setores da escola com 6,25%; contratação e demissão de funcionários com 6,25%; presença em todos os eventos da escola com 6,25%; relação com o conselho de administração com 6,25%; relação com outras escolas da rede com 6,25%; e participação nas reuniões dos diretores com 6,25%).

Com esta classificação, nota-se que das 34 atribuições, espontaneamente citadas pelos diretores, 11 (32,3%) constituem atribuições ligadas aos posicionamentos políticos, atendimento a pais e alunos e à comunidade escolar como um todo; 7 (20,5%) são ligadas aos aspectos pedagógico educacionais; e 16 (47%) são atribuições constantes no plano administrativo e gerencial. Portanto dizer que o papel do diretor resume-se na mera manipulação de técnicas gerenciais e administrativas não é a realidade das escolas, pelo menos daquelas do público pesquisado. Isso indica que a escola tem papel importante quanto à formação do indivíduo, em suas mais variadas áreas, além das áreas intelectuais.

Isso se confirma quando analisamos as atribuições do diretor de escola constante no regimento escolar das escolas pesquisadas. E não é necessário fazer essa análise em todo o documento. Se observarmos as dez atribuições mais citadas pelos regimentos das 16 escolas pesquisadas (Quadro 11), vamos constatar novamente a complexidade do papel do diretor. Caso o leitor tenha interesse, o quadro síntese completo, de todas as atribuições constantes nos regimentos das escolas pesquisadas encontra-se no apêndice B, no final desta dissertação.

Dividindo, como fizemos com o quadro anterior, o quadro das atribuições do diretor, conforme os regimentos escolares das escolas visitadas, nas três possíveis categorias, temos aquelas ligadas aos **aspectos pedagógicos**, isto é, definir, acompanhar, avaliar e realimentar a proposta pedagógica da escola com 87,5%; e acompanhar cursos e participar de cursos pertinentes à gestão escolar e do processo pedagógico, ofertados à equipe técnico pedagógica e docente com 68,75%; aqueles ligados aos **aspectos administrativos**, isto é, responsabilizar-se pelo emprego adequado dos recursos materiais, físicos e financeiros da escola, com 81,25%; construir coletivamente e assegurar o cumprimento do Regimento Escolar, com 68,75%; deferir requerimento de matrícula com 62,5%; assegurar e responsabilizar-se pelo cumprimento do horário estipulado, garantindo carga horária e dias letivos exigidos por lei com 62,5%; coordenar a elaboração do plano de ação e submetê-lo ao conselho escolar e à mantenedora com 62,5%; e promover grupos de trabalho para estudar e propor alternativas para problemas de natureza pedagógico-administrativas no âmbito escolar com 56,25%; aqueles relacionados aos **posicionamentos políticos**, atendendo e gerenciando os diversos grupos que constituem a comunidade escolar (Promover canais de comunicação interna e externa com a Mantenedora e com a

SEED/PR com 81,25%; e promover ações de integração conjuntas com a comunidade com 68,75%).

Promovendo esta classificação em três categorias, aspectos administrativos, pedagógicos e políticos, observamos nos dois quadros, tanto das atribuições que os próprios diretores citam, como aquele das atribuições trazidas pelos regimentos das escolas, que os três primeiros itens mais citados de cada quadro correspondem a uma das três categorias. Em suma, as atribuições dos diretores podemos dizer que se resumem em três grandes categorias: pedagógicas, administrativas e políticas.

Quadro 11: Dez atribuições do diretor, mais citadas nos regimentos escolares.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Definir, acompanhar, avaliar e realimentar a Proposta pedagógica da escola.	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	4 (100%)	14 (87,5%)
Promover canais de comunicação interna e externa com a Mantenedora e com a SEED/PR	4 (100%)	4 (100%)	2 (50%)	3 (75%)	13 (81,25%)
Responsabilizar-se pelo emprego adequado dos recursos materiais, físicos e financeiros da escola	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	4 (100%)	13 (81,25%)
Acompanhar e participar de cursos pertinentes à gestão escolar e do processo pedagógico, ofertados à equipe técnico pedagógica e docentes.	1 (25%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	11 (68,75%)
Construir coletivamente e assegurar o cumprimento do Regimento Escolar	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)	3 (75%)	11 (68,75%)
Promover ações de integração conjuntas com a comunidade	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	2 (50%)	11 (68,75%)
Deferir requerimento de matrícula		3 (75%)	4 (100%)	3 (75%)	10 (62,5%)
Assegurar e responsabilizar-se pelo cumprimento do horário estipulado, garantindo carga horária e dias letivos exigidos por lei	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)	10 (62,5%)
Coordenar a elaboração do plano de ação e submetê-lo ao conselho escolar e à mantenedora		4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	10 (62,5%)
Promover grupos de trabalho para estudar e propor alternativas para problemas de natureza pedagógico-administrativas no âmbito escolar.		4 (100%)	4 (100%)	1 (25%)	9 (56,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Esta visão enriquecida da escola, enquanto instituição formadora das dimensões da vida humana do indivíduo, é também confirmada por Marback Neto, (2007, p. 171). Ele conceitua a cultura acadêmica, apresentando outra característica que a torna sui generis: em sua comunidade convivem três grupos que, nas áreas administrativa e científica, têm interesses completamente diferenciados. Os elementos

dessa cultura são os professores, funcionários e alunos, os quais deveriam trabalhar em sintonia e conformidade, com vistas ao desenvolvimento da comunidade escolar. Todavia, na maior parte das vezes, tornam-se grupos adversários, visando a seus objetivos particulares. O professor é avesso à racionalidade da área administrativa, o funcionário é indiferente à vida intelectual da área acadêmica e o aluno deve conviver com as duas instâncias, mais voltado, evidentemente, para a segunda. Não por acaso, a cultura administrativa, quando muito burocrática, oprime as características educacionais da área acadêmica. O sucesso e o progresso potencial de uma carreira para membros da cultura administrativa são determinados pelo grau em que os administradores são suscetíveis de alcançar as metas organizacionais. A cultura institucional, segundo Marback Neto (2007, p. 165),

é a identidade da organização, e sua transmissão faz-se através dos mais antigos aos mais novos. Algumas organizações, entretanto, têm dificuldade para definir sua cultura, em função de sua estrutura de poder. Ora, o próprio fato de um grupo estar organizado faz com que ele crie uma cultura.

Desta forma, é compreensível que uma instituição, influenciada por tantos agentes sociais, como pais, alunos, professores, funcionários, fornecedores entre outros, possua uma cultura fortemente arraigada em valores e dimensões mais abrangentes do que a cultura reducionista que o novo gerencialismo quer supor. Vale aqui lembrar Paro (2005, p. 152): na tentativa de buscar uma especificidade para administração escolar, constatou a coincidência com a busca de uma nova administração escolar, que se fundamente em objetivos educacionais, representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado pelos mesmos objetivos.

Assim sendo, “há, pois, que se considerar o desempenho da escola em termos de sua racionalidade externa, ou racionalidade social, ou seja, em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida do todo social” (PARO, 2005, p. 152). O mesmo autor continua enfatizando ainda que “o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar”. (PARO, 2005, p. 157).

Novamente, voltamos aqui à essência do que é a administração de uma instituição escolar: seus fins e propósitos de origem. Uma organização educativa pode aproveitar os recursos e técnicas de gerenciamento que o curso de administração oferece, e que provêm das empresas, de modo geral, mas

enquanto práxis criadora em que deve constituir-se, essa administração escolar não parte do nada. Todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente, precisam ser considerados por ela com vistas a um progressivo avanço na práxis administrativa escolar. (PARO, 2005, p. 158).

Esta práxis administrativa escolar está vinculada à forma como os diretores abordarão os projetos e atividades a serem desenvolvidas na escola. A administração escolar parte da realidade em que se encontra a escola, das pessoas que aí estão e do seu envolvimento mútuo, para daí buscarem a transformação de sua realidade.

Segundo Paro (2005, p. 166), “a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrange, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda a ordem no nível da sociedade global”.

O diretor da escola, responsável pela gestão da instituição educacional, precisa estar atento à administração das questões pedagógicas, à administração das questões financeiras e à gestão das questões de organização administrativa, para poder atingir os objetivos que estão na raiz e gênese do trabalho educativo na escola.

Importa destacar os termos “gestão” e “administração” que constituem o fazer educativo dos diretores de escola.

Lück (2011, p. 99) aponta a mudança de paradigma existente entre a administração e a gestão, embora demonstre que, o que se quer não é evidenciar uma, em detrimento da outra, pois “não se pretendeu estabelecer uma polarização entre as duas dimensões e sim apontar características das duas e esclarecer que, na realidade, o que existe é uma dinâmica interativa entre ambas, por vezes, até mesmo marcada por tensões”. Sabe-se que a partir desta dinâmica e de sua resolução equilibrada, depende a qualidade do ensino. Dito de outra maneira, o fundamental é fazer a interação de uma com a outra para atingir o principal objetivo que se quer de uma instituição escolar: a qualidade social, como dito anteriormente.

Com objetivos meramente didáticos, transcrevemos (Quadro 12) o entendimento de Lück (2011 p. 102) em que, a partir da reorganização produtiva a administração tem os pressupostos nela descritos, assim como os da gestão. Estes podem ser lidos a partir de uma mesma realidade, podendo manifestar-se, com maior ou menor intensidade, de um lado ou de outro. Estes pressupostos e entendimentos dos processos sociais fundamentam e orientam posturas dos que são responsáveis pelos destinos de uma unidade de trabalho educacional: o diretor escolar.

Mesmo separando didaticamente as duas dimensões, administração e gestão, elas não ocorrem na realidade de forma isolada, uma vez que estão relacionadas entre si. Porém caminha-se para a superação do enfoque de administração e constrói-se o de gestão, mediante alguns avanços, que marcam a transformação de um olhar limitado para um olhar mais abrangente, próprio da realidade complexa em que nos encontramos.

Conforme Lück (2011, p. 54), como resultado

a óptica da gestão educacional não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão. Daí por que ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como por exemplo, controle de recursos, de tempo, de apoio logístico etc.

A administração passa a ser, portanto, segundo Lück (2011, p. 54) “uma dimensão da gestão, colocando-se sob o enfoque e princípios desta, constituindo a gestão administrativa”. Se estes aspectos operacionais da administração não estiverem associados a uma organização efetiva, não há como garantir a mobilização e a orientação efetiva do trabalho social das pessoas.

Assim, o conceito de gestão educacional supera o de administração na medida em que considera “um entendimento diferente da realidade dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto” (LÜCK, 2011, p. 55). Como exemplo, pode-se citar, entre outros aspectos

a democratização da definição de políticas educacionais e do processo de determinação dos destinos da escola...; a compreensão da questão dinâmica e, portanto, naturalmente conflitiva das relações interpessoais na organização educacional; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; ...; a compreensão de

que os avanços dessas organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos, uma vez que aqueles dão sentido a estes (LÜCK, 2011, p.55).

Quadro 12: Mudança de paradigma de administração para gestão: pressupostos e processos sociais

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
A realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Crise, ambiguidade, contradições são consideradas como disfunções e, portanto, forças negativas a serem evitadas, por impedirem ou cercearem o seu desenvolvimento.	Crise, ambiguidade e incertezas são consideradas como elementos naturais dos processos sociais e como condições de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento.
A importação de modelos que deram certo em outras organizações é considerada como a base para a realização de mudanças.	Experiências positivas em outras organizações servem como referência à reflexão e busca de soluções próprias e mudanças.
As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia internos, e acordos consensuais.
A objetividade e a capacidade de manter um olhar objetivo sobre a realidade não influenciado por aspectos particulares determinam a garantia de bons resultados.	A sinergia coletiva e a intersubjetividade determinam o alcance de bons resultados.
As estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados.	Os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constituem a energia mobilizadora da realização de objetivos da organização.
A disponibilidade de recursos a servirem como insumos constitui-se em condição básica para a realização de ações de melhoria. Uma vez garantidos os recursos, decorreria o sucesso das ações.	Recursos não valem por eles mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir dos significados a eles atribuídos pelas pessoas, e da forma como são utilizados, podendo, portanto, ser maximizados, pela adoção de óptica proativa.
Os problemas são considerados como sendo localizados, em vista de que podem ser erradicados.	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado.

Fonte: Transcrito de Lück (2011, p. 102).

Para os diretores e diretoras entrevistados, a definição do termo “gestão escolar” (Quadro 13) vem ao encontro do que Lück nos apresenta como a superação do termo “administração escolar”, pois a gestão a engloba. Para metade dos entrevistados, “gestão escolar” é a coordenação das diversas funções administrativas e pedagógicas da escola, com foco no acadêmico. Todos os diretores das escolas estaduais responderam que este é o principal entendimento sobre gestão. Seu trabalho de gestão está focado na área acadêmica e pedagógica. Não será, devido às constantes divulgações dos resultados do IDEB que faz com que estes diretores estejam buscando focar suas atividades na área acadêmica e pedagógica?

Superar o conceito de administração para o conceito de gestão pressupõe o trabalho coletivo e a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social. A gestão escolar é:

“Estar atento a todas as coisas, sejam elas administrativas ou acadêmicas, com todas as pessoas que estão ali para fazer acontecer a educação de crianças e jovens dentro do colégio, sendo o foco principal a parte pedagógica e acadêmica. Então, a parte administrativa tem que estar em função disto. Tudo na escola deve estar em função da educação das crianças e jovens, fazer com que estas pessoas confiadas à instituição sejam atendidas neste aspecto de educar pessoas, pessoas que sejam conscientes do seu compromisso na sociedade” (Diretor ECC).

Porém 31,25% dos diretores ainda mantêm a compreensão da gestão com forte relação com a visão meramente administrativa da escola,

“é questão de você administrar mesmo, de você acompanhar, de você liderar toda a escola, desde o funcionário que faz a limpeza das salas de aula, até os professores, alunos, equipe pedagógica, biblioteca, laboratórios de informática, de química, biologia, secretaria que é o coração da escola, mexe com toda a documentação escolar, então é administrar tudo, passa por tudo, não pode escapar nada” (Diretor EEC).

Essa pode ser vista também como uma concepção de gestão, pois tem uma visão bastante abrangente embora centralizadora.

Quadro 13: Entendimentos sobre gestão escolar.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Coordenação das diversas funções administrativas e pedagógicas da escola, com foco no acadêmico		4 (100%)	2 (50%)	2 (50%)	8 (50%)
Administração do material e da verba recebida	3 (75%)		1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Gestão de pessoas	3 (75%)		1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Gerenciamento de uma teia de relações	2 (50%)			1 (25%)	3 (18,75%)
Acompanhamento de algo que está crescendo	1 (25%)		1 (25%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Delegação de funções			1 (25%)		1 (6,25%)
Articulação entre os fins e os meios que a escola tem			1 (25%)		1 (6,25%)
Atenção a todos os atores do processo educativo				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O autor, 2013.

Expressiva é, também, por parte dos diretores, a concepção de que gestão escolar significa estar na condução das pessoas gerenciando-as.

“O diretor é aquele que direciona as coisas, tenho que trabalhar com a pedagoga, com os professores, como se fosse uma teia, os pais que fazem parte do conselho. Tudo está interligado, o gestor é isso, é quem faz a ligação entre a teia toda”. (Diretor EMD).

Chama atenção ainda a dispersão dos entendimentos dos diretores da rede confessional e privada sobre gestão escolar. Há uma unicidade dos diretores da rede pública estadual; porém, para os diretores da rede privada e confessional, há grande dispersão, provavelmente devido à pouca clareza nas concepções e à falta de um direcionamento único, pois todos os da rede privada e confessional, diferente das escolas da rede pública, são de diferentes mantenedoras, o que dificulta uma padronização dos conceitos.

A concepção de gestão escolar, segundo aquilo a que os diretores responderam, parece estar explícita na forma de como são tomadas as decisões na escola (Quadro 14). Há uma tendência, pelo menos no discurso, de que as decisões estão sendo tomadas de forma colegiada, evitando assim que o diretor tenha que, solitariamente, tomar para si, o peso de uma decisão. Desta forma, a comunidade escolar, nos vários fóruns promovidos pela escola, tem instâncias de participação para poder decidir sobre o que se espera da escola. Como já discutimos: no discurso isso aparece de forma contundente, mas será que as decisões são tomadas desta forma, na realidade? Não estariam os diretores repetindo um discurso politicamente correto?

Quadro 14: Tomada de decisão na prática de gestão da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Democraticamente respeitando as instâncias de decisão: conselhos, grupos de trabalho, APMFs	4 (100%)	4 (100%)	1 (25%)	1 (25%)	10 (62,5%)
Em grupo, os gestores discutindo entre si em colegiado			2 (50%)	2 (50%)	4 (25%)
Internamente é com o diretor. Decisões maiores são discutidas com outros diretores da rede.				2 (50%)	2 (12,5%)

Fonte: O autor, 2013.

Nas escolas da rede pública, tanto municipal quanto estadual, embora exista um padrão pré-definido pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, as decisões do dia a dia, são tomadas, na sua grande maioria, em conjunto, pelas pessoas presentes no momento em que a decisão precisa ser tomada. Segundo as pesquisas, são envolvidos nestas decisões, professores, funcionários e eventualmente alunos.

“A gente já tem então um padrão pré-definido, muitas coisas já estão no regimento, no PPP, então a gente segue o que já está na diretriz da mantenedora. As decisões maiores passam todas pelo conselho, tem que ser registradas; mas muitas decisões, coisas que a gente faz no dia a dia da escola, a gente faz uma conversa com todos os professores no momento do recreio a gente expõe para todo o mundo, a gente faz um repasse semanal para todos os professores de tudo o que está acontecendo na rede, porque a gente recebe todas as informações da secretaria e repassa para todos os professores, todos ficam informados do que está acontecendo. (Diretor EMA).

Há relativa participação da comunidade, incluindo as famílias dos alunos da escola. A Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola é aliada do diretor, especialmente nas decisões ligadas à parte administrativa, envolvendo questões financeiras. Porém a participação dos pais ainda deixa a desejar.

“Existem dois conselhos deliberativos que têm um peso muito grande dentro da escola: um é o conselho escolar e o outro é a APMF, Associação de Pais e Mestres e Funcionários. Então essas duas instituições, geralmente, são consultadas e deliberam sobre as questões da escola. A APMF é mais sobre a questão financeira. As outras questões mais pedagógicas, é o Conselho Escolar. É claro que as questões mais de dia a dia, práticas, a direção faz os encaminhamentos mais pontuais. Quando as questões são mais relevantes, existe o colegiado. O grupo de professores, nas questões mais pedagógicas, também é consultado nas decisões a serem tomadas. Existem pais que participam, mas a maioria não participa.” (Diretor EEA).

Nas escolas da rede privada prevalece também a tomada de decisão compartilhada; porém a autonomia do diretor tem grande peso no momento das decisões, isso porque ele não tem necessariamente que envolver, por ordem estatutária, os demais atores da comunidade escolar. Haverá nesta escola espaço para a construção coletiva dos saberes ou para a educação para a cidadania numa visão democrática de educação?

Há forte tendência, na maioria das escolas, para o trabalho em rede, em que as decisões maiores são tomadas com o intuito de ganhar eficiência, pelas proporções de escala.

“Nós temos semanalmente uma reunião da equipe de serviços; eu é que sou responsável de organizar a pauta desta reunião, mas tudo o que vai acontecer, circular que vai aos pais ou avaliação da semana, o grupo se posiciona. Ali nós tomamos decisões mais ordinárias. Coisas maiores, de nível institucional, nós somos uma rede, então são tomadas em nível de rede.” (Diretor ECA).

Em algumas escolas da rede particular, por pertencerem a determinada rede específica de escolas, se trabalha com conceitos bem próprios de administração de empresas. Ao ser perguntado sobre como se tomam as decisões na prática de gestão da escola, o diretor respondeu:

“Em colegiado, sempre em colegiado. Neste regime matricial, então, é rigorosamente em colegiado. É obvio que há uma superintendência maior, que há uma pessoa mais responsável em nível de confiança da mantenedora; então vem dessa pessoa, mas essa pessoa sabe que, num regime matricial, ela tem que trocar figurinhas, sabe que não dá para, simplesmente, se verticalizar o comando. Tem que trocar ideias, é obvio que sempre vai ter uma última palavra, uma última instância num processo de discussão, alguém tem que bater o martelo sobre a mesa e dizer é assim e acabou, não se discute mais, pois o processo de discussão também pode se tornar infundável” (Diretor EPA).

Percebe-se, portanto, que o processo de tomada de decisão, dentro da escola, está relacionado com a forma e o procedimento de administração pelo qual o diretor de escola opta em seu trabalho de direção escolar. Como a instituição escolar é formada por uma comunidade de atores como pais, alunos, professores e funcionários, o seu processo de gestão, para ser verdadeiramente relevante, busca envolver seus atores. Mas, novamente, isso na teoria.

Possíveis modelos de gestão serão abordados no próximo capítulo e o modelo de gestão multidimensional de Sander (2007), que busca superar modelos de eficiência e eficácia, sem excluí-los, para alcançar modelos de relevância e efetividade que a gestão educacional tem como objetivos, será apresentado.

2.4. MODELOS DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No que se refere à escola, propriamente dita, há matizes específicos que merecem ser levados em consideração, quando se aborda a questão de possíveis modelos de gestão. Segundo Paro (2005, p. 136), "a administração escolar precisa buscar, na própria natureza da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, métodos e técnicas, adequados ao incremento de sua racionalidade". A atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento de gestão, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas, intimamente relacionados com a natureza e o propósito da coisa administrada. É no fazer, na prática, que se desenvolvem a atividade e os resultados visados. E é deste fazer e desta prática que se afinam e se movem as práticas administrativas na escola. Assim, as técnicas administrativas se adaptam àquilo que é administrado, buscando alcançar os objetivos e finalidades propostas.

No caso da escola, como o próprio aluno pode ser entendido como "consumidor", que participa ativamente da construção daquilo que "consome", há ainda especificidade maior. Paro (2005, p. 141), ao comparar a instituição escolar com outras empresas capitalistas, considera que

essa presença característica do consumidor no ato de produção da atividade educativa contrapõe-se ao tipo de processo que se verifica na produção material, colocando obstáculos à generalização, na escola, do modo de produção autenticamente capitalista.

Ou seja, não há como comparar de forma leviana uma administração autenticamente educacional com outra de objetivos de lucratividade, porque, enquanto uma aplicar as técnicas administrativas para buscar mais qualidade, no uso dos recursos, a fim de atingir mais plenamente seus objetivos de efetividade e relevância educacional, a outra poderá aplicar as técnicas gerenciais para reduzir custos, a fim de que a lucratividade seja maior, tendo em vista apenas a eficiência e a eficácia.

Outra característica marcante e que, de certa forma, diferencia uma instituição educacional de uma empresa, é em relação à participação na gestão e nas decisões acerca das estratégias e dos objetivos a serem traçados e dos resultados a serem alcançados. Segundo Paro (2005, p. 161), "qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a administração escolar democrática terá como característica a

participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade”. Na resposta de um dos diretores entrevistados, quando perguntados sobre como são tomadas as decisões na prática de gestão da escola, isso parece ficar demonstrado:

“eu e a vice não somos as donas da verdade, a gente sempre busca o trabalho em conjunto mesmo, acho que essa é a grande característica dessa escola, nunca tomamos uma decisão sozinhas, principalmente as grandes decisões, buscamos sempre a participação.” (Diretor EMB).

No entanto, em uma empresa privada com fins lucrativos, a participação coletiva não parece fazer parte do processo. “Para que esta participação coletiva aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja em função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais” (Paro 2005, p. 161).

Neste sentido, aponta-se uma forma de gestão escolar, que é a democrática na administração das unidades educativas. Com isso entende-se que, também na escola, se podem utilizar as técnicas da administração de forma autoritária, não dando azo à participação ou representação dos envolvidos no processo de gestão educacional. Conforme Paro (2005, p. 164), na situação em que um indivíduo é o dirigente, existe também

a tendência de este indivíduo procurar administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão. Obviamente isso tem muito menor probabilidade de ocorrer, quando se trata de uma gestão colegiada, onde haja o consenso para a tomada de decisões, as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar.

E continua o mesmo autor dizendo que é “preciso, pois, partir da atual maneira em que está organizado o trabalho na escola, para propor e implementar novas formas de administração, que sejam não apenas mais democráticas, mas também mais eficazes na busca dos objetivos educacionais” (PARO, 2005, p. 164).

O que se busca, portanto, na administração escolar parece ser a gestão democrática, cujas decisões são tomadas de forma colegiada; a busca por consenso, dentro da escola, seja uma meta a ser alcançada, independentemente do momento vivido pela instituição, tanto para situações de estabilidade, quanto de instabilidade,

mesmo que a forma de administrar seja própria, dependendo da situação. Ferreira (2009), pondera que em situações

em que predominam condições de estabilidade, possibilidade do uso de regulamentos e regras padronizadas e definição clara de hierarquia, prevalecem modelos mais mecanicistas. Em contrapartida, em condições de instabilidade, mudanças rápidas e transformações, que exigem mais descentralização, delegação, trabalho em equipe e comunicação horizontal, temos modelos estruturais mais orgânicos. (BURNS e STALKER, 1961, apud FERREIRA, 2009, p. 123).

Marback Neto (2007, p. 147), citando Siena (1993), aponta cinco modelos de gestão que podem ser considerados, dependendo da situação vivenciada pela escola: modelo burocrático, modelo colegiado, modelo político, modelo anarquia organizada, modelo cibernético. Todos têm suas virtudes, mas também carregam obstáculos muito próprios e que podem levar à ruína determinados empreendimentos, caso não seja feita a opção que melhor se adapte. Segundo o mesmo autor, há três aspectos importantes na realização da gestão em qualquer instituição, especialmente em instituições educacionais, como universidades ou escolas de ensino fundamental: saber, poder e querer. O “saber” é o que os profissionais emprestam à instituição, enquanto dela fazem parte. O “poder” é o que a instituição empresta para os profissionais; o “querer” é inerente ao indivíduo e tudo irá depender dele.

A organização que segue o **modelo burocrático** caracteriza-se pela presença marcante do formalismo, impessoalidade e “profissionalismo”. Esse modelo busca a eficiência, separa quem pensa de quem faz. Ao examinar esta característica do modelo, Marback Neto (2007) observa que

os dirigentes são analistas racionais que utilizam os meios mais eficientes para alcançar os objetivos desejados. Controlam e coordenam as atividades dos membros que aceitam as ordens porque acreditam na legitimidade das regras. (...) em organizações acadêmicas, este tipo de dirigente tem pouco espaço, pois o poder é mais difuso e os profissionais estão fragmentados em muitos departamentos e subunidades. Nessas circunstâncias, o dirigente não tem poder nem informações para tomar decisões heroicas. (SIENA, 1993, MARBACK NETO, 2007, p. 148)

O grande problema deste modelo, aplicado a instituições educacionais, segundo Marback Neto (2007, p. 148), é que “ele consegue, pelo excesso de atendimento aos padrões estabelecidos pela área administrativa, bloquear a

criatividade da área acadêmica, que tem justamente o papel de produzir conhecimentos”.

O modelo colegiado, por sua vez, caracteriza-se por uma estrutura bastante igualitária, com relações predominantemente informais. A gestão é feita por um grupo colegiado que representa os interesses de todos, até mesmo do corpo discente. Esse modelo, segundo Marback Neto (2007, p. 149), é mais viável em instituições pequenas, em que as relações costumam ser antes informais. O maior perigo desta forma de gestão é de criar o corporativismo inerente a grupos que evitam mudanças.

“Sentamos com os professores para discutir, assim como no colegiado, sentamos e discutimos os assuntos e ouvimos todos, vai estudando e geralmente fazemos com a participação de todos. - Temos o conselho de escola, ele que dá seu parecer sobre alunos. Tudo passamos pelo conselho da escola, é o grande aliado do diretor. Tem o representante dos professores, funcionários, pais, alunos. Nele avaliamos profissionais, assim ele dá segurança ao diretor para ela não ser taxada como autoritária. Todas as decisões são tomadas com o aval do conselho de escola.” (Diretor EMD).

O modelo político tem como principal característica conciliar fatores como consenso e conflito com os pressupostos burocráticos. Assim, segundo Marback Neto (2007, p. 151), o processo decisório organizacional é antes de tudo uma junção de interesses, acomodação de conflitos e lutas de poder.

“Decisões mais simples dentro da escola tomamos a decisão em colegiado. A gente traz a nossa sugestão, mas nem sempre é a que vai prevalecer, o que define, é o que o conselho vai decidir. A APPF também funciona aqui e normalmente fazemos as duas reuniões juntas para definir questões em conjunto, especialmente as que dizem respeito à verba.” (Diretor EMB).

O Modelo anarquia organizada, segundo Marback Neto (2007, p. 151), também é conhecido como “lata de lixo” ou “sistema frouxamente articulado”. Leva o nome de lata de lixo com o intuito de compreender os processos internos da organização como sendo uma lata de lixo, em que são despejados diversos tipos de problemas e soluções na medida em que são produzidos.

E por último, o modelo cibernético entende que o diretor tem a tarefa de proteger a organização. Por isso, segundo Marback Neto, (2007, p. 153), “o diretor assume dois papéis: primeiro, de ajustar o sistema sempre que houver alguma crise ou mudança; e, segundo, garantir a sobrevivência da organização”.

Cada um dos modelos apresenta suas vantagens e desvantagens e foram descritos como possibilidades de utilização em instituições educacionais, para auxiliar nos processos de gestão. Considerando a instituição de educação básica, não seria o modelo colegiado aquele que mais se aproxima das possibilidades de utilização na escola, visto que as decisões são tomadas considerando a participação ampla de componentes que compõem a comunidade acadêmica e educativa?

Ao que parece, na pesquisa realizada, o modelo de gestão democrática, está presente na gestão da maioria das escolas pesquisadas (Quadro 15), especialmente nas escolas da rede pública, tanto municipais, quanto estaduais. Porém, diferentemente das escolas públicas, boa parte das escolas da rede particular procuram estabelecer um modelo de gestão mais centralizado na pessoa do diretor do colégio, onde as instâncias de decisão existem apenas para legitimar a autoridade do diretor.

Quadro 15: Modelos de gestão adotados nas escolas entrevistadas conforme a visão do diretor.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Gestão democrática: busca-se colocar em prática o que se discute. Decisão do grupo é respeitada. Em questões polêmicas, há mais tempo para a decisão. Se vem alguma coisa imposta da secretaria, nós a cumprimos.	4 (100%)	4 (100%)			8 (50%)
Compartilhada: tudo o que fazemos procuramos decidir em grupo, a não ser o que já é padronizado em rede e não dá para mexer.			2 (50%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Instâncias de participação e legitimação das decisões tomadas: as decisões têm que refletir na prática, é preciso acompanhar a caminhada do grupo; daí, muitas vezes, a decisão vem sozinha.			1 (25%)		1 (6,25%)
Gestão sistêmica: o pedagógico e o administrativo devem zelar um pelo outro, pois o fim último é a educação e todos estão ali para isso.			1 (25%)		1 (6,25%)
Centralizada numa pessoa: O centro de gravidade de um triângulo: Família, Professor e Aluno. O Diretor precisa então delegar a coordenadores que centralizam segmentos da escola				1 (25%)	1 (6,25%)
Democrática até certo ponto: quando necessário, ela é autoritária.				1 (25%)	1 (6,25%)
Ainda muito centralizada numa pessoa: já estamos evoluindo, mas a mudança é difícil.				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Os diretores da rede pública, tanto municipal quanto estadual, têm discurso bastante afinado ao que se espera de uma escola democrática. Mas será que o modelo de gestão da escola, na prática, obedece aos critérios de gestão descritos no quadro? De toda a forma, isso traz indícios de que a integração das pessoas que compõem a comunidade escolar, nas decisões da escola, faz parte da natureza da instituição escolar.

“Não sei definir ao certo nosso modelo de gestão, mas uma característica deste modelo é a sistêmica, onde as coisas se entrelaçam, onde as coisas tem que fluir, não é que o acadêmico fique somente no acadêmico, que administrativo só fique na sua parte administrativa, não, um tem que zelar pelo outro, o segurança que está zelando pelo bom andamento dentro do ambiente escolar, ele é educador na função que ele está ali”. (Diretor ECC).

Buscar uma gestão democrática não significa que será realizada sem dificuldades ou conflitos. Mas, se os diretores estiverem conscientes do significado de gerir democraticamente uma escola, a probabilidade do acerto pode ampliar-se.

“Buscamos ouvir, e fazer, pois não adianta apenas dar voz, mas tentar implantar aquilo que for viável e decidido em consenso, mesmo que eu às vezes, não concorde, já aconteceu de eu, às vezes, não gostar da decisão, mas se o grupo definiu é o que vai ser feito”. (Diretor EMA).

Para uma das escolas da rede particular, ser democrático é conveniente apenas em alguns momentos, porque em outros a forma centralizadora e autoritária é utilizada, como nos aponta o depoimento abaixo.

“Ela é democrática até certo ponto; em alguns momentos ela não é. Temos que sentir o momento em que estamos vivendo. Ela é democrática, quando tem que ser, ela é autoritária quando tem que ser.” (Diretor EPB).

Para que o modelo colegiado se estabeleça como modelo de gestão das atividades educacionais, vamos utilizar as reflexões feitas por Sander (2007), em que explora quatro dimensões da escola (econômica, pedagógica, política e cultural); ele procura estabelecer as relações entre elas e faz surgir daí o modelo multidimensional da gestão escolar.

Desta forma, estabelecemos aqui um elo entre o modelo multidimensional com a substituição do conceito de administração pelo de gestão, explorado por Lück (2011); ou seja, articular as quatro dimensões entre si, buscando superar as dimensões econômica e pedagógica para alcançar as dimensões política e cultural, estratégicas no cumprimento do papel e real sentido da escola na sociedade. Assim, passamos do conceito de administração da educação para o de gestão educacional.

2.4.1. O MODELO MULTIDIMENSIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL

Na medida em que se aprofunda a discussão, se percebe quanto as políticas governamentais, voltadas para a gestão da educação, estão dando, cada vez mais, espaço para uma proposta de gestão, voltada para a prática de valores aparentemente muito similares às da gestão democrática, pois também privilegia a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola, possibilitando a elas a autonomia que tanto se apregoa na gestão democrática. No entanto basta um olhar mais aprofundado e se percebe quanto está distante, pois se utiliza de ferramentas gerenciais, oriundas do novo gerencialismo. No dizer de Krawczyk (2009, p. 67),

“busca-se, por meio da política de autonomia escolar hegemônica, a ampliação da liberdade de decisão e a gestão institucional dos recursos materiais e financeiros (em alguns países também dos recursos humanos) para dinamizar e otimizar a prática escolar, e a flexibilização das diretrizes para permitir a produção em equipe de um projeto pedagógico institucional direcionado para objetivos que tenham significado para seus usuários”.

Assim, o papel do diretor de escola amplia-se, pois recai sobre ele toda a responsabilidade na condução dos processos educacionais e administrativos da escola. Ao invés de haver uma corresponsabilidade das pessoas, na condução da gestão da escola e do Estado, principal órgão definidor e financiador dos processos educacionais, é o diretor que responde, em conjunto com sua equipe de professores e coordenadores, por toda a responsabilidade educativa da instituição escolar. Essa proposta de liberdade e autonomia, ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, segundo Oliveira (2009), é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na ideia de poder e justiça que

o senso comum costuma outorgar-lhe: poder para fazer o que considerem melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional). E quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais. (KRAWCZYK, 2009, p. 68).

Os diretores de escola são perseguidos por essa problemática: no tempo em que precisam dar conta de todas as responsabilidades, no que diz respeito à gestão da instituição que está sob sua responsabilidade e de todas as exigências que o Estado faz, por meio de suas políticas, percebem que, se não atingirem os resultados educacionais que a escola se propõe, estarão assumindo a responsabilidade isoladamente sem qualquer compromisso do Estado. Não estaria faltando-lhes a formação necessária para tal aspecto, e não estaria o Estado esquecendo-se de oferecer cursos específicos nesta área?

Para ajudar na tarefa de elaborar um modelo de gestão educacional condizente com as práticas educativas no contexto atual, que alia eficiência e eficácia, revelada pelos índices oficialmente divulgados, tais como IDEB e ENEM, à efetividade e relevância, no atendimento de necessidades e expectativas da comunidade educativa, buscamos o modelo multidimensional fundamentado no pensamento de Sander (2007). Segundo o autor, a história do pensamento administrativo adotado na educação brasileira na era republicana, à semelhança da trajetória do conhecimento da administração pública, pode ser dividida em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. A cada uma das quatro fases corresponde um modelo específico de gestão da educação, definido de acordo com a natureza de seu critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

O modelo multidimensional de gestão educacional busca atender as complexas e abrangentes necessidades da gestão de uma escola de educação básica de qualidade.

Segundo Sander (2007, p. 30), “o enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo-máquina, preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência. A orientação do enfoque tecnoburocrático da fase organizacional era normativa e dedutiva”. Assim em termos de gestão das práticas educativas, esta fase é responsável pela ênfase na produtividade, em querer produzir cada vez mais com cada vez menos. Procura-se nesta fase consumir o mínimo

possível, para obter o máximo de resultados e, muitas vezes, com resultados a qualquer preço.

A fase comportamental tem origem e está fundamentada na psicologia e em estudos da área social. Segundo Sander (2007, p. 39) "a construção comportamental que destaca a interação da dimensão individual com a dimensão institucional da administração, teve presença marcante na educação, especialmente através da utilização do enfoque sistêmico de natureza psicossociológica." Esta fase está marcada pelas relações entre as pessoas. Sua importância estava nos comportamentos que as pessoas apresentavam no trabalho de gestão das instituições. Nesta fase destaca-se a perspectiva fenomenológica, que concebeu a administração da educação como ato pedagógico. Defende-se a tese de que a administração da educação tem sua especificidade como campo profissional de estudo e intervenção educacional. "Seu compromisso essencial é com a consecução eficaz dos objetivos intrínsecos do sistema educacional" (Sander, 2007, p. 42). Daí o conceito de eficácia, como veremos mais adiante.

A fase desenvolvimentista está marcada também pela eficiência da produção e do mercado, em que a educação é a fornecedora de mão de obra especializada e preparada para suprir as necessidades da produção em larga escala. Segundo Sander, (2007, p. 47), em termos de preparação das pessoas para a vida,

a educação desenvolvia-se em função do mercado de trabalho, que requeria indivíduos mais eficientes e economicamente produtivos. Na realidade, a produtividade e a eficiência eram preocupações centrais dos adeptos do desenvolvimentismo pedagógico, que encontraram na tecnologia o novo instrumento modernizador da educação e da sociedade.

Sabemos que, atualmente, esta tendência é a mais marcante no que diz respeito à valorização da educação.

A fase sociocultural é fruto de nossa cultura, segundo Sander, (2007, p. 49), "concebido a partir da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira e a própria idiossincrasia brasileira e latino-americana". Veremos adiante que, a partir desta fase, se originam todos os critérios de uma avaliação segura em uma tomada de decisão e não a partir dos recursos destinados para tal ação.

A partir destas quatro fases, o autor propõe um modelo específico de gestão, que pode ser considerado no trabalho da gestão escolar. O modelo multidimensional de gestão procura agregar, de forma mais plena possível, os quatro modelos de gestão, ou as quatro dimensões de gestão. Segundo Sander (2007, p. 60),

ao lado da racionalidade administrativa e do pragmatismo instrumental, medidos segundo os critérios técnicos de eficiência e eficácia, a utilização das ciências sociais e da abordagem de sistema aberto deu origem aos conceitos de efetividade e relevância como critérios essencialmente políticos e culturais da administração.

O modelo de gestão direcionado para a eficiência econômica segundo o mesmo autor apresenta

os protagonistas da eficiência, como critério de desempenho dominante da administração educacional e da gestão escolar, pautam suas concepções e ações pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional. A adoção dessa orientação econocrática na administração da educação não se coaduna com o conteúdo substantivo e a natureza ética da prática educacional (SANDER, 2007, p. 77).

Ou seja, se permanecer neste modelo de gestão, a escola não estará atingindo os objetivos que se propôs, pois a prática educativa não se resume na prática de produtividade operacional, a partir de pressupostos econômicos.

Segundo Sander (2007, p. 79)

os profissionais da administração educacional e da gestão escolar que pautam seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela eficácia pedagógica incentivam a eficiência econômica, na medida em que ela contribuir para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais.

Desta forma, se comparados aos profissionais ligados à eficiência econômica, estes profissionais dão um passo à frente na consecução dos objetivos educacionais; mas, no fundo, apenas incentivam a eficiência econômica, posto que estejam apenas atingindo os objetivos pedagógicos no sentido das práticas conteudistas, sem o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Os profissionais da gestão escolar que pautam seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela efetividade política, segundo Sander (2007, p. 81), “incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que elas

contribuem para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade”. Mais rica e profunda que as práticas anteriores, esta apresenta sua contribuição no que tange à conscientização política e social das camadas populares.

Por fim, Sander (2007, p. 85) elenca que os responsáveis pela gestão educacional, orientados para a relevância cultural, são “os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante, pois pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo”.

A utilização dos quatro modelos em sua forma pura, tal como foram concebidos historicamente, reflete concepções reducionistas e fragmentadas de gestão educacional. Desta forma, como dito anteriormente, será a prática efetiva das quatro dimensões em conjunto, que garantirá a gestão mais alinhada às demandas que a escola enfrenta no contexto contemporâneo. Assim, conforme proposição de Sander (2007), a gestão é concebida como um fenômeno complexo e global, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas, articuladas simultaneamente entre si. Nesse sentido, as quatro construções específicas são reconstruídas em um paradigma multirreferencial, que foi denominado por Sander (2007, p. 92) de

paradigma multidimensional de administração da educação, constituído por quatro dimensões simultâneas e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Segundo Sander (2007, p. 92), quatro pressupostos são necessários para a utilização do modelo multidimensional: “Primeiro que a educação e a administração devam ser concebidas como realidades globais e complexas que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si”; ou seja, a educação tem especificidades próprias; um modelo de gestão, copiado da empresa capitalista, não consegue abarcar holisticamente a função complexa da educação.

Segundo, “no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações

instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico” (SANDER 2007, p. 92). São naturezas muito distintas, mas necessitam articular-se.

Terceiro, “no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico; e preocupações externas, relacionadas com a política e a sociedade de forma mais ampla” (SANDER 2007, p. 93). O papel da escola vai muito além de uma simples atividade administrativa para ser gerida por técnicas oriundas do capitalismo.

Quarto, “o ser humano como autor individual e social da construção do seu mundo e suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral” (SANDER, 2007, p. 93). Ou seja, nenhuma instituição de ensino teria razão de existir, a não ser por suas intersecções históricas e seu contexto sócio cultural em que se manifesta o fazer e o agir humano.

Segundo Sander, (2007, p. 94), na perspectiva do paradigma multidimensional, “a liberdade de eleição e ação, por parte do ser humano, implica responsabilidade e adesão social, tanto na educação como na sociedade”.

Desta forma, nos termos do paradigma multidimensional, a gestão da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, jamais de forma individual, assim como “a liberdade e a igualdade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade” (SANDER, 2007, p. 95).

Este paradigma multidimensional está fundamentado nas quatro dimensões, a seguir descritas, a partir das análises de Sander (2007, p. 96 a 99). O diretor de escola, fundamentado nestes quatro pilares da gestão, poderá garantir os resultados e objetivos que se propõe enquanto instituição escolar, fazendo com que a escola atinja não apenas objetivos econômicos, mas também objetivos pedagógicos, políticos e culturais, finalidade primeira na gestão educacional.

Considerando o conjunto das funções e/ou atribuições vinculadas à gestão de uma unidade escolar, no contexto contemporâneo, a escola na dimensão econômica é chamada a prever e controlar recursos, organizar estruturalmente a instituição, fixar papéis e cargos, dividir o trabalho, determinar o como e o perfil dos profissionais para realizá-lo e estabelecer normas de ação. O critério definidor da dimensão econômica

é a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob o império da lógica econômica. À luz dessa lógica, os conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades organizacionais e administrativas na educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a confecção de horários em função da organização curricular, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos (SANDER, 2007, p. 96).

A segunda dimensão a que Sander (2007, p. 96) faz referência é a dimensão pedagógica da gestão educacional. Ela se refere ao conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais, intrinsecamente comprometidos com a consecução eficaz dos objetivos do sistema educacional, suas escolas e universidades. Esta também é uma das dimensões importantes no que diz respeito aos objetivos das instituições de ensino. Por definição, é o principal objetivo que a escola se propõe realizar. Se considerarmos o primeiro e segundo percentual, do quadro 11, da página 47, perceberemos que cerca de 81,25% dos diretores entrevistados estão focando suas atividades no pedagógico, o que não deixa de ser um dado animador.

Em nossa análise, estas duas dimensões vêm ao encontro dos pressupostos e processos sociais do paradigma da administração descritos por Lück (2011, p. 102), apresentados no quadro 01 deste trabalho. Para superar o paradigma da administração e mudar para o da gestão educacional, descrito e apresentado por Lück (2011), em nosso entender, a terceira e quarta dimensões propostas por Sander (2007), podem contribuir sobremaneira.

A dimensão política engloba as estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional, suas escolas, universidades e outras organizações de educação e formação para a cidadania. A importância da dimensão política radica nas responsabilidades sociais das organizações educacionais. "Sua importância reside também no fato de que toda a organização educacional funciona no contexto das mais variadas circunstâncias contingenciais do meio ambiente" (Sander, 2007, p. 98).

Entre os diretores entrevistados, a dificuldade neste aspecto também aparece e é notório o esforço que se faz para que seja superada.

"Sinto dificuldade na questão do relacionamento, na gestão de pessoas, porque na parte administrativa e burocrática existe um padrão, não foge muito, há um jeito padronizado de fazer, um procedimento, passos a fazer, mas a gestão de pessoas, os conflitos que surgem entre professor aluno, aluno aluno, professor professor, professor pai, pai pai, isso demanda muito tempo na escola às vezes

tem situações assim na escola que penso, nossa, e agora, o que vou fazer? Isso precisaria ter uma maior formação para saber como proceder em determinadas situações.” (Diretor EMA).

Mas, para que a escola atinja plenamente todos os objetivos educacionais e cumpra com sua tarefa primordial, sendo portadora da conscientização política e crítica na comunidade e sociedade onde está inserida, ela precisa centrar esforços para a dimensão cultural. Sander (2007, p. 99) refere-se a esta dimensão cultural como fator decisivo para que a gestão educacional seja pertinente e significativa para as pessoas e grupos que integram o sistema educacional. E isso acontecerá, segundo o mesmo autor, na medida em que

for capaz de refletirem suas crenças e valores, suas orientações filosóficas e suas características e aspirações sociais. Nesta perspectiva, a relevância cultural é o critério básico de um paradigma de administração da educação baseado em conteúdos substantivos e éticos de validade geral e comprometido com a promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento humano.

Desta forma, percebe-se a transdisciplinariedade do modelo multidimensional na gestão das escolas, pois permeia várias disciplinas, para cada uma das dimensões. Assim, segundo Sander (2007, p. 100), “a dimensão econômica fundamenta-se na economia, administração de empresas, contabilidade, organização e métodos e na informática. A dimensão pedagógica fundamenta-se na filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, informática, cibernética e outras disciplinas tecnológicas. A dimensão política fundamenta-se na ciência política, na sociologia política, no direito administrativo, na administração pública e na antropologia política e cultural. A dimensão cultural fundamenta-se na antropologia, filosofia, psicologia e na sociologia”.

A seguir encontra-se resumidamente (Quadro 16), o modelo multidimensional da gestão escolar; nele percebem-se as várias interfaces do processo de gestão, a partir de sua interdisciplinaridade e sua característica multidimensional. Segundo Sander (2007, p. 94), a construção e utilização do paradigma multidimensional de gestão educacional, parte de uma

definição teleológica de gestão educacional, segundo a qual as dimensões extrínsecas são subsumidas pelas respectivas dimensões intrínsecas; e as dimensões instrumentais, pelas dimensões substantivas. Estas estão diretamente relacionadas, no nível intrínseco, com os valores e aspirações fundamentais do

ser humano, historicamente engajado em seu meio cultural, e, no nível extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade.

Segundo o mesmo autor, esta orientação epistemológica não se coaduna com as propostas funcionalistas e posturas individualistas desprovidas de compromisso social, na educação e na sociedade.

Assim, cada decisão a ser tomada pela equipe gestora da escola poderá considerar esses critérios em conjunto. Conforme Sander (2007, p. 107), à luz da visão de simultaneidade das facticidades do universo da gestão da educação, cada um dos quatro critérios é chamado a desempenhar um papel fundamental. No entanto,

a valorização da eficiência econômica da administração se subordina à eficácia pedagógica, sua efetividade política e sua relevância cultural. Por sua vez, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica dos atos e fatos administrativos são critérios fundamentais, desde que subordinados à sua efetividade política e sua relevância cultural. Finalmente, a efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica da gestão da educação não de ser valorizadas, sempre que forem culturalmente relevantes para a instituição e seus participantes. (SANDER, 2007, p. 107).

Quadro 16: O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho

Dimensões	Dimensões substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: Transcrito de Sander (2007, p. 93).

Nesse sentido, a relevância cultural é o principal critério norteador da concepção e utilização do paradigma multidimensional de gestão da educação, como instrumento analítico e praxiológico. À luz desse critério substantivo define-se a contribuição relativa dos demais critérios de desempenho das instituições e sistemas educacionais.

Segundo o que nos apontou a pesquisa (Quadro 17), os diretores estão sendo orientados a dar, cada vez mais, prioridade aos aspectos pedagógicos e educacionais da escola, muito por força da divulgação dos resultados do IDEB. Isso significa que ainda temos longo caminho a trilhar para alcançar o último aspecto do modelo multidimensional: a relevância cultural.

Quadro 17: Foco dos diretores nas escolas, segundo orientação das respectivas mantenedoras.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Pedagógico (Qualidade do ensino)	3 (75%)		3 (75%)	3 (75%)	9 (56,25%)
Índices do IDEB	3 (75%)	1 (25%)			4 (25%)
Administrativo				2 (50%)	2 (12,5%)
Atividades promovidas pela mantenedora fora da escola		1 (25%)			1 (6,25%)
Índices de reprovação		1 (25%)			1 (6,25%)
Formação cristã			1 (25%)		1 (6,25%)
Não é muito claro		1 (25%)			1 (6,25%)

Fonte: o Autor, 2013.

No que diz respeito às instituições escolares, há algumas peculiaridades marcadamente presentes. Uma delas diz respeito à interface existente entre a gestão da escola e a avaliação institucional, o que parece indicar nas duas categorias mais citadas pelos diretores: Pedagógico (Qualidade de ensino) e os índices do IDEB.

“O IDEB. Tudo é o IDEB. Nós aumentamos um pouco, nosso índice foi 4, e agora o nosso foco é o IDEB. Não sei se é porque querem continuar em primeiro. Nas reuniões, as escolas que foram bem no IDEB sempre são lembradas, dão como exemplo. A equipe multidisciplinar do núcleo ajuda a análise das crianças que estão para ser reprovadas e dão assessoria e formação aos professores”. (Diretor EMD).

Alguns, mesmo que sofram a pressão das avaliações externas, têm clareza de que é o pedagógico que precisa ter seu foco e principal preocupação como atuação na gestão.

“É o pedagógico. Percebo que a escola é para isso. Hoje a gente já absorveu outras demandas, mas a escola existe para dar conta da qualidade e com qualidade. Nos últimos anos está se cobrando mais a qualidade até por conta das avaliações externas do IDEB, etc... se dá mais ênfase agora, não que não se dava antes, mas agora, é muito mais cobrado, pois a secretaria tem também as avaliações internas, daí a gente manda as planilhas com os resultados dos alunos, quantos alunos acertaram tudo, quantos alunos erraram tudo, e assim, discutindo, daí a gente faz seminários internos, para justificar o porque daquele resultado da escola.” (Diretor EMA).

Alguns diretores, de visão mais crítica, percebem que, por vezes, os limites são extrapolados, e a ênfase vai aos resultados do IDEB, que são supervalorizados, querendo o resultado pelo resultado.

“O pessoal da secretaria de educação parece estar preocupado, o que eu acho bom até, mas tem que ver a questão dos limites, é com a questão dos índices do

IDEB. Então o enfoque maior que eles dão, é a melhoria dos índices, mas não importa como isso vai ser feito, aí eles querem a melhoria.” (Diretor EED).

Percebe-se aí que há exageros na cobrança dos resultados, que nem sempre são condizentes com a proposta educacional/pedagógica da escola.

Há ainda um enfoque peculiar das escolas confessionais que buscam, a partir dos seus referenciais próprios, garantir a missão à qual foram destinadas desde sua fundação.

“O principal é fazer com que as orientações, a própria mística e a pedagogia da instituição seja preservada e aplicada dentro da instituição, fazer com que através disto a escola seja um instrumento de ajuda às pessoas, seja ela a nível de formação cidadã, mas também um instrumento apostólico, e neste sentido a própria educação tem esta finalidade, e dentro destas orientações é cuidar para que antes de mais nada, o colégio não seja qualquer colégio, mas seja um bom colégio, e ali se faz educação e esta educação deve ser um instrumento para algo a mais, uma educação e formação cristã.” (Diretor ECC).

Uma das escolas da rede estadual, segundo a afirmação do diretor, é orientada pela mantenedora, da qual faz parte, a focar seus esforços nos índices de reprovação. Um dos motivos, entre muitos outros, pode ser o fato de que os índices de reprovação impactam, significativamente, nos resultados do IDEB da escola. Assim, mascaram-se os resultados, aprovando o maior número possível de alunos daquela escola; logo os objetivos de melhoria da qualidade social dispostos na Resolução 4/2010, do CNE, não estão sendo atingidos, provavelmente, por falta de clareza dos diretores da escola, da equipe que lá atua, mas principalmente por suas mantenedoras.

Assim, conclui-se que as escolas estão seguindo as políticas governamentais brasileiras, outorgando à avaliação de larga escala uma importância superdimensionada. A avaliação institucional pode ser, talvez, não a única, mas a grande responsável por oferecer contribuição para que a escola tenha condições de atingir seus objetivos, enquanto instituição de ensino de relevância cultural.

3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo apresentamos breve contexto contemporâneo da avaliação, suas concepções e as políticas da avaliação educacional em curso em nossos dias, articulando os dados da pesquisa, junto aos dezesseis diretores das escolas pesquisadas, obtidos a partir das seguintes questões. 1. Como a escola presta contas do seu papel educacional à comunidade que atende e a sociedade de modo geral? 2. Sua escola faz avaliação Institucional interna? 3. Qual a forma (instrumentos) utilizada para avaliar a sua escola? 4. Para o seu trabalho de gestão, os dados da avaliação institucional têm contribuído em algo? Como? 5. Quais foram as principais decisões tomadas na escola, a partir dos resultados das avaliações ou da avaliação institucional? A partir destas questões, abstraíram-se as percepções indicativas para a formação dos diretores no que se refere à avaliação.

Os principais autores que fundamentam a análise dessa categoria são Esteban (2008), na sua crítica às políticas de avaliação atuais, que transformam os professores em executores de programas e currículos produzidos, em função de interesses hegemônicos; Marback Neto (2007), que analisa as políticas impostas pelo Banco Mundial; Catani e Gallego (2009), por desvelarem políticas de avaliação classificatórias e, por consequência, excludentes; Demo (2010), que faz um contraponto da avaliação, no tempo em que revela algo, também esconde; Paro (2005), que valoriza a educação como possibilidade de transformação da realidade em que se encontram os alunos; Lück (2011), que salienta a importância da gestão como possibilidade de transformação da realidade, a partir dos resultados da avaliação institucional; Hadji (1993), que enfatiza a avaliação como possibilidade de desenvolvimento e melhoria das novas gerações; e Freitas (2009), por explorar a avaliação como instrumento potente de gestão e transformação da realidade, a partir de seus resultados.

3.1. CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional é um tema complexo, especialmente no que se refere às suas concepções, geralmente quando há divergências nas discussões no campo da avaliação; isso se dá em virtude de problemas no que diz respeito às concepções que os interlocutores têm do tema. Assim, necessário se faz explorar os conceitos

pertinentes ao tema da avaliação. Para isso buscamos referências em autores como Hoffmann (1992), na desmistificação da avaliação; Esteban (2008), em seu desafio de superar a dicotomia entre norma e desvio; Esteban (1997), que entende a avaliação como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe; Marback Neto (2007), em sua caracterização da avaliação emancipatória; Hadji (1993), que faz da análise das práticas sua fonte de referência; Barbier (1985), porque alerta para a discrepância entre a teoria e a prática, quando se aborda o tema da avaliação; Demo (2010), porque reconhece a dificuldade de avaliar bem, de modo quantitativo; mais grave ainda, quando se pensa fazê-lo de modo qualitativo; Afonso (2008), que toma a avaliação prioritariamente a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória; Catani e Gallego (2008), que enfatizam que os modos de avaliar evidenciam os princípios norteadores da ação pedagógica e administrativa; e Freitas (2009), porque reconhece o papel da avaliação institucional como forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola.

Hoffmann (1992) deixa claro que a avaliação precisa ser desmistificada. Em sua obra “Avaliação: Mito e desafio”, ela abre os horizontes para a perspectiva construtivista da avaliação, concebida como acompanhamento efetivo do desenvolvimento do educando, coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais. Isso faz crer que a avaliação possui uma perspectiva que respeita as diferenças, que inclui o diferente e que, de forma alguma, aceita a perspectiva excludente da avaliação. Isso vai ao encontro ao que Esteban (2008, p. 14) declara, quando afirma, que a avaliação escolar, na perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes

fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada.

As políticas de avaliação, vistas no capítulo anterior, buscam cada vez mais a padronização dos conhecimentos. Esta perspectiva excludente, que permeia a aprendizagem e a cultura avaliativa, faz com que se perca muita riqueza no processo

educativo. Com isso, faz-se o caminho contrário do que se quer, no que diz respeito à dimensão cultural, do modelo de gestão multidimensional.

Segundo Esteban (2008, p. 17), iluminar a multiplicidade de culturas que permeiam o cotidiano escolar

nos desafia a ultrapassar a dicotomia entre norma e desvio, subjacente ao antagonismo acerto e erro. Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas 'aceitáveis' para se atingir o 'verdadeiro' conhecimento, a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui.

É nesta perspectiva que podemos considerar que o erro também é fonte de construção do conhecimento. Porém essa construção só é possível, na medida em que se busca, ao invés de excluir, toda e qualquer diferença; importa, incluir aquilo que se considera “errado” para buscar a compreensão do que se quer. Assim, não há espaço para a uniformidade com que se pretende valorizar o homem do século vinte.

Segundo Esteban (2008, p. 51), essa padronização das práticas avaliativas responde a um projeto social (um projeto de modernidade) e que circunscreve e subordina

todas as características que o fazem sujeito, diferente na sua essência, a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista ou efficientista. Este aspecto padronizador é o resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção. Um ser que não define seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que se insere em um projeto preestabelecido para ele.

A escola se encontra em meio a essas tensões; por um lado, ela, por missão enquanto instituição, é inclusiva e precisa atender a todas as realidades; por outro, devido às pressões do mercado, em busca de “qualidade” aqui entendida como aquela que serve aos interesses do neoliberalismo, utilizando-se dos instrumentos do novo gerencialismo, padroniza ações, projetos e resultados a serem alcançados, e, em muitos casos, excluindo ou restringindo seu acesso.

Na perspectiva que se quer alcançar, porém, avaliar tem outro significado. Não se trata de excluir, mas de garantir que a aprendizagem aconteça, utilizando-se de todos os aspectos possíveis de aproveitar a aprendizagem. Assim, segundo Esteban

(1997, p. 53), avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para

servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos; o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Nota-se aí que a avaliação nessa perspectiva é enriquecedora, não amedronta e faz o aluno crescer em seus conhecimentos e na busca de seu desenvolvimento. Assim, a avaliação passa a ser proativa, pois facilita a aprendizagem, e não simples reação às ações tomadas anteriormente. A avaliação assim concebida, segundo Esteban (2008, p. 108), “faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves para intervir e agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”.

No quadro 18, buscamos entender como a escola presta contas do seu papel educacional para a comunidade que atende e quais os meios que ela utiliza para comunicar aos seus interlocutores o trabalho realizado internamente.

Quadro 18: Como a escola presta contas do seu papel educacional à comunidade.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Editais, comunicados, site, circulares e meios de publicidade dos eventos		1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)	7 (43,75%)
Resultados de avaliações diagnósticas internas	3 (75%)		1 (25%)	2(50%)	6 (37,5%)
Presença constante dos pais na escola	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	2 (50%)	6 (37,5%)
Rankings oficiais IDEB e ENEM e Vestibulares		2 (50%)	2 (50%)	2 (50%)	6 (37,5%)
Entrega de boletins	1 (25%)	1 (25%)		1 (25%)	3 (18,75%)
Resultados de avaliações da mantenedora	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Confiança dos pais ex-alunos			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Desenvolvimento pedagógico dos alunos			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Conselho de classe participativo	1 (25%)				1 (6,25%)
Aulas de reforço		1 (25%)			1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Quase metade (43,75%) dos diretores de escola responderam que os editais, os comunicados e outros são os instrumentos utilizados para comunicar e prestar contas do que se faz, dentro da escola; por coincidência, ou não, com exceção de um, são os diretores das escolas particulares e confessionais que mais se utilizam deste

tipo de estratégia para comunicar suas atividades, visando divulgar o nome da escola, no mercado competitivo em que atuam.

Alguns diretores têm adotado a prática da pesquisa das avaliações diagnósticas internas, tanto com os funcionários e professores como com as famílias (37,5%) e posteriormente comunica-se o que se fez com os dados desta pesquisa.

“Desde o ano passado, nós fizemos uma pesquisa com todas as famílias, respondendo a questionários que mandamos pelo aluno, e uma das perguntas era, qual o seu grau de satisfação em relação à escola, o que a gente deve melhorar, o que precisa ser modificado na escola, o que está bom. Então muitos pais sugeriram algumas coisas e algumas delas a gente já colocou em prática, pois precisava para a gente melhorar. E daí, em reuniões, em conversas assim, a gente tem um retorno de satisfação no sentido de que eles estão vendo avanço, que o aluno melhorou, que a escola no geral melhorou.” (Diretor EMA).

Estas pesquisas favorecem a comunicação e a integração da comunidade com a família e a escola.

As escolas que mais se utilizam dos resultados do ENEM e dos Vestibulares (37,5%) como prova de sua qualificação técnica e pedagógica são as da rede particular e confessional, embora duas da rede pública estadual também estejam aproveitando-se destes dados para conferir sua qualificação perante a comunidade educacional.

“Na realidade os pais questionam se os alunos estão preparados para o vestibular, mesmo que eu não tenha o EM. Então, devido a isso nós temos várias parcerias com outras instituições, para fazer testes e entender se os alunos estão aprendendo, como, por exemplo, no inglês, no espanhol, para a gente poder dizer que os alunos estão conseguindo e posso provar que nossas aulas estão boas. Divulgamos os alunos que passam nos vestibulares, mesmo depois de três anos que eles saíram da escola; afinal formamos esse aluno até o nono ano. Procuo fazer uma avaliação que nós mesmos elaboramos durante o mês de maio, enviamos a todos os pais e damos uma devolutiva para todos por telefone; então isso é uma maneira de a gente avaliar; dependendo se a avaliação é positiva ou não, a gente paga de um a dois salários para o professor, conforme seu desempenho.” (Diretor EPB)

Embora 37,5% dos diretores tenham apontado a presença dos pais como fator para prestar contas à comunidade que a escola atende, muitos diretores externaram a preocupação com a ausência dos pais na escola, não acompanhando o desenvolvimento educacional dos próprios filhos.

“Cada vez isso é mais difícil de fazer pela ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Entrega de boletins, reuniões de pais, tem pais aqui que chegam no final do

ano e nem sabem o ano em que o filho está. Há pais que não sabem o nome da professora do filho. Qualquer coisa que se observa nos alunos, procuramos chamar os pais, com qualidade de atendimento. Mas é bem complicado.” (Diretor EMC).

Mesmo que se aceite que o ENEM é indicador importante da qualidade que a escola oferece (37,5%), alguns diretores o relativizam, por entender que, além dos aspectos técnico-pedagógicos que a escola precisa dar conta, o papel instigador de valores que a escola oferece é ainda maior.

“Temos também os rankings externos, como o ENEM, por exemplo, são vistos externamente, como instrumento de avaliação, mas nós vemos que ele é apenas um instrumento da avaliação acadêmica, somente, e que para nós é importante sim, mas não suficiente, nós precisamos um instrumento que nos avalie em outros aspectos, na parte humana, de engajamento, de comprometimento, com outras situações dentro do mundo de hoje, na questão social, por exemplo. Nós temos muitos ex-alunos que se destacam por estes valores, são diferentes, por seu comportamento. É um aspecto que sinaliza alguma coisa.” (Diretor ECC).

A formação humana, como destaque na formação de valor, está bastante presente na escola confessional.

“Acho que os pais percebem o nosso trabalho no dia a dia com os filhos, o crescimento que os filhos demonstram em termos pedagógicos, então os pais podem ir acompanhando desta forma. Nós temos tido retorno dos pais no sentido de formação humana mesmo, não só do resultado do vestibular, mas também da formação humana adequada, muitos trilharam um caminho, depois universitário com tranquilidade, mas não só pela questão conteudista, mas também pela questão formativa mesmo.” (Diretor ECD).

Assim, a avaliação emancipatória, segundo Marback Neto (2007, p. 182), procede de um processo de análise e crítica de uma dada realidade, visando à sua transformação. Não há aí uma acomodação de perspectivas, muito menos um olhar passivo. Parte-se da crítica da realidade para sua efetiva mudança. Seu enfoque qualitativo e praxiológico busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas sua descrição. O aluno passa a ser o transformador da realidade em que vive e não apenas descritor do momento em que é avaliado. O foco de interesse da avaliação nesta perspectiva é emancipatório, ou seja, libertador, pois visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinantes.

Sua vertente político-pedagógica atravessa suas convicções, pois há um compromisso evidente, que é o de propiciar que pessoas, direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional, escrevam a sua própria história e não a vivam a partir do interesse de outros. O avaliador, a partir desta concepção, não está a serviço de uma política institucionalizada, vinda de cima, mas se compromete com a causa dos grupos que se propõe a avaliar.

Hadji (1993, P. 22), corroborando esta abordagem do tema da avaliação faz da análise das práticas sua fonte de referência para as grandes intenções que animam essas práticas. Assim, uma teoria que parte da prática permite definir as regras de uma ação formativa mais segura e assinalar as principais armadilhas que espreitam o avaliador. Segundo Hadji, a avaliação poderia ser definida, num sentido geral, como a gestão do provável.

Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu ato numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de 'gerir' sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de 'pesar' o presente para 'pesar' no futuro (HADJI, 1993. p. 22).

A avaliação como prática de investigação, segundo Esteban, (2008, p. 20) “tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar”. Desta forma, o olhar sobre a percepção e a leitura da realidade é ampliada, facilitando a identificação dos sinais de que algum aluno esteja sendo excluído do processo para facilitar a reconstrução de seu trajeto, como parte da dinâmica coletiva instaurada na sala de aula, para a construção dos saberes que a avaliação busca por objetivo. Segundo Esteban (2008, p. 20), “a finalidade é que todos os alunos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo”.

Um dos diretores entrevistados corrobora esta abordagem:

“Se você espremer o que de fato sobra dentro da escola? A aprendizagem que leva ao conhecimento. O conhecimento se exterioriza lá fora, o pai percebe que o filho está adquirindo conhecimento ou não, mas o que eleva esse conhecimento é a aprendizagem; então, tem que medir a aprendizagem. As ferramentas, quanto mais objetivas, menos subjetivas, de avaliação, de aprendizagem, melhor vai auferir perante aquela comunidade.” (Diretor EPA).

Dentro do panorama pesquisado, algumas escolas fazem a avaliação institucional interna. Porém observou-se, durante a pesquisa, que este ainda é um tema novo para os diretores de escola. Avaliar continuamente a escola e todo o seu fazer educacional e pedagógico constitui uma novidade para os diretores de escola; devido a isso, muitos não a realizam (43,75%).

Isso é atestado na resposta de um dos diretores. A avaliação não é prática comum na escola, pois essa prática ainda é confundida com as avaliações que se fazem com os alunos no início e no fim de cada período de estudos.

“Sim, é o que nós chamamos de avaliação diagnóstica. A nossa avaliação nós fazemos em dois momentos, quando a criança chega que a gente faz a avaliação para ver qual o nível de conhecimento da criança e encima deste resultado são realizados os planejamentos em cima da realidade de cada turma, e ao término a gente faz mais uma avaliação para ver o quanto esta criança evoluiu, o quanto deu certo. Assim a gente vai adequando o planejamento. Vai vendo o que é possível melhorar.” (Diretor EMB)

Quadro 19: Avaliação institucional feita na escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Não	2 (50%)	4 (100%)		1 (25%)	7 (43,75%)
Sim, interna e externa			3 (75%)	2 (50%)	5 (31,25%)
Sim, avaliação diagnóstica	2 (50%)		1 (25%)	1 (25%)	4 (25%)

Fonte: O Autor, 2013.

O conceito de avaliação institucional parece não estar claro para muitos diretores. Segundo Freitas (2009, p. 35), “a avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.”

Segundo a pesquisa apresentada (Quadro 19), as escolas públicas não realizam a avaliação institucional interna e algumas escolas da rede privada a confundem com a avaliação diagnóstica. Apenas 31,25% das escolas pesquisadas disseram ter clareza da avaliação institucional e que a aplicam anualmente.

“Sim, interna e essa externa e fazemos em nível de rede. Avaliação de rede. É mais simples, mais profissional de acordo com as metas.” (Diretor ECA)

Jean-Marie Barbier (1985. p. 7) explora ainda a função da avaliação, alertando para a discrepância entre a teoria e a prática, quando se aborda o tema. Por isso, “pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efetivamente; daí que

não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas”. O fato de que 100% das escolas da rede pública estadual, 50% das escolas da rede pública municipal e 25% das escolas da rede privada não estejam realizando a avaliação institucional na própria escola, demonstra que este conceito parece mesmo não estar claro para os diretores. E pior, significa que os diretores estão dirigindo suas escolas sem realizar a avaliação do seu trabalho. Como pode ser equilibrada a gestão escolar que não avalia seu trabalho? Quais os critérios que o diretor tem para tomar as decisões no que diz respeito aos percursos a serem traçados para o futuro de seu trabalho?

Com a preocupação que se tem entre a relação da teoria com a prática, objetiva-se o cuidado para que todos os conhecimentos adquiridos tenham sentido para o sujeito que os constrói. Assim, na perspectiva da avaliação emancipatória, busca-se, segundo Paro (2005, p. 146), “avaliar até que ponto o saber incorporado ao indivíduo, além de lhe ser útil pessoalmente, o leva também, a partir de uma consciência crítica da realidade, a utilizar os instrumentos intelectuais de que se apoderou, de modo a concorrer para a transformação social”.

Para que o conhecimento ultrapasse a barreira da teoria e alcance os objetivos práticos que se propõe alcançar, é preciso também quebrar alguns paradigmas que a própria crítica acaba criando, no sentido de desmistificar algumas questões. Uma destas questões paradigmáticas é a questão da nota. Muitos prefeririam que a avaliação fornecesse como resultado não uma nota, um número que expressa noção de quantidade, mas algo que expressasse a noção de qualidade, como conceitos ou outra forma de contabilizar o que se aprendeu.

A nota como consequência da avaliação, como resultado da avaliação, pode ser apenas um número, se for considerada isolada de todo um contexto em que as situações de aprendizagem devem estar ligadas. Segundo Demo (2010, p. 56), é preciso reconhecer a dificuldade de avaliar bem de modo quantitativo; é, porém, ainda mais grave, quando se pensa fazê-lo de modo qualitativo. Mas se a avaliação quantitativa estiver acompanhada de um contexto educativo, pode ser maior a probabilidade de ela ser mais significativa.

A nota sozinha nada diz. Mas pode dizer muito, se for o reflexo de complexo de cuidados, tais como convivência constante e zelosa com o aluno;

acompanhamento passo a passo; observação meticulosa e permanente; anotação diligente dos fatos; comunicação envolvente; e assim por diante.

Ainda, segundo o mesmo autor, somente em contexto desse porte e intensidade, a nota adquire condição qualitativa e pode tornar-se instrumento mais manejável de avaliação do que conceitos e comentários genéricos.

Este conceito é corroborado por Esteban (2008), quando afirma que "...a avaliação educacional (...) visa sobretudo aos objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, está prioritariamente a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória" (AFONSO, 2008, p. 43). Esta forma de pensar a avaliação está presente nas descrições da avaliação que busca construir nos sujeitos a consciência crítica necessária para o desenvolvimento da cidadania.

Nos modos de avaliar, estão implícitos todos os conceitos armazenados no arcabouço teórico de quem avalia ou de quem pensa a avaliação. Daí a importância da formação dos sujeitos. Segundo Catani e Gallego (2009, p. 74), os modos de avaliar evidenciam os princípios que norteiam a ação pedagógica e administrativa. Assim,

é preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem estar em consonância com as concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola, etc., as quais devem ser explicitadas na proposta pedagógica das escolas de modo a nortear o trabalho realizado pela equipe.

Daí a importância de que as compreensões das avaliações da aprendizagem precisam estar alinhadas com o projeto político-pedagógico da escola. Caso estejam alinhados, a chance da avaliação educacional alcançar o êxito necessário, no sentido de criar maior autonomia para os alunos que dela se apropriam, será maior.

Neste sentido, a avaliação formativa, cujo propósito é o acompanhamento da aprendizagem, tem mais sentido para a gestão da escola. Pois, segundo Perrenoud, citado por Catani e Gallego (2009, p. 79),

do ponto de vista da administração escolar, na perspectiva da avaliação formativa, pode haver maior influência sobre a qualidade do ensino uma vez que há possibilidade de reunir informações mais precisas acerca do que os alunos sabem realmente. Nessa perspectiva, mais do que comparar taxas de insucesso ou médias de turma, podem-se comparar aquisições efetivas.

Depois de percorridos alguns caminhos, no que diz respeito às concepções sobre a avaliação educacional, buscamos algumas linhas para a conceituação da avaliação institucional, na visão de alguns autores.

Dias Sobrinho (2002) faz a crítica da avaliação como instrumento imposto à escola pelas exigências do mercado, e faz o contraponto da identidade da escola, trazendo à tona a questão da ética, enquanto trabalho pedagógico escolar. Afinal, este é o cerne do trabalho escolar: a formação de sujeitos eticamente livres, responsáveis e cidadãos plenos dos deveres e dos direitos de sua cidadania.

Desta forma, ainda que superficialmente, podemos compreender a avaliação institucional como instrumento, que faz parte da reforma educacional em curso na América Latina, utilizado para a melhoria da qualidade educativa. Segundo Freitas (2009, p. 38),

a avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma gestão mais democrática e participativa que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e fracos daquela organização escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas.

Mas a avaliação institucional está posta em nosso contexto, a partir das reformas em curso na maioria dos países, até mesmo na América Latina, onde se busca a maior descentralização possível em termos de gestão; como já dito em capítulos anteriores, responsabiliza-se diretamente o diretor da escola. Segundo Oliveira (2010, p. 67), “o espaço privilegiado da Reforma é a instituição escolar; enquanto último elo do processo de descentralização e centro das decisões, promove a autonomia escolar – financeira, administrativa e pedagógica”.

Segundo Marback Neto (2007, p. 171)

A avaliação institucional é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados.

Desta forma, parece ficar clara a importância da avaliação institucional como instrumento de gestão educacional. Se dentro do modelo multidimensional, for considerada a avaliação institucional em todas as dimensões do modelo, a atividade da

avaliação será enriquecida e poderá fornecer subsídios para a formação dos diretores. Conforme Freitas (2009, p. 38),

com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Metade dos diretores pesquisados (Quadro 20) realiza uma avaliação formal, escrita com professores e funcionários para avaliar a escola. E quase metade citou também que a pesquisa de satisfação é estendida aos pais, especialmente para as escolas da rede privada. De certa forma, essa avaliação reflete aquilo que se espera da avaliação institucional, em que toda a comunidade contribui, sugerindo, apontando e diagnosticando os aspectos positivos e aqueles que não estão tão bem na escola.

“Existe um processo interno formal. Começa com uma avaliação individual, tem uma avaliação das equipes, das lideranças, e uma avaliação de processos, da questão da proposta pedagógica, da cantina, da limpeza. Tem um instrumento que eles, individualmente, preenchem e depois apresentamos os resultados para todos eles. Então buscamos atuar naquilo que é possível atuar, planejando os passos a serem dados. O que gera credibilidade é a clareza com que tratamos os planos para o futuro. Então vamos dando os passos adequados para que a escola vá ganhando a confiança dos líderes. Conquistando benefícios importantes para o grupo como um todo. Pois eles tem que perceber que se a escola cresce, isso é bom para todos que colaboram com esse crescimento.” (Diretor ECB).

Quadro 20: Formas utilizadas para avaliar as escolas.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Avaliação escrita com os professores e funcionários	2 (50%)	2 (50%)	3 (75%)	1 (25%)	8 (50%)
Pesquisa de satisfação formal com os pais	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	3 (75%)	7 (43,75%)
Reuniões semanais com os professores e funcionários	2 (50%)	2 (50%)	1 (25%)	2 (50%)	7 (43,75%)
Avaliação externa (com empresa contratada)			2 (50%)	2 (50%)	4 (25%)
Ouvindo constantemente os alunos	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Acompanhando a desenvolvimento do aluno	1 (25%)				1 (6,25%)
Reuniões presenciais com pais		1 (25%)			1 (6,25%)
Resultados de rankings (ENEM e Vestibulares)			1 (25%)		1 (6,25%)
Pesquisa de satisfação formal com os alunos				1 (25%)	1 (6,25%)
Fluxo de caixa				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Das quatro escolas confessionais pesquisadas, uma delas pertence a uma das redes que se organizaram e compuseram um departamento interno, em nível de rede, que está focado apenas na questão da avaliação institucional, fornecendo para o diretor dados tabulados, que facilitam a gestão da escola e a tomada de decisão.

“A gente faz avaliações institucionais. Elas se estendem para todos os funcionários, sejam eles administrativos ou pedagógicos, e esses dados são tabulados, existe uma parte que é bem quantitativa, mas existe uma parte que é subjetiva e quando a gente trabalha com esses dados a gente consegue ir avaliando a escola; então seria mais neste sentido, a gente tem um departamento que trabalha com a parte de avaliação institucional. Dá um feedback bem interessante.” (Diretor ECD).

Escolas privadas que não pertencem a uma rede específica e que, portanto, não têm condições financeiras para subsidiar um processo parecido, investem, manualmente, tempo e energia para realizar a avaliação institucional da melhor forma possível, devido à clareza do seu diretor, por acreditar no valor da contribuição que a avaliação institucional pode oferecer à sua instituição.

“Eu faço uma avaliação com os pais que eu mesmo criei, são 40 perguntas sobre tudo o que a escola faz e representa aos pais, ali o pai coloca como satisfeito, muito satisfeito, o que poderia melhorar. Daí o pai escreve, e essa pesquisa é que a gente dá a devolutiva. Tudo o que é bom, o professor que liga. O que é mais ou menos, é o coordenador que liga. O que é ruim, sou eu mesmo que ligo, pessoalmente, dando um retorno a eles, mesmo que a gente não consiga atender tudo o que eles pedem. A gente que está aqui dentro não consegue ver tudo. A gente fica tão focado aqui dentro, que não vê os problemas, e essa avaliação ajuda muito, pois nos abre os olhos. É muito bom, vem coisas muito interessantes.” (Diretor EPB).

Nos depoimentos de alguns diretores (43,75%), fica evidente o entendimento de que a avaliação institucional se reduz a uma reunião de início de ano com seus professores e funcionários.

“Na semana pedagógica tiramos um período do dia em que a direção discute com os professores e funcionários e todo o mundo sobre o que nós precisamos melhorar. E aí conversamos mesmo, o que precisa, quais são as prioridades, todos podem falar, todos têm direito a opinar, então acho que é o momento mais importante em relação a esse assunto, é a questão de conversarmos no início do ano para acertarmos essas questões todas no início do ano. Daí eles podem propor melhorias para o ano, sala de aula, os professores têm livre acesso à direção para nos dizer o que é preciso fazer, para melhorar.” (Diretor EEC)

A escola, por sua dinamicidade, muda constantemente; uma avaliação de início de ano não consegue garantir que os processos sejam encaminhados para o ano todo. As avaliações não necessitariam ser realizadas periodicamente e de maneira planejada e formal, para que os dados possam ser aproveitados com maior rigor científico?

Um dos diretores, mal informado, considera ainda que a avaliação institucional constitui-se apenas da avaliação da aprendizagem dos alunos (6,25%), acompanhando o processo de desenvolvimento deles.

“O outro meio de avaliação é através do nosso pré-conselho, não o conselho de classe, aquele que avalia o aluno, mas o pré-conselho que nós fazemos na escola: a gente avalia não só a questão do aprendizado do aluno em sala de aula, mas avalia também o desempenho de professor.” (Diretor EED).

O aprimoramento da escola é processo que envolve todos os atores do processo educativo; por meio da avaliação institucional interna, faz-se isso a partir dos problemas concretos vivenciados. Freitas (2009, p. 35) elenca os três tipos de avaliação que podem acontecer na escola.

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Assim, os responsáveis pela gestão educacional da escola serão os primeiros, embora não os únicos, a garantir o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos que dependem das instituições de ensino, proporcionando momentos para as decisões democráticas, a partir dos resultados subsidiados pela avaliação institucional. É na análise dos dados, de forma conjunta, com todos os participantes do processo avaliativo, que o diretor de escola poderá encontrar o suporte para o alcance dos objetivos propostos pelas instituições escolares. Num processo democrático, isso é o mínimo que se espera.

3.2. CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA AVALIAÇÃO

Sabemos que a escola pública hoje está profundamente prejudicada por políticas historicamente produzidas e construídas, a partir de referenciais de cunho

capitalista. Segundo Afonso (2008, p. 71), a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor, influenciando as políticas de avaliação para resolver os problemas da escola pública, têm consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de 'mecanismos de mercado' na educação.

Esses mecanismos advindos do sistema capitalista impregnam empreendimentos, tanto sociais, quanto empresariais. Neste mesmo sentido

têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os Exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. (AFONSO, 2008, p. 71).

Analisando as políticas impostas pelo Banco Mundial, por meio do documento elaborado pelo próprio Banco, que aponta a falta de qualidade, em todos os graus da educação, nos países em desenvolvimento, Marback Neto (2007, p. 176), percebe que o Banco sugere mais atenção aos resultados do ensino e ao mercado de trabalho, entre outras alternativas; até mesmo percebe explicitamente a recomendação clara da aplicação da relação custo/benefício para verificar se os recursos estão produzindo maior rentabilidade. Esta é a lógica que orienta o Banco Mundial na proposição que o mesmo faz aos governos destes países, no desenvolvimento de políticas ligadas à educação. “Uma tônica do documento é que a instituição de ensino esteja orientada para resultados” (MARBACK NETO, 2007, p. 176). O que entende o banco mundial sobre a relação que se estabelece entre professor e aluno e o quanto este aluno aproveitará das lições ensinadas pelo professor? Como pode o Banco mundial estabelecer-se como instituição arbitrária da qualidade que pode oferecer uma escola?

Para a busca destes resultados, para os quais as instituições educacionais estão cada vez mais orientadas, segundo o banco mundial, há a necessidade do controle e da efetivação das políticas públicas para evidenciar se tudo aquilo em que se está investindo realmente está trazendo os resultados almejados e, se o custo que se tem com a educação está trazendo o retorno que se espera. Esta é a melhor estratégia para atingirmos resultados de qualidade social nas escolas brasileiras?

Sabe-se, assim, que a avaliação é um dos instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento das oportunidades educacionais e sociais mais eficazes no sistema de educação. Sob uma aparente neutralidade e equidade, segundo Catani e Gallego (2009, p. 45), a alguns

são oferecidas sucessivas oportunidades sociais e, por conseguinte, educacionais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas por meio de um processo pautado em critérios que transcendem os fins explicitados da avaliação (diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos, identificar o modo pelo qual estão se apropriando do conhecimento das diferentes disciplinas, entre outros).

Assim, segundo Catani e Gallego (2009, p. 45) para fins de políticas públicas, em função do resultado alcançado, conclui-se o absurdo de que determinados grupos de alunos não “merecem” mais os investimentos feitos até então, pois o financiamento se pauta na meritocracia⁴.

Essa perspectiva reducionista da avaliação institucional precisa ser considerada na sua efetivação, pois isso requer que a avaliação não incorra apenas em aspectos quantitativos, classificatórios de resultados. Mas é necessário considerar que a avaliação institucional tem plenas condições de agregar valor à escola, apesar do contexto neoliberal em que se encontra.

Para ser considerada como instrumento que agregue valor à escola, possibilitando-lhe condições de desenvolvimento, atingindo assim seus objetivos, a avaliação institucional, segundo Afonso (2008, p. 44), deve considerar todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito

às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os atores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interações com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projetos de futuro.

⁴ Sistema (p. ex., educacional ou administrativo) em que os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conseqüências; sistema onde o mérito pessoal determina a hierarquia (<http://www.dicio.com.br/meritocracia>, acessado em 10 de junho de 2012).

Nestas condições, a avaliação institucional, pode constituir o diferencial para a transformação e a qualificação das instituições escolares, não pela instituição escolar em si, foco do novo gerencialismo, mas por ser esta fruto e resultado de uma construção coletiva, alicerçada no Projeto Político-Pedagógico. Como afirma Freitas (2009, p. 35), "pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas".

Essa participação que, historicamente, esteve de certa forma ausente do cotidiano das escolas, faz-se presente de forma muito clara na avaliação institucional, pois, segundo Paro (2005, p. 144), a própria necessidade de participação ativa do aluno como sujeito do processo

só se faz presente porque a educação supõe uma modificação na natureza de seu objeto. É por isso que se considera que, se a educação realmente se efetivou, o aluno sai do processo diferente de como ele era quando aí entrou.

Esta participação acontece, na medida em que fica evidente que a avaliação institucional está sendo utilizada para a melhoria do fazer educacional e pedagógico e não busca em si nenhum tipo de "caça às bruxas" ou de responsáveis por resultados pouco efetivos na área educacional e pedagógica. É necessário, portanto, afastar qualquer desconfiança em relação aos objetivos pelos quais se quer avaliar a instituição. Segundo Demo (2010, p. 53), "se pretendemos afastar o efeito punitivo da avaliação, no que todos estaríamos certamente de acordo, a saída não é adulterar a avaliação por deficiência metodológica ou ingenuidade social, mas fazê-la da melhor maneira possível e atrelá-la, diretamente, ao compromisso com a aprendizagem".

A avaliação institucional, assim como as práticas de gestão educacional, têm importância não apenas técnica, mas também política, pois apresenta condições de contribuir com a formação dos diretores, na medida em que estiverem alinhados ao Projeto Político da Escola. Lück (2011, p. 23), quando considera os conceitos de gestão democrática e participativa na tomada de decisões, afirma que nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que, dessa forma, apenas consegue promover melhorias localizadas, de curto alcance e curta duração. Daí por que

a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados (LÜCK, 2011, p. 23).

Desta forma, alinhados ao projeto político pedagógico da escola, a gestão educacional é subsidiada pelos resultados da avaliação institucional, ou seja, a avaliação institucional conseguirá atribuir valor para a formação dos diretores, se esta oferecer dados consistentes e duradouros para a tomada de decisão e efetivamente contribuir com a gestão eficaz da escola.

O documento do Banco Mundial, na análise de Marback Neto (2007), aponta a necessidade de avaliação contínua e de condições estáveis para o seu desenvolvimento. Como projeto de melhoria, para atender a esse item, constata-se que o fracasso das estratégias para a área educacional origina-se nas resistências da estrutura institucional e nos estilos tradicionais de administração escolar, ainda existentes no Brasil; entretanto já se investe no preparo de diretores, mesmo que de forma tímida. Considera ainda, de modo mais específico, os tipos de regulação que podem estimular a avaliação interna e externa das instituições. (Marback Neto, 2007, p. 177)

Por sua vez, os diretores de escola poderão usufruir desses dados para sua própria formação, se o fizerem de forma a agregá-los no projeto político-pedagógico da escola e, por consequência, em suas próprias práticas. Assim, com os dados em mãos, iluminando sua atuação, os diretores poderão agregar valor à sua própria formação, qualificando desse modo sua atuação e os resultados da Instituição escolar, que estiver sob sua gestão. No campo da formação do diretor, a avaliação institucional oferece grande contribuição, com dados importantes sobre sua forma de gestão, apontando-lhe possibilidades de melhoria e superação.

“Eu acredito que esta avaliação é um norte, ela mostra para onde a gente tem que caminhar, então com certeza pelo fato da nossa gestão ser muito em cima do pedagógico, acompanhando, entrando em sala de aula, olhando planejamentos do professor, sentamos em permanência, estamos sempre atentos ...Então a avaliação vai servir de instrumento para a gente fazer uma nova ação, e melhorar o meu trabalho de gestão.” (Diretor EMB).

O que se busca, de toda a forma, é que nunca seja esquecido o princípio da gestão democrática da escola, pois como bem nos lembra Afonso in Esteban (2008, p. 70), “a construção da escola democrática deve continuar a ser um dos objetivos de todos os educadores e professores que acreditam numa sociedade mais igualitária e com menos injustiças sociais”.

Para os diretores pesquisados (Quadro 21), há contribuições significativas que a avaliação tem oferecido, no trabalho de gestão das escolas.

Quadro 21: Contribuições da avaliação institucional para a gestão.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Subsidia o plano de ação	2 (50%)	2 (50%)	3 (75%)	3 (75%)	10 (62,5%)
Possibilita novas percepções diagnósticas	3 (75%)	2 (50%)	2 (50%)	1 (25%)	8 (50%)
Subsidia a discussão sobre a melhoria da qualidade de ensino ofertada		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Confirmação de percepções			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Fomenta a participação dos pais		1 (25%)			1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Para 62,5% dos diretores entrevistados, a grande contribuição da avaliação institucional é a possibilidade de subsidiar o plano de ação do trabalho pedagógico. Vários são os relatos de que as atividades do dia a dia tiram do diretor a possibilidade de visualizar o que está acontecendo dentro da escola; a avaliação institucional favorece esse olhar para aquilo que passou despercebido. É como se fosse uma lente de aumento para olhar o que não se via antes.

“Às vezes a gente não percebe que está errando e quando vem a avaliação, você para e pensa, “o que está acontecendo?”. É o momento de reestruturar o teu modo de pensar, de repente você está tão envolvido que você não está percebendo que o seu colega está precisando de alguma coisa, o secretário está precisando de algo. Faz a gente repensar, amadurecer e crescer. O IDEB ajuda o professor ver o que ele está fazendo e ajuda a melhorar.” (Diretor EMD).

No depoimento acima, aparece a questão do foco. Constata-se que o diretor, a partir dos resultados apresentados pela avaliação institucional, passa a dar mais atenção àquilo que faz diferença no aprendizado dos alunos.

Para metade dos diretores, a avaliação institucional possibilita novas percepções diagnósticas.

“O resultado sempre leva você a refletir, ninguém é dono da verdade, tem que ouvir o outro lado sempre, e o outro lado às vezes dá uma resposta que nem sempre você está esperando, e essa é a resposta interessante de se analisar,

claro que você também está na expectativa do resultado que você sempre espera, mas as vezes o resultado contrário é o que te põem a refletir e fazer ver que não é bem assim, que você estava imaginando, tem algumas coisas que precisam ser melhor conduzidas, por isso que a avaliação é fundamental.” (Diretor EPA).

“Elas contribuem porque a gente passa a ter um novo olhar para algumas situações que às vezes, no cotidiano, a gente não dá tanta ênfase, ou a gente não percebeu. Neste sentido a avaliação contribui porque nos dá outro olhar sobre coisas que, no dia-a-dia, vai passando, pela demanda você não vai percebendo muito ali.” (Diretor EMA).

A divulgação dos dados do IDEB tem seu lado positivo, na medida em que provoca e fomenta na comunidade de pais, das famílias dos alunos, a participação (6,25%), exigindo da escola que se cumpra aquilo que ela por obrigação tem por missão educativa. Quando perguntado diretamente se o IDEB tem contribuído com sua gestão, um dos diretores respondeu:

“Eu acho que sim, os resultados são repassados para a comunidade, eles estão na internet, e os pais que têm interesse, vêm à escola, e vêm cobrar, não somente da gestão como também dos professores, e isso é ótimo para nós, enquanto gestão. O problema é o seguinte, a nossa comunidade é um pouco arrisca ao fato de vir à escola, e não reclamar sobre isso, acomodada. Se eles viessem aqui, seria excelente. Se viessem aqui reclamar, não todo o dia, mas se viessem questionar por que na tal escola estadual o índice é maior, o que está acontecendo aqui? São coisas que a comunidade não questiona muito não.” (Diretor EED).

A avaliação institucional aponta várias deficiências da escola, da gestão e do trabalho educativo da escola, o que subsidia a discussão sobre a melhoria da qualidade ofertada pela escola (12,5%). Receber resultados, nem sempre positivos, exige, na opinião de alguns diretores, necessária maturidade e resiliência para encarar os resultados.

“É necessário que você tenha maturidade para isso. Qualquer avaliação, qualquer feedback de pai, desde o porteiro ou o bilhete na agenda, sempre nos dá possibilidade e contribui com nossa gestão. Sempre isso vem para melhorar algum processo. É preciso, no entanto, ter uma grande resiliência, pois na hora você se irrita muito, mas é importante ouvir tudo o que os pais nos dizem.” (Diretor EPB).

A avaliação institucional serve também para confirmar as percepções (12,5%) que se tem do trabalho da escola.

“Contribuem muito. Porque ela nos dá todo um diferencial, é um verdadeiro feedback sobre o trabalho desenvolvido. Se está bem, se não está. É um termômetro para nós.” (Diretor EEC).

“Sim, é um balizador. Ela chancela determinadas percepções e ao mesmo tempo aponta alguns aspectos que não estão bons. Pontos obscuros que não tínhamos visto até então.” (Diretor ECB).

Um dos diretores não vê grande contribuição que a avaliação pode oferecer à gestão, isso porque levanta as expectativas e não consegue concretizar na prática o trabalho a ser feito.

“Acho que elas são muito deficitárias. Elas criam a discussão, mas não subsidiam com dados concretos para se trabalhar não”. (Diretor EEA).

Há fortes indícios, pelo depoimento, de que o referido diretor não está convencido de que a avaliação pode colaborar com sua prática de gestão. Talvez o que lhe falte aí é a própria prática da avaliação no espaço escolar em que atua, para que os resultados desta avaliação possam subsidiá-lo no trabalho de direção escolar.

Encontramos aqui uma possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho, pois muitas outras questões ainda surgem no sentido de encontrar a contribuição que a avaliação institucional possa oferecer à formação dos diretores de escola: Qual a importância de uma formação qualificada para eles? Qual é a exigência mínima de formação para um diretor de escola na atualidade? Que pressupostos são necessários para que o diretor de escola possa assumir sua função?

Estas questões vêm à tona, pois são essenciais para que as instituições de ensino possam alcançar a qualidade educacional e social pela qual toda a comunidade educativa luta.

3.3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica é composta pela educação infantil, o ensino fundamental⁵ e o ensino médio. Pelo decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o governo brasileiro

⁵ O ensino fundamental costuma ser dividido, informalmente, em duas etapas: a de 1ª ao 5ª ano, com professores polivalentes, e a de 5ª ao 9ª ano, com professores por disciplinas. Em 2006 a Lei nº 11.274/06 modifica a LDB/96 ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos, com a

institui o plano de metas compromisso todos pela educação. Nele, em seu capítulo primeiro, artigo segundo, inciso primeiro, deixa clara uma de suas diretrizes para sua atuação no que diz respeito à melhoria da educação: “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando os resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007). No inciso terceiro assume a responsabilidade por “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” (BRASIL, 2007). Com estas duas diretrizes, o Estado parece evidenciar que para garantir a qualidade da escola, sua estratégia está na avaliação do desempenho, tanto de seus alunos, quanto dos professores que com eles atuam.

Avaliar a educação básica constitui princípio para muitos governos, pois tem-se o entendimento de que se a educação básica for de qualidade, por consequência, também o ensino superior e, logo, os profissionais que ali são formados, poderão responder com maior qualificação nas suas áreas de atuação. Assim, todo o investimento realizado em políticas públicas na área educacional, teoricamente, teria seu retorno facilitado em termos financeiros, visível no desenvolvimento da nação responsável por seu investimento.

Ainda, no capítulo segundo do decreto 6.094/07, o governo trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No artigo terceiro, ressalta que

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

E como parágrafo único oficializa que “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007).

O sistema de avaliação da educação básica instituído no Brasil, segundo Esteban (2008, p. 30), “descarta uma cultura pedagógica diferenciada, produzida historicamente pelo coletivo dos educadores” e, enfatizando o aspecto meramente

inclusão das crianças de 6 anos de idade, e estipulava o ano de 2010 como prazo para que a medida seja universalizada. Em decorrência, o período de duração da educação infantil passa a abranger a faixa de 0 a 5 anos. O Ensino Médio é composto por três séries e iniciam logo após o ensino fundamental.

técnico da avaliação, reduz um complexo processo educacional a números, quadros, médias, medianas e estatísticas. Segundo Esteban (2008, p. 30) este quadro avaliativo desemboca

numa classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados. Nada mais esperado, quando o que impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecida competição, em que os laços de solidariedade se rompem, pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação.

A descrição de Esteban resume a situação dramática em que vive a educação brasileira atualmente. Esta situação resume, também, a forma como a avaliação institucional está sendo utilizada pelas políticas públicas e como o “mercado” se tem aproveitado desta situação, para alcançar objetivos pouco educacionais. A avaliação, segundo a mesma autora, numa perspectiva reducionista, se revela num

‘mecanismo de controle’ dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido da homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as ‘mesmas oportunidades’ num processo de avaliação padronizado (ESTEBAN, 2008, p. 11).

Desta forma, a dinâmica de sala de aula limita-se aos procedimentos e processos que favoreçam a lógica da produtividade e não mais os processos educacionais. O professor em sala de aula é exigido pela eficácia com que apresenta resultados numéricos para com seus alunos. Os alunos passam a ser exigidos pela nota alcançada nos testes padronizados e não por suas posturas correspondentes à cidadãos críticos e conscientes de suas possibilidades de transformação social. Desta forma, conforme Barriga (2008, p. 62), a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto:

os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames, e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O Exame moderno (com seu sistema de notas) se converteu, de fato, num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas. Estas não se prendem mais ao desejo de saber.

Seu desejo é pela eficiência e pelo rendimento escolar. Frequenta-se a escola para obter notas. O surgimento das notas para a escola, a partir da avaliação de larga escala, modificou os eixos do trabalho educativo. A pedagogia do exame, segundo Barriga (2008, p. 62)

se mostra a si mesma como eficiente quando consegue representar com um número a aprendizagem do estudante. No contexto do exame não há saída para os problemas educativos. De modo contundente, podemos afirmar que não é o exame o problema central da educação. A saída para a educação deve ser construída a partir da elaboração dos problemas que ela enfrenta.

Os problemas enfrentados pela educação podem não ser resolvidos somente pela avaliação; isso se torna ainda mais real, se esta não for acompanhada por processos mais amplos, que envolvam o acompanhamento sistemático do professor para com o aluno, e que este acompanhamento seja feito de forma a dar significado a todas as aprendizagens que o aluno precisa adquirir, no decorrer do período educacional. A avaliação institucional corre sério risco de transformar-se em instrumento vazio no âmbito educacional.

Mas, para compreender esta situação em que está envolvida a avaliação, especialmente a de larga escala, que se transformou num instrumento efetivo de implantação de políticas padronizadoras na educação, precisamos compreender o cenário internacional, onde este formato tem sua origem e o projeto neoliberal que, no Brasil, tem reservado para a educação, estratégias específicas. Ela é parte de um processo internacional mais amplo. Segundo Silva (1994) a construção da política como

manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global (SILVA, T.T., 1994, p. 14-5).

Assim, as políticas de avaliação, são reflexos de políticas amplas que estão no bojo do projeto neoliberal instalado em todas as instituições não apenas de ensino, mas em todas as empresas capitalistas modernas.

Segundo Catani e Gallego (2009), integrando o conjunto de medidas ligadas à avaliação, que hoje percorre os sistemas educacionais, no caso brasileiro, as avaliações externas ou de larga escala, presentes entre as atividades das escolas de todos os níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação, acabam por explicar diferenças entre as escolas em nível nacional, estadual ou municipal. A título de exemplo, pode-se citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dirigido ao Ensino Superior; todos implementados pelo poder executivo federal, desde a década de 1990 e reconfiguradas na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

As avaliações se caracterizam por instrumentos que avaliam tão somente os alunos especialmente os do ensino fundamental e médio. O Enade procura, a partir da avaliação dos alunos e da visita de técnicos do MEC, avaliar a instituição como um todo. Tais modos de reunir dados acerca do sistema de ensino marcaram a década de 1990 e “assumem um papel cuja eficácia é discutível, segundo os especialistas, mas que tem sido defendido pelos que afirmam a necessidade de controlar, de modo rigoroso, os resultados dos investimentos feitos na área educacional” (CATANI E GALLEGO, 2009, p. 41).

Segundo as mesmas autoras, no que diz respeito aos dados coletados das escolas em decorrência das avaliações externas, estudiosos como Freitas (2003) defendem que as informações sejam utilizadas de modo a levar em conta a relação entre as condições oferecidas às escolas e os resultados atingidos. O autor sugere que se diagnostique a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, com base na análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Isso porque, de como tem sido realizada a avaliação,

as informações geradas são de difícil uso local, uma vez que assumem contornos de classificação entre as escolas. No mesmo sentido, Machado (2000) defende que cada instituição deve ser cobrada de forma a realizar do melhor modo possível aquilo que se dispôs a realizar, ou seja, o seu projeto. Assim, não se pode exigir de todos o cumprimento das mesmas metas, ou não se pode exigir que tenham os mesmos objetivos e que alcancem os mesmos resultados (Catani e Gallego, 2009, p. 80).

Esse contexto das políticas públicas, com ênfase na avaliação institucional das instituições educacionais de educação básica, só fez crescer a importância que se dá a

esta atividade. Isso porque, para a sociedade, ver de forma mais objetiva quais as instituições de ensino parece ser de qualidade, oferece a quem pouco entende de educação uma superficial “segurança”, especialmente para os pais de alunos, na hora de decidir onde matricular seus filhos. Desta forma, a avaliação educativa paulatinamente, segundo Barriga in Esteban (2008, p. 59), adquiriu o status de um campo técnico próprio.

Outro aspecto, advindo deste contexto da cultura da avaliação externa, é uma segmentação do trabalho educativo, advindo, por certo, da teoria tecnicista que se rege pelos tradicionais princípios da divisão técnica do trabalho. Assim, o avaliador já não será o docente. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão, para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa, fazendo-se perder todo o sentido do trabalho educacional que vinha desempenhando até então. Ainda mais, o professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função.

A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar e de forma alguma preocupa-se com a vida dos alunos, impactados pela abordagem educativa que expressa; afinal são apenas números, nas estatísticas oficiais.

Em grande parte, a literatura que versa as avaliações externas, dedica-se a discriminar veementemente equívocos, problemas e incoerências nos modos pelos quais vêm sendo realizadas, desde a década de 1990. No entanto, segundo Catani e Gallego (2009, p. 67)

reconhece que as avaliações externas podem permitir que as instâncias administrativas do sistema apreciem o trabalho realizado pelas instituições. Porém, segundo os especialistas, isso não deve ocorrer meramente levando-se em conta a aplicação de testes de rendimento escolar para os alunos. Propõe-se uma avaliação que permita o crescimento das instituições, fortalecendo seu caráter formativo, de modo a promover melhorias efetivas.

Esta é a proposta original da avaliação institucional, ou seja, promover a melhoria contínua das instituições a partir da avaliação que contemple toda a instituição e não apenas testes padronizados que avaliem as aprendizagens dos alunos. Por outra, faz-se necessário notar a importância de testes elaborados e aplicados de forma significativa.

Segundo Eynng, (2004, p. 3) são três as etapas do processo de avaliação. Verifica-se, em primeiro lugar, qual a situação inicial do que se pretende avaliar, não deixando de lado o contexto histórico, a característica situacional que fez com que determinada instituição se encontre desta forma. Em segundo lugar, ainda sem deixar de lado o contexto histórico, a partir de critérios elaborados em conjunto com a comunidade educativa, são emitidos juízos de valor que, de certa forma, subsidiarão a terceira etapa do processo de avaliação, direcionando o trabalho a ser elaborado e as decisões a serem tomadas, a partir dos resultados da avaliação. As melhorias acontecem a partir das decisões tomadas pela gestão das escolas.

Analisando as principais decisões tomadas pelos diretores, a partir dos resultados das avaliações realizadas na escola (Quadro 22), pode-se concluir que, como muitos não têm claro, como dito anteriormente, o conceito de avaliação institucional, também as decisões a partir dos resultados ficam comprometidas.

Quadro 22: Principais decisões tomadas na escola a partir dos resultados das avaliações ou da avaliação institucional.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Gestão mais eficaz, com foco em resultados pedagógicos	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Aulas de reforço		4 (100%)	1 (25%)		5 (31,25%)
Integração entre Escola e comunidade		1 (25%)	3 (75%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Organização Curricular	2 (50%)		1 (25%)		3 (18,75%)
Curso de capacitação para professores	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
Opções de investimento			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Plano de cargos e salários			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Distribuição de função entre os professores	1 (25%)				1 (6,25%)
Escolha de materiais a serem adquiridos	1 (25%)				1 (6,25%)
Professor titular de classe – voluntário		1 (25%)			1 (6,25%)
Recreio monitorado com atividades lúdicas		1 (25%)			1 (6,25%)
Mudança do uniforme		1 (25%)			1 (6,25%)
Projeto específico para o bullying			1 (25%)		1 (6,25%)
Programa de leitura				1 (25%)	1 (6,25%)
Programa de sustentabilidade				1 (25%)	1 (6,25%)
Mudança no posicionamento de mercado				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013

A partir das entrevistas com os diretores, notou-se que 31,25% deles passou a investir mais seu tempo e sua atenção na gestão, alinhada à segunda dimensão do modelo multidimensional de Sander (2007), mais eficaz, voltada para os resultados pedagógicos. Isso parece ficar evidenciado, quando os diretores, especialmente da rede pública, citam o IDEB como grande fator de intervenção na escola. A mesma

acabou sendo exposta em suas fragilidades, gerando o movimento em direção à “qualificação pedagógica”, como se isso fosse possível; porém apenas focada nos resultados do IDEB e não necessariamente na qualidade social, que se espera das escolas, conforme depoimento abaixo:

“A escola passou a ter foco em relação ao conteúdo. A partir do IDEB, esses descritores, a gente sentou para ver o que é importante para ser cobrado por séries. O que a gente pode trabalhar, para melhorar determinado conteúdo. Então a gente enumera as prioridades, por orientação da prefeitura a partir do IDEB. A cobrança do compromisso de melhoria. Precisamos estar determinados. A prefeitura pega o que você fez e vão ver de todas as escolas para montar um padrão. Então eles vão estimular, para focar naquilo que é importante. Pois, às vezes, os professores fazem muitas outras coisas, dão muito conteúdo, mas sem qualidade. Os professores vão dando mais foco no seu trabalho a partir de critérios de qualidade.” (Diretor EMD).

As aulas de reforço a que 100% das escolas da rede pública estadual se referem, é um projeto que surge a partir dos resultados advindos do IDEB. Essas aulas visam corrigir problemas pontuais, apontados nas avaliações.

Outro ponto que chama a atenção, especialmente para as escolas da rede privada e confessional, é o esforço de aproximar-se mais da comunidade, possibilitando maior integração entre a escola e a família (31,25%).

“A integração da escola com a comunidade, pois nossa região aqui, mudou muito o perfil das famílias, não são mais aquelas que participavam como antes, é uma dificuldade trazer os pais para as reuniões; então mudamos dias, horários, acrescentamos atividades para os alunos virem junto, assim os pais participam mais tranquilamente, aí nós fazemos um momento formativo para os pais.” (Diretor ECA).

Essa questão da integração da família com a escola, especialmente com as coordenações, é demanda que surge da própria família que necessita desta proximidade; as escolas estão organizando-se, cada vez mais, para que os pais sejam atendidos, até mesmo pelo próprio professor.

“A questão do acesso à escola. Embora a gente tenha um grupo grande para atendimento, os pais queriam uma maior acessibilidade, queriam uma maior proximidade com as coordenações, maior facilidade de agendar reuniões e entrevistas. Pela pesquisa conseguimos tomar a decisão de pensar em professores representantes de turma. Então, se o gestor não conseguir atender os pais, esse professor busca atendê-los daí. Esse representante conhece o aluno. Desta forma ampliou-se o horário de atendimento dos pais. Isso foi uma coisa maravilhosa, porque os pais gostam muito. Porque ninguém melhor que o

professor para conhecer o aluno e fornecer detalhes importantes para os pais, nestas conversas.” (Diretor ECD).

As opções de investimento (12,5%) também foram direcionadas, conforme apontou a pesquisa.

“A questão dos equipamentos. Quando tínhamos imaginado investimento para um lado e a avaliação sinalizou para outro ponto.” (Diretor ECB).

O diretor escolar, quando está imerso em suas atividades de gestão, não consegue, muitas vezes, perceber que determinados investimentos são desnecessários; isso torna os resultados da avaliação institucional imprescindíveis para a tomada de decisão.

Uma das decisões interessantes foi o projeto de leitura, citado por uma das escolas da rede privada, advindo também dos resultados da avaliação.

“Remodelamos a nossa prática de leitura, vimos que os alunos liam, mas não liam com prazer; então remodelamos tudo, fizemos lugares específicos na escola para a leitura, bancada da leitura, pufes para leitura, tudo para tornar o ambiente mais agradável, e que eles se apaixonassem. A gente teve um retorno muito bom, eles já estão indo sozinhos na biblioteca sem que a gente peça, é muito interessante, eles começaram a deixar outros afazeres, como por exemplo, o pingue-pongue, para buscar livros da biblioteca para leitura.” (Diretor EPB).

Segundo Marback Neto, (2007, p. 188), para que a avaliação seja, predominantemente, um rico e significativo meio de aperfeiçoamento das instituições e alunos a serem avaliados, e não um instrumento sem sentido, tornando-se fim em si mesmo, o que a transformaria num instrumento demagógico, seria necessário um prévio e profundo conhecimento da cultura dos diversos segmentos que compõem a instituição e grupos, que serão submetidos à sua análise. Além disso, faz-se necessária também a disponibilidade de recursos financeiros para implementar soluções apontadas, especialmente no que diz respeito à formação de professores e vontade política da instituição, no sentido de afinada quanto ao conceito de qualidade para si mesma. Entre os mecanismos adotados para sua realização, figura o compromisso dos dirigentes da instituição a ser avaliada e de toda a comunidade que for impactada pelas soluções a serem apresentadas.

Segundo Marback Neto (2007, p. 146), a avaliação institucional pode contribuir para a dissolução de um dos pontos que mais afetam a gestão das instituições educacionais: “a bipolaridade entre a área administrativa e a área pedagógica”. A área pedagógica tem sua atividade principalmente voltada para a aprendizagem do conhecimento; muitas vezes, entra em confronto com a área administrativa que, por seu caráter eminentemente racional, faz da burocracia um fator de 'engessamento' da estrutura. Segundo Marback Neto (2007, p. 146), “o recurso da avaliação institucional, nesta situação, dilui a bipolaridade, negocia interesses e traz um problema para a gestão: que aspectos apontados pela avaliação conciliam interesses?”

O Diretor de escola encontra nesta esquizofrenia bipolar entre a área pedagógica e área administrativa o seu principal desafio, pois tem por dever conciliar as aspirações da área pedagógica, foco principal da tarefa pela qual existe a escola, com as exigências engessadoras da área administrativa.

4. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse capítulo buscamos dar ao conceito de qualidade a compreensão necessária para torná-la princípio da gestão, tendo como finalidade a formação do diretor da escola de educação básica de qualidade social.

Os principais autores que fundamentam esta categoria são: Oliveira (2010), que apresenta a preocupação do acúmulo de tarefas que o diretor escolar tem no seu dia a dia; Sander (2007) sustenta que o trabalho da gestão é complexo, com muitas dimensões analíticas e praxiológicas; Esteban (2008) oferece-nos subsídios sobre o que é avaliar a escola; Lück (2011) oferece critérios para a definição de uma gestão de qualidade; Paro (2005) explicita os fatores do bom desempenho da escola, especialmente dos professores; Marback Neto (2007) afirma que não é fácil tarefa encontrar professores com perfil adequado para a gestão e que estejam dispostos a contribuir, enfrentando os desafios que esta tarefa traz consigo; Freitas (2009) contrapõe que não é suficiente avaliar o aluno, se a escola também não for avaliada. Os dados empíricos relacionados à questão da qualidade social da educação são oriundos das seguintes questões. 1. Que avaliação você faz da sua escola? 2. Como você define qualidade em educação? 3. Você define sua escola como sendo de qualidade? Se sim, quais os aspectos que demonstram esta qualidade? 4. Quais os fatores internos que interferem na qualidade de sua escola? 5. Quais os fatores externos que interferem na qualidade de sua escola? 6. Como você define uma escola ideal do ponto de vista da qualidade? Quais as características? 7. Quais os desafios e as estratégias que você aponta, para que sua escola melhore sua qualidade? A partir destas questões as percepções indicativas da formação dos diretores no que se refere à qualidade abstraíram-se.

4.1. QUALIDADE COMO PRINCÍPIO DA GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse item, abordaremos a qualidade como critério para a gestão. Uma gestão com qualidade terá condições mais favoráveis para contribuir na melhoria da qualidade da educação básica.

A Resolução 04 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Brasil, 2010).

Essa mesma Resolução em seu título IV, conceitua o acesso e a permanência dos alunos na escola para a conquista da qualidade social. No artigo 8º, apresentam-se os aspectos que determinam a escola de qualidade social:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010).

A partir desses aspectos, no artigo 9º são apresentados os nove pressupostos, para que a escola de qualidade social tenha como centralidade o estudante e a aprendizagem. Esses pressupostos serão apresentados ao longo do capítulo, articulando-se com os dados empíricos resultantes das entrevistas, mas não em ordem crescente e sim na medida em que foram sendo articulados com os dados da pesquisa, da seguinte forma: 1º, 7º, 6º, 4º, 8º, 5º, 2º, 9º e 3º.

Desta forma, a concepção de qualidade social que utilizamos para fundamentar este capítulo considera o conteúdo da Resolução 4, de 9 de julho 2010, do Conselho Nacional de Educação.

Na entrevista, os diretores comentaram a avaliação que fazem da escola que está sob sua responsabilidade. Para responder a essa questão, além de classificarem (Quadro 23) a escola, também descreveram características que fundamentam sua resposta.

Esta classificação demonstra como e quanto os diretores valorizam o próprio trabalho; 56,25% deles avaliaram a escola como sendo boa ou ótima. Um dos diretores justificou seu posicionamento, buscando fatos em sua própria família.

“Meu filho estuda aqui, sinal de que acredito no que a escola faz. Eu poderia colocar em outra, ele tem potencial; mas eu acredito no trabalho da escola pública, então meu filho estuda aqui, eu acredito no trabalho que a escola faz, não é 100% ainda, mas um dia a gente chega lá, vai melhorando cada vez mais. Eu acredito que ela é uma das mais conceituadas da região, tem uma escola, aqui próxima, que pede que a gente encaminhe os nossos alunos para lá, pois, segundo eles, nossos alunos são alunos bons, acredito que é um ensino de qualidade.” (Diretor EMB).

Quadro 23: Classificação sobre a escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Boa, ótima	1 (25%)	2 (50%)	3 (75%)	3 (75%)	9 (56,25%)
Sensação de valor			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Regular		1 (25%)			1(6,25%)

Fonte: O Autor, 2013

A seriedade com que é realizado o trabalho na escola justifica o fato de o diretor avaliar bem a escola que dirige.

“A escola sempre prestou um serviço muito sério, a gente até pode errar, mas procuramos acertar, porque existe uma seriedade com que as coisas são feitas, de forma sempre muito clara para com os pais e os próprios alunos. Então acho que na minha avaliação é ótima.” (Diretor ECD).

Esta seriedade também transparece no trabalho que a escola faz em relação aos valores.

“Uma escola ótima, séria, tem uma preocupação muito grande com o aprendizado, com a formação dos nossos alunos, na parte de ética, da moral, dos costumes, dos valores; é uma preocupação constante disso, procuramos sempre permear entre os nossos conteúdos.” (Diretor EPC).

O depoimento acima vai ao encontro do primeiro pressuposto do artigo 9º da Resolução 04/2010, do CNE: “revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela”; (BRASIL, 2010). Na medida em que a escola se preocupa com aspectos ligados à ética, moral e com os valores de um modo geral, está revendo seus referenciais conceituais.

Um dos diretores apontou que o trabalho da escola que dirige é regular, não oferece condições qualitativas de ensino para seus alunos, apesar de contar com excelentes professores.

“Melhorou muita coisa, mas na parte pedagógica a gente poderia estar muito além, porque a escola tem potencial, tem excelentes professores”. (Diretor EMA)

As descrições realizadas pelos diretores (Quadro 24) partem do princípio de que a escola apresenta bom conceito na comunidade que atende. Os pais valorizam a escola e por isso estas características descritivas são citadas pelos diretores. No artigo 9º da Resolução 04/2010, do CNE, o 7º pressuposto da escola de qualidade assim declara: “integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação” (BRASIL, 2010).

Então, quando solicitados a responder sobre qual a avaliação que fazem da escola, os diretores responderam descrevendo aquilo que em sua visão são os pontos mais altos e que demonstram qualidade.

Quadro 24: Aspectos descritivos da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Exigente, puxada com ensino de qualidade, séria em seu fazer pedagógico	1 (25%)		2 (50%)	3 (75%)	6 (37,5%)
Sempre se aprimorando e se atualizando			4 (100%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Precisa melhorar mais o pedagógico	2 (50%)	2 (50%)			4 (25%)
Boa procura		1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	4 (25%)
Organizada e limpa	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Professores compromissados	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Problema sério de abandono, evasão, reprovação e transtorno psíquico	2 (50%)				2 (12,5%)
Alunos usam uniforme	1 (25%)				1 (6,25%)
Péssima estrutura física		1 (25%)			1 (6,25%)
Professores faltam por questões de saúde		1 (25%)			1 (6,25%)
Boa presença dos pais nos eventos			1 (25%)		1 (6,25%)
Trabalho com línguas			1 (25%)		1 (6,25%)
Investe em tecnologia				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Na descrição do trabalho realizado na escola e que demonstra a qualidade, na opinião dos diretores, 37, 5% dos diretores acreditam que a seriedade do trabalho e do fazer pedagógico faz com que a escola seja bem avaliada.

“É uma escola para poucos por ser muito rígida, que tende a levar os alunos a um maior nível de criticidade, acho que não é uma escola fácil para os pais, e isso a gente deixa muito claro, e eu tenho a sensação de que estamos sendo tão procurados e não há mais vagas devido a isso.” (Diretor EPB).

Para as escolas da rede privada e confessional, a questão da rigidez e do trabalho em sala de aula são questões importantes.

“Queremos trabalhar o ensino básico e não ficar inventando coisas não produtivas.” (Diretor ECB).

Entre os diretores entrevistados, 31,25% reconhece que a questão da atualização faz a escola ser bem vista, apesar de reconhecer que uma escola nunca é completa.

“Sempre falta algo. Ainda mais na educação, onde sempre somos muito críticos. Quem está de fora percebe de outra maneira, enxerga melhor do que quem está dentro; mas a escola, hoje, está avançando bastante, favoravelmente, a passos largos, acelerando na parte de tecnologia, da informação. Não tem como voltar atrás, estamos caminhando bastante e para frente, fazendo uso da tecnologia em sala de aula, quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno.” (Diretor EPA).

A questão da busca pela qualidade e a melhoria da eficácia pedagógica, buscando atualizar-se, é questão citada por 56,25% dos diretores. Uma hipótese para tal é a pressão que a divulgação dos resultados das avaliações de larga escala faz para a escola, e isso movimenta-a no sentido da melhoria constante de seu fazer pedagógico.

A questão da organização e da limpeza, apesar de ser abordada por apenas 12,5% dos diretores, apresenta-se como notória, para que a escola apresente qualidade.

“Já tivemos pais de alunos, no início do ano, perguntando se aqui era uma escola particular, pois não viam vidros quebrados, a escola é limpa. A beleza da escola chama atenção. Muitos perguntam qual o custo mensal; mas, na verdade, é pública; então, obvio, não precisam pagar nada.” (Diretor EEC).

Não duvidamos que este ponto seja relevante na escola; porém entendemos que este critério é básico para que qualquer atividade pedagógica consiga estabelecer-se.

Em duas escolas municipais, 12,5% portanto, os problemas do abandono escolar, da evasão, da reprovação e do transtorno psíquico foram citados com muita ênfase. O depoimento abaixo se refere a uma unidade escolar com uma das piores realidades sociais e com um dos índices do IDEB mais baixos da cidade de Curitiba, entre as entrevistadas.

“O nosso problema é o fluxo escolar, abandono escolar e reprovação. Pela qualidade de vida dos alunos, eles até são muito bons. Os nossos alunos são do bairro.... Tem uma questão social precária aqui. Fatores como violência, drogas, famílias desestruturadas. Muitos alunos não terminam o ano, porque no início de dezembro, já descem para o litoral, para trabalhar, devido a sua condição financeira e econômica. São quase ciganos, vão e voltam. Aí o conselho tutelar vai atrás. As professoras tem todos os níveis de ensino, dentro da sala de aula. Qualquer instrumento de avaliação só tem a ajudar. Eu só avanço a partir da avaliação.” (Diretor EMC).

Um dos diretores, ao ser abordado pela questão da qualidade educacional, descreveu sua escola de forma bastante transparente.

“Na verdade, nós temos três escolas, de manhã é uma; de tarde, outra; e de noite, outra. Se vai ali à tarde, tem que ser um trabalho, especialmente no 6º ano, você tem que retomar tudo, avaliar novamente os alunos, colocá-los todos no mesmo patamar para dar continuidade. De manhã, você já pode puxar bem, porque os alunos já têm uma base, uma base melhor.” (Diretor EEB).

Percebe-se a grande dificuldade da coesão entre os vários atores do processo educativo.

A estrutura física foi apontada por uma das escolas públicas estaduais como sendo um ponto que deixa a desejar.

“Estruturalmente nós somos bastante ruins; a escola ficou muito tempo sem cuidado, porque a direção dos anos anteriores pesou muito; então a escola tem que avançar muito em termos de estrutura física, e é ruim. A estrutura pedagógica didática é mediana. Não é ruim; precisamos melhorar bastante para chegarmos a sermos bons.” (Diretor EEA).

O 6º pressuposto da Resolução 04/2010, do CNE, para uma escola de qualidade, descreve: “compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempo para a sua utilização e acessibilidade” (BRASIL, 2010). Percebe-se que o diretor EEA tem plena consciência de que um dos itens, para que sua escola alcance um padrão mínimo de qualidade, não está atendido.

Segundo Lück (2012, p. 37) garantir a realização das finalidades e objetivos da educação é, portanto,

prioridade da gestão escolar, que se realiza a partir de diversos princípios, diretrizes e múltiplos mecanismos e estratégias. Dada a complexidade e abrangência dos processos educacionais, a gestão é caracterizada por atuação

abrangente, dinâmica, interativa e multidimensional, na promoção do norteamento, organização e unidade de todas as ações escolares com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Assim, para conceituarmos uma gestão de qualidade, precisamos encontrar critérios que colaborem para tal tarefa. Lück (2011, p. 65), ao comparar a dimensão de “administração escolar” e a “gestão escolar”, propõe-nos critérios importantes para definirmos uma gestão de qualidade. Segundo ela, passa-se de uma condição a outra (administração para a gestão) quando se passa

da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto; da limitação de responsabilidade para a sua expansão; da centralização da autoridade para sua descentralização; da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; e da ação individual para a coletiva.

São também critérios a serem considerados no desenvolvimento da gestão de uma escola e na sua conseqüente avaliação certamente, a visão de conjunto, que procura visualizar a instituição educacional de forma sistêmica; a expansão de responsabilidade, proporcionando poder às pessoas que, juntamente com o diretor, irão direcionar a instituição; descentralização da autoridade, delegando os serviços; viabilização de processos de gestão que sejam dinâmicos, contínuos e globais, para fortalecer a comunidade e proporcionar-lhe desenvolvimento, a fim de que alcance a qualidade desejada; coordenação dos projetos e programas, para a horizontalização das relações, a fim de não afastar as pessoas que precisam do diretor próximo a elas; por fim, ações coletivas em que todos os componentes da comunidade sejam ouvidos e se sintam participantes das ações desenvolvidas dentro da escola.

Os diretores de escola, pesquisados durante nosso trabalho, ao serem abordados sobre como definem qualidade em educação (Quadro 25), 43,75% deles responderam que qualidade em educação é atender com competência aquilo que a escola se compromete a fazer, oferecendo ao aluno o conhecimento sistematizado.

“A partir de uma matriz, propor e fazer algo relevante. Entregar aquilo que você promete.” (Diretor ECB).

“Que a gente pudesse atender com competência o que a escola deve formar. A qualidade da educação a gente teria na sociedade em geral, mesmo no próprio entorno, a gente saberia que estamos fazendo uma educação de qualidade, se a

comunidade em geral tiver mais tolerância, respeitar melhor, compreender melhor. Aquela que transforma, que vai haver uma mudança no cotidiano, no dia a dia, que a gente espera que seja para melhor.” (Diretor EMA).

Considera-se qualidade em educação aquela que conscientiza o aluno de que ele deve fazer a diferença na sociedade, isso para 43,75% dos diretores entrevistados.

“Qualidade na educação é você não focar somente os resultados de avaliação, mas o preparo do aluno. É o aluno fazer, mas ele entender o que ele está fazendo. Não adianta ser um gênio e não saber usar a inteligência para o bem. Qualidade, então, é não só conhecimento acadêmico, mas um conhecimento enquanto ser, enquanto indivíduo, um ser na sociedade, que está aí para atuar, e é isso que a gente busca: trabalhar nossos alunos, que eles serão os futuros donos do mundo, e se a sociedade, hoje, não está legal, depende deles fazer melhor, se eles tiverem uma boa educação, tanto na escola, quanto em casa, eles vão ter consciência para atuar neste mundo, fazer a diferença que a gente sempre fala.” (Diretor EMB).

Quadro 25: Qualidade em educação, segundo os diretores entrevistados

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Atender com competência o que a escola se compromete fazer, oferecer ao aluno, todo o conhecimento sistematizado	1 (25%)	3 (75%)	1 (25%)	2 (50%)	7 (43,75%)
Conscientizar o aluno para fazer diferença na sociedade de forma crítica e atuante	1 (25%)	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)	7 (43,75%)
Preparar o aluno para o bem, não apenas para resultados acadêmicos	1 (25%)		1 (25%)	3 (75%)	5 (31,25%)
Desenvolver as capacidades humanas individuais			2 (50%)	2 (50%)	4 (25%)
Professor bem preparado e disposto a ensinar		1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Dar significado aos conteúdos ensinados aos alunos	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
Transformar a comunidade no entorno da escola	1 (25%)				1 (6,25%)
Acesso a todo o tipo de informação	1 (25%)				1 (6,25%)
Educar para o belo, à arte, aos valores				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Há, porém, ainda uma tendência conteudista no âmbito da educação (6,255), que entende a qualidade da educação como sendo um repasse aos alunos dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade.

“Qualidade em educação é alguém que se aproprie, parcialmente ou quase totalmente dos conhecimentos sistematizados, que a escola, de maneira geral, oferece; acho que a qualidade da escola está aí.” (Diretor EEA).

Ter uma equipe de professores altamente qualificada é sinônimo de qualidade para 18,75% dos diretores pesquisados. É percentual baixo, dada a relevância que tem o professor para a qualidade do aprendizado dos alunos.

“Ter boa aula, ter bom professor, uma professora que esteja disposta a passar o conteúdo mesmo, se não der certo pelo plano A, precisa ser pelo plano B, porque nem todo o mundo aprende por aquela metodologia; então o professor tem que ter outras metodologias, aprender o saber e aprender a se relacionar.” (Diretor EEC).

No quarto item dos pressupostos indicados no artigo 9º da Resolução 04/2010 do CNE, para uma educação de qualidade social está descrito: “inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante” (BRASIL, 2010), pois a equipe de professores bem formada é que vai fazer a diferença na qualidade do trabalho educativo junto aos alunos, segundo o diretor ECD:

“Você ter uma equipe docente bem formada, com formação contínua, se você tiver um grupo de docentes bem preparados, isso vai traduzir-se em um grupo de qualidade, você vai ter alunos que vão estar recebendo de professores bem preparados, conteúdo adequado e formação.”

Qualidade em educação também é definida por 25% dos diretores entrevistados, como aquela que incute nos alunos os elementos de paixão pelo estudo, que desenvolve as capacidades humanas e individuais.

“Excelência no que você faz. A gestão conhecer o aluno. Conhecer de fato o aluno. Cobrar o aluno no máximo do que ele pode dar. Fazer com que ele chegue à excelência. Fazer com que o aluno entre na escola por gostar de aprender. Não se contentar com aquilo que vem pronto. Inculcar elementos de paixão, interesse, respeito. Gostar de ensinar e aprender. Querer saber mais. Com profundidade.” (Diretor EPD).

Os aspectos citados pelos diretores entrevistados sobre qualidade em educação apontam a responsabilidade de um trabalho de gestão, que pode oferecer à escola a capacidade de atingir os objetivos que se esperam e a qualidade almejada, pois para Lück (2011, p. 42), a definição de gestão educacional é o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com

as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo: soluções próprias, no âmbito de suas competências de participação e compartilhamento; tomada de decisão conjunta e efetivação de resultados; autocontrole; acompanhamento e avaliação com retorno de informações e transparência; demonstração pública de seus processos e resultados.

A gestão educacional de qualidade abrange, portando, todos os processos do trabalho educacional desenvolvidos no interior da escola. Ela é a responsável por apoiar, democraticamente, com métodos que criem um ambiente saudável para o trabalho dos professores, funcionários, pais e alunos; enfim, a comunidade educativa, presente no interior da instituição escolar; segundo Lück (2011, p. 42) a gestão educacional abrange, portanto,

a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na integração de ambos os âmbitos.

Esta integração é estabelecida na medida em que se consegue obter uma visão de conjunto por parte do diretor. Ele, por sua vez, precisa trazer presente em sua gestão as dimensões que Sander (2007) analisa e articulá-las entre si: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Sander (2007) destaca que a gestão educacional é concebida como fenômeno complexo e global, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas.

A partir destas quatro dimensões, podemos avaliar se a gestão educacional está dentro de parâmetros econômicos aceitáveis, no sentido de tornarem-se viáveis financeiramente; se atendem aos objetivos pedagógicos, no sentido de oferecer educação dentro dos requisitos educacionais propostos; se são efetivas no sentido de atender às necessidades da comunidade ao seu entorno; e se as atividades educacionais correspondem à dimensão cultural, contribuindo com o enriquecimento cultural das crianças e jovens atendidos pela instituição educacional.

Entendemos, portanto, que as instituições de ensino, em termos de gestão de qualidade de seus processos educacionais, precisam estar atentas no mínimo, a quatro dimensões fundamentais para mostrarem-se relevantes em sua atuação: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Essas quatro

dimensões podem servir de critério para a avaliação de sua proposta de trabalho e das necessidades que surgem para a formação dos diretores, profissionais que atuam na área da gestão e que objetivam alcançar uma educação de qualidade para todos os que dela se apropriam.

Para os diretores entrevistados, os aspectos que demonstram que a escola por eles dirigida é de qualidade (Quadro 26), vão desde o compromisso dos profissionais que nela atuam, passando pela organização, limpeza dos espaços físicos, até a organização pedagógica, a inovação e criatividade.

Quadro 26: Aspectos que demonstram a qualidade da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Profissionais comprometidos	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	7 (43,75%)
Organização, limpeza e arrumação no ambiente físico, salas equipadas, estrutura adequada, ambiente favorável à aprendizagem.	3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	6 (37,5%)
Acompanhamento dos pais		1 (25%)		2 (50%)	3 (18,75%)
Desenvolvimento intelectual das crianças	1 (25%)		1 (25%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Resultados nas avaliações	1 (25%)		1 (25%)		2 (12,5%)
Confiança dos pais em nosso trabalho (ex-alunos)		1 (25%)	1 (25%)		2 (12,5%)
Trabalha dentro de uma visão integral do ser humano			2 (50%)		2 (12,5%)
Fidelização de alunos		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Não é de qualidade, pois cumpre apenas parcialmente os objetivos a que se propõem		2 (50%)			2 (12,5%)
Situação interna e do entorno bastante boa	1 (25%)				1 (6,25%)
Número reduzido de alunos por turma				1 (25%)	1 (6,25%)
Programas pedagógicos diferenciados (biblioteca, comunidade, saúde)	1 (25%)				1 (6,25%)
Organização pedagógica			1 (25%)		1 (6,25%)
Existe inovação e criatividade				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

O comprometimento dos profissionais aparece como aspecto mais destacado pelos diretores (43,75%).

“Professores comprometidos, pedagogas comprometidas, professores que se interessam para estar sempre se capacitando, são assíduos.” (Diretor EMC).

O oitavo item da Resolução 04/2010, do CNE, declara como pressuposto para uma escola de qualidade social a “valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico”

(BRASIL,2010). Isso indica que quase metade dos diretores entrevistados consideram como ponto de partida, para uma escola de qualidade, a formação e a qualificação do corpo docente.

Após a qualificação da equipe de professores e do compromisso que cada um precisa ter, aparece a questão da infraestrutura física, com 37,5% das respostas. Não apenas a estrutura em si, mas especialmente a organização, a limpeza e o ambiente favorável à aprendizagem.

“Existe um ambiente favorável para a aprendizagem, todos se sentem tranquilos, até na questão de dar voz, elas se sentem tranquilas em vir sugerir, as pessoas vem contribuir, não é necessário ficar perguntando, elas mesmas vem. Esse ambiente propício para aprendizagem, ele é em todos os sentidos, não só com alunos. Além dos aspectos da limpeza, da arrumação, da organização e do bom clima dentro da escola.” (Diretor EMA).

Um dos diretores, referindo-se à sua escola, foi categórico, ao afirmar que sua escola não é de qualidade, mas justifica.

“Não. Eu acho que nós não somos uma escola de qualidade. Acho que existem algumas coisas na escola que são de qualidade. Mas essa escola não é de qualidade. Ela é deficitária, eu acho que ela não cumpre, ela cumpre parcialmente o seu objetivo. Falta muito para chegar num nível bom. Ela não é uma escola de qualidade, ela tem elementos de qualidade, A ideia é criar mais elementos de qualidade dentro da escola, mas ainda falta bastante.” (Diretor EEA).

Há lucidez no depoimento do diretor citado acima. Existem elementos de qualidade, segundo ele, mas ainda faltam muitos outros para que a escola, como um todo, seja considerada de qualidade.

Para diretores de escolas confessionais, a escola de qualidade é aquela que busca trabalhar a educação dentro de uma visão integral do ser humano (12,5%).

“Sim, como para mim a escola ideal é aquela que vê o todo, então, olhando por este ponto de vista, esta escola busca trabalhar o relacional, o afetivo, o religioso, independendo da religião dos alunos, o aprendizado e também toda a autonomia do indivíduo, não importa a idade do aluno, estamos sempre trabalhando isso nos nossos alunos.” (Diretor ECA).

A qualidade dos professores novamente é citada como de grande impacto para a qualificação da escola. E segundo um dos diretores de escola privada,

“A qualidade dos nossos professores também é fundamental; o corpo docente é o maior bem que nós temos; há um trabalho e um cuidado na seleção de nossos docentes.” (Diretor EPC).

A partir das dimensões citadas por Sander (2007) e pelos depoimentos dos diretores, expostos acima, pode-se compreender o papel que exercem os diretores de escola e as necessidades para a sua formação inicial e continuada para a obtenção de uma escola de qualidade. O Quinto pressuposto para uma escola de qualidade social da Resolução 04/2010, do CNE, aponta a “preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros” (BRASIL 2010).

Na dimensão econômica da administração da escola, o diretor pode encontrar possibilidades de respostas para construir uma gestão que esteja alicerçada em princípios democráticos e transparentes; evita assim, o autoritarismo e o conservadorismo, quando os resultados dos esforços, para a busca dos objetivos estabelecidos, não são alcançados. Ele pode contar com a participação de todos no sentido de gerenciar bem os poucos recursos econômicos e materiais recebidos do governo para evitar a necessidade de administrar isoladamente esses recursos. Os recursos enviados pela administração central são recursos públicos, advindos dos contribuintes; e para terem direito a uma educação de qualidade, todos precisam contribuir para que toda a comunidade se esforce no sentido de aproveitar bem cada unidade de valor ali investido.

A partir da dimensão pedagógica encontram-se as respostas para entender se o trabalho do diretor de escola e o trabalho de todos os que atuam no interior da instituição escolar, está realmente alcançando aquilo que se propuseram no início do trabalho. Encontrar a resposta para este questionamento contribuirá para que os diretores tenham condições de pensar os rumos e direcionamentos do trabalho pedagógico na escola, a partir das contribuições que todas as disciplinas, da filosofia à cibernética, podem dar ao ensino/aprendizado das crianças. Eis aqui vasto campo para a formação dos diretores de escola, compreender quanto cada uma das disciplinas, de modo geral, pode gerar valor adequado para a construção de sujeitos, cidadãos livres e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

Garantir que o trabalho educativo esteja a serviço da conscientização dos alunos para práticas libertadoras, e não a serviço das necessidades do “mercado”, é uma questão que pode ser respondida a partir da dimensão política do trabalho

escolar. É uma questão de ética, com alunos, crianças e jovens que estão iniciando seu aprendizado escolar; para eles, tudo é novidade; estão ativados sua curiosidade e o prazer por aprender, têm suas atividades educacionais pautadas em princípios advindos de um trabalho sério, de construção de sua cidadania. Criar condições de aprendizagem para as crianças, nesta fase de vida, não apenas para suprir as necessidades do mercado, é missão principal da instituição escolar, e o diretor de escola precisa estar consciente desta dimensão.

O diretor pode atuar no seu próprio trabalho, no sentido de melhorar as práticas, caso elas não estejam na direção correta, a fim de exercer influência no curso das coisas, para atingir seus objetivos propostos e pode, juntamente com os professores, pais e comunidade escolar, acompanhar o desenvolvimento efetivo de seus alunos, a partir da dimensão cultural da gestão educacional. Esta é a dimensão que pode oferecer diferencial às práticas escolares: diferencial no sentido de evidenciar a todos os que a frequentam que a escola contribui com o crescimento e o desenvolvimento cultural dos seus agentes. Assim, as crianças e jovens podem sair destes espaços mais ricos de conteúdos culturais, encontrando sentido para suas próprias vidas. Nesta dimensão é que se percebe efetivamente a transformação da sociedade, pois é a partir do enriquecimento cultural que a qualidade se evidencia, respeitando-se a diversidade cultural e superando todas as formas de exclusão. O segundo pressuposto da escola de qualidade social, do artigo 9º da Resolução 04/2010, do CNE, enfatiza a “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010).

Para que a gestão escolar possa estar alinhada aos objetivos correspondentes a cada uma das dimensões do modelo multidimensional, faz-se necessário que o planejamento de seu trabalho e a avaliação de suas ações sejam pautadas por estas dimensões. Quando fazemos isso, avaliamos toda a escola? Para Afonso (2008, p. 39) avaliar a gestão escolar é também, em grande medida,

avaliar a própria escola no seu todo, uma vez que os responsáveis pelos órgãos de gestão não podem ser indiferentes a nada do que ocorre no âmbito da escola. E são muitas as dimensões e os aspectos que devem ter consideração, quando falamos de escola; sobretudo quando a reconhecemos não apenas como uma instituição social, mas, sobretudo, como uma organização educativa complexa.

Segundo Paro (2005), parece não haver dúvidas de que, para um razoável desempenho do pessoal escolar, em especial do corpo docente, faz-se necessária a posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades, em níveis e padrões que possibilitem o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número maior de alunos. Com igual razão, as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja,

os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar 'administrativos', se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso, aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo (PARO, 2005, p. 159).

Afirma ainda o mesmo autor que a competência técnica não deve confundir-se com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir.

Então, quando identificamos que algumas competências técnicas são primordiais para os diretores, de que competência técnica estamos falando? Olhando para o ensino superior, de acordo com Marback Neto (2007, p. 208), citando Meyer Jr. (1997, p.3), “os requisitos básicos dos novos gestores universitários são: a livre-iniciativa, o risco, a sensibilidade às forças do mercado, a competição, a eficiência, a busca permanente de qualidade, a adaptação a fatores externos, a busca de resultados e a satisfação de clientes”. Estes requisitos, porém, precisam estar alinhados aos critérios de qualidade, trazidos anteriormente de Lück (2011) e esta forma de analisar está condizente com a afirmação de Paro (2005, p. 160),

a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor - que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social.

Assim, o modelo multidimensional, apoiado por uma gestão que busque dedicar esforços para gerenciar as escolas de forma colegiada, é a gestão alinhada aos princípios da gestão de qualidade.

Mas sabe-se que não constitui tarefa sem esforço encontrar pessoas com o perfil adequado para que esta forma de gestão aconteça. Segundo Marback Neto (2007), referindo-se ao ensino superior, a ideia de trabalhar a organização como centro de resultados ou unidade de negócio, atribuindo a cada diretor a autoridade para gerenciá-la, significa uma visão empreendedora nas organizações universitárias. O problema desse novo paradigma

é encontrar professores e até coordenadores com esse perfil. O artifício usado pelas instituições a fim de não prejudicar sua gestão e, ao mesmo tempo, melhorar seus resultados nas avaliações do MEC, é dispor de um profissional não titulado, porém com perfil de gestor para ser adjunto do titulado, até que ele atinja determinado patamar. (MARBACK NETO, 2007, p. 205)

É fato que no sistema universitário brasileiro, muitas universidades dispõem de docentes altamente qualificados, mas sem preparo administrativo. Daí a tentativa de algumas unidades modificarem esse quadro, mediante a capacitação de seus dirigentes, em cursos de gestão universitária, em nível de especialização e até de mestrado. Como podemos fazer isso dentro das instituições de educação básica?

Fica, pois, a provocação de Lück (2011, p. 42), quando constata os motivos da falta de qualidade na gestão educacional. A falta de visão do todo da escola, como sendo uma instituição social e uma percepção abrangente da teoria de relações, que existe entre os vários interlocutores que compõem a experiência educacional, visão e percepções estas

capazes de promover a sinergia pedagógica de que até muitas das melhores instituições educacionais estão carentes. Essa sinergia seria promovida, estimulada e orientada sob a liderança do diretor do estabelecimento de ensino, juntamente com sua equipe gestora, voltada para a dinamização e coordenação do processo coparticipativo para atender, na escola, às demandas educacionais da sociedade dinâmica e centrada na tecnologia e nos conhecimentos.

Para que este conceito de qualidade na área da gestão seja alcançado, a avaliação institucional, como outro grande instrumento para a gestão, também precisa ter a qualidade como princípio.

4.2. QUALIDADE COMO PRINCÍPIO DA AVALIAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando falamos em qualidade educacional, precisamos buscar os conceitos que a fundamentam. Antes, porém, vamos identificar os principais fatores internos e externos que interferem na qualidade das escolas, segundo depoimento dos diretores e diretoras de escola. Os fatores internos (Quadro 27) estão relacionados em primeiro lugar à qualificação dos professores e funcionários com 50% de respostas e os fatores externos (Quadro 28) à falta de acompanhamento dos pais, com 62,5% das respostas.

A qualificação do professor é o aspecto mais destacado pelos diretores de escola; pelo quadro percebe-se que é questão importante, em todas as escolas, tanto públicas, quanto privadas e confessionais.

“Na verdade, nós dependemos de profissionais. Se não temos um bom profissional atuando em sala, isso vai afetar, sim, a qualidade. Esse é um dos fatores. Existem áreas em que é difícil encontrar um bom profissional. O professor mal preparado acaba interferindo na qualidade, acaba gerando conflitos; os pais cobram; esse é um problema geral, para todas as escolas, públicas e privadas.” (Diretor ECD).

Quadro 27: Fatores internos que interferem na qualidade da escola

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Qualificação dos Professores e funcionários	1 (25%)	2 (50%)	3 (75%)	2 (50%)	8 (50%)
Motivação do professor	1 (25%)	1 (25%)		3 (75%)	5 (31,25%)
Infraestrutura	1 (25%)		2 (50%)	1 (25%)	4 (25%)
Indisciplina dos alunos	1 (25%)	1 (25%)		1 (25%)	3 (18,75%)
Condições socioeconômicas das famílias	1 (25%)		1 (25%)		2 (12,5%)
Falta de unidade entre o grupo de professores e funcionários	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Material didático		2 (50%)			2 (12,5%)
Falta de professores		2 (50%)			2 (12,5%)
Visão de gestão	1 (25%)				1 (6,25%)
Frequência dos alunos na escola	1 (25%)				1 (6,25%)
Desestruturação das famílias	1 (25%)				1 (6,25%)
Clima organizacional				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Além do problema da falta do pessoal qualificado, o diretor de uma escola estadual aponta ainda a desmotivação do corpo docente. Fator determinante para 31,25% dos entrevistados.

“Burocracia e motivação de professores. Falta de professores. Às vezes o dedo da unha está encravado e ele não vem. Isso é desmotivação. Às vezes a própria metodologia dele não está agradando e daí ele se desmotiva.” (Diretor EEC).

Para 18,75% dos entrevistados, outro fator interno que interfere na qualidade da escola é a indisciplina dos alunos.

“A indisciplina na escola é bastante grande e interfere no trabalho do professor. A indisciplina do aluno que não foi educado em casa mesmo.” (Diretor EMC). “Essa questão de indisciplina é uma das coisas que me preocupa muito, as coisas do fazer pelo fazer, do não ter o comprometimento” (Diretor EPB).

Para outros 25% dos entrevistados, aspectos ligados à infraestrutura da escola também são fatores internos que interferem na qualidade. São diretores que veem a estrutura física como aspecto educativo. O próprio ambiente educa, quando está organizado, limpo e harmonioso. Este é um aspecto da dimensão da eficiência do modelo multidimensional. É a primeira dimensão do modelo e serve de base para as outras, mas não menos importante.

Quadro 28: Fatores externos que interferem na qualidade da escola

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Acompanhamento dos pais, pois falta comprometimento com a educação dos filhos	3 (75%)	3 (75%)	2 (50%)	2 (50%)	10 (62,5%)
Drogas	2 (50%)	2 (50%)		1 (25%)	5 (31,25%)
Condição socioeconômica da família	1 (25%)		1 (25%)		2 (12,5%)
Políticas educacionais		1 (25%)	1 (25%)		2 (12,5%)
Acessibilidade à escola			2 (50%)		2 (12,5%)
Região onde está localizada a escola			2 (50%)		2 (12,5%)
Burocracia		1 (25%)			1 (6,25%)
Parcerias com outras instituições			1 (25%)		1 (6,25%)
Posicionamentos da mídia				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Para 62,5% dos diretores entrevistados a questão do acompanhamento dos pais, da própria família e seu conseqüente compromisso com a educação dos filhos constituem o fator externo que mais interfere na qualidade da escola.

“Falta de comprometimento dos pais. Muitos pais não participam. Daí a gente tem que envolver o conselho tutelar, a rede de proteção; mas a comunidade não fica bem, cria uma rivalidade entre escola e pai.” (Diretor EMD).

Outro diretor faz a seguinte constatação:

“Falta de comprometimento da comunidade. Coloca o filho ali e só vem quando é chamado, quando é convocado. Um problema aqui é questão do boletim. Nós temos casos de que o boletim do primeiro bimestre, ainda não foi retirado.” (Diretor EEB).

Na época da entrevista, a escola já estava finalizando o terceiro bimestre escolar, ou seja, três quartos do ano letivo já se havia passado.

O fator externo, que está em segundo lugar na classificação daqueles que mais interferem na qualidade da escola, é a questão das drogas; 31,25% dos entrevistados constata essa dificuldade, presente tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares. Uma diretora de escola pública municipal faz um dramático depoimento durante a entrevista:

“As drogas no entorno. Às vezes alguns alunos, no início da manhã, já vêm drogados. Os pais, alertados sobre o conselho tutelar, dizem que não adianta, pois ele já foi lá. O que vai se fazer com uma menina que já está assim logo cedo? E esses alunos são líderes; vai uma galera atrás, são altamente influentes; aí, o nosso esforço diário é fazer com que menos alunos vão atrás deles. Isso interfere; por conta disso a gente tem que deixar de fazer outras coisas. A conversa com os pais sobre esse assunto é dramática. Duas horas de conversa com os pais para poder dar um bom encaminhamento aos alunos. Mas para cada um que conseguimos resgatar, são 5 que se perdem e que influenciam outros.” (Diretor EMA).

No atual contexto, no que se refere à educação e às políticas que a direcionam, percebe-se que a escola, como afirma Enguita in Ferreira (2003, p. 104), “já não conduz a sociedade, mas sim, se vê agitada e sacudida, como qualquer outra parte dela, e tão complexa como toda ela. Isto não significa que a educação não tenha um papel, mas sim que torna completamente impossível educar a sociedade ou para a sociedade, mas sem a sociedade”.

Para ilustrar temos ainda o depoimento de uma diretora de escola privada:

“A questão das drogas é algo que me preocupa, porque isso está na porta das escolas, isso me revolta muito. Todas as escolas deveriam ter um trabalho bem incisivo com relação a isso. A família, o número de pais separados é muito grande, e hoje eles não se separam mais somente do marido e mulher, mas dos filhos; eles ficam sozinhos, são deletados da vida dos pais. Esses filhos dependem deles. Órfãos de família.” (Diretor EPB).

Assim, não se pode imaginar uma escola sem a sociedade e uma sociedade sem a escola. O que nos leva a afirmar que se buscamos uma escola melhor, é porque

também a sociedade busca ser melhorada. Desta forma, não há uma fronteira clara entre até onde a escola modifica ou é modificada pela sociedade.

Para uma das diretoras, um dos fatores externos que interferem na qualidade da escola é a falta de parcerias entre as instituições de ensino.

“Falta de coesão do grupo das outras escolas. Pouco profissionalismo nisso. Ação é isolada. Há pouca participação séria no debate entre as escolas. A gente percebe que educação até teria oportunidade para ter benefícios do governo, caso estivesse mais unida. Contribuímos muito com a sociedade mas recebemos pouco em troca” (EPD).

Na Resolução 04/2010, do CNE, em seu artigo 9º, o 9º pressuposto para a escola de qualidade social é a “realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente” (BRASIL, 2010).

Ao que tudo indica, parece que na visão neoliberal, toda e qualquer iniciativa de avaliar as instituições escolares objetiva a melhoria de suas atividades. Está na raiz da avaliação institucional diagnosticar a realidade, em que se encontra a instituição a ser avaliada, para daí apontar os aspectos que devem ser levados em consideração, para que a instituição atinja seus objetivos específicos. As avaliações, assim, se converteram em instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Para Esteban (2008), porém, parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que

a modificação de um afeta ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino (BARRIGA, 2008, p. 43).

Mesmo que exista aí uma contradição, podemos afirmar que os objetivos das políticas de avaliação da educação básica buscam a qualidade na educação. Mas, qual conceito de qualidade que está por detrás das intenções das políticas de avaliação inseridas no contexto do neoliberalismo, na proposição da avaliação institucional, como meio de “medir e controlar” a qualidade do ensino, verificada nas instituições escolares de ensino básico? E qual o conceito de qualidade, quando buscamos também por meio

de avaliação institucional uma qualidade educacional que tem o ser humano como prioridade?

Para os diretores de escola, participantes da pesquisa, uma escola ideal do ponto de vista da qualidade deve, em primeiro lugar, ter bons professores, que estimulem, desafiem, questionem e acolham os conhecimentos prévios dos alunos. Este item está presente em 68,75% das respostas (Quadro 29).

O bom professor é fundamental para o avanço educacional, dentro dos princípios da qualidade.

“Professores bem formados. Não precisa ter tantos equipamentos, claro que precisa ter um ambiente agradável, acolhedor, limpo, isso é o básico de qualquer instituição; mas, mais do que ter tantos equipamentos, isso faz diferença sim, mas eu colocaria o professor que respeite o aluno, que incentive o aluno a buscar mais, que investigue, que valorize o conhecimento que ele já traz, e que estimule muito a aprendizagem do aluno. Que não desestimore o aluno e que esteja aberta às várias possibilidades de aprendizado. É claro que não dá para colocar toda a responsabilidade nas costas do professor, pois os resultados da escola é o todo, é amplo, mas assim, para mim a escola ideal passa pelo professor ideal. O professor precisa valorizar a relação com o aluno.” (Diretor EMA).

O depoimento acima, trazido pela diretora de uma das escolas públicas municipais, demonstra a importância do professor bem formado em sala de aula. É importante notar que ela não descarta nem desvaloriza outros aspectos, como a estrutura física, por exemplo; mas seu acento forte é o papel que o professor exerce em sala de aula.

A estrutura física é a segunda característica mais importante, na opinião dos diretores, para uma escola ideal, do ponto de vista da qualidade (50%).

“A estrutura física é importante dentro da escola, ainda que ela não seja o núcleo da atividade educacional, ela é importante. Ter uma estrutura física adequada. Não é necessário ser uma estrutura física inovadora, o melhor que existe, não; mas uma escola que seja pintada, que tenha uma mobília adequada, um sistema de segurança (há escolas que não têm), contra incêndio, segurança nas escadas, ofereça salas com ventilação, conforto térmico, quadro adequado, mínimo de equipamentos que precisamos, projetor multimídia, laboratórios de informática. Na questão física, acho que passam por aí, quadras de esporte adequadas, pintadas, com bom piso, com cobertura, com iluminação, tenham material de prática esportiva adequada e biblioteca.” (Diretor EEA).

Outras características, do ponto de vista da qualidade, para uma escola ideal, passam pela participação dos alunos (18,75%), maior tempo na escola (12,5%).

Importa contemplar todas as dimensões do ser humano (12,5%) e que o escopo esteja alicerçado sobre um bom projeto político-pedagógico (6,25%). O terceiro pressuposto do artigo 9º da resolução 04/2010, do CNE, enfatiza o “foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (BRASIL, 2010).

Quadro 29: Características de uma escola ideal do ponto de vista da qualidade.

CATEGORIA	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Bom Professor (estimule, desafie, questione, incentive, acolha conhecimentos prévios)	4 (100%)	4 (100%)	2 (50%)	1 (25%)	11 (68,75%)
Boa Estrutura física e diversificada (laboratórios, biblioteca, dança, música, teatro, outra disposição das carteiras, quadras esportivas, ginásio)	4 (100%)	3 (75%)	1 (25%)		8 (50%)
Alunos participativos		1 (25%)		2 (50%)	3 (18,75%)
Período integral	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
Contempla todas as dimensões do ser humano			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Suporte pedagógico adequado em número de pessoal	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Boa relação com a comunidade			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Equipada tecnologicamente		1 (25%)			1 (6,25%)
Entrega aquilo que anuncia			1 (25%)		1 (6,25%)
Bom projeto político pedagógico			1 (25%)		1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

É interessante perceber que aspectos ligados às questões básicas de uma escola, como o bom professor e a estrutura física adequada, estão fortemente presentes no discurso dos diretores das escolas públicas, tanto estaduais, quanto municipais. Já outros aspectos, mais ligados às questões estratégicas, consideradas como diferenciais competitivos, estão mais presentes nas escolas da rede privada. Isso tende a tornar-se realidade na medida em que consideramos que muitas escolas da rede privada, já possuem aquilo que se considera como básico para a escola. No momento da entrevista, não sentiram a necessidade de expressá-las como sendo algo necessário, pois já convivem com isso, já têm isso fortemente presente.

Quando se fala em qualidade na educação, é preciso entender de que qualidade se fala. Para Dias Sobrinho (2002, p. 114)

não basta ao conceito de qualidade o atingir os objetivos. Uma bomba bem construída também está cumprindo objetivos. É necessário, antes, discutir o valor desses objetivos, de acordo não só com critérios técnicos; mas, sobretudo, éticos e políticos. A qualidade deve ter também um valor social.

O valor social a que Sobrinho (2002, p. 133) se refere é o de que a escola, para além de formar tecnicamente o indivíduo, considera que este seja também formado para a cidadania, para a ética e a política, valores humanos inafastáveis. Para ele, a avaliação deve se ocupar principalmente do valor social da formação. As instituições educativas devem resguardar-se como lugares privilegiados da crítica, da criatividade, da livre circulação de ideias e experiências. Além

da formação técnico-profissional que satisfaça o mercado, devem elas formar pessoas que saibam integrar os conhecimentos e as práticas em seu processo de vida pessoal e possam participar ativamente da construção da cidadania, do desenvolvimento nacional e da nacionalidade.

Nota-se, portanto, que a função da avaliação institucional, para qualificar os processos educativos das escolas, se vincula a aspectos que vão além dos puramente técnicos para se alcançar a efetividade esperada, a fim de que possa favorecer o papel da escola a serviço de uma educação libertadora. A partir do momento em que sua prática avaliativa possua o olhar reflexivo, exigência de sua função e importância social, a escola passa a favorecer a todos os seus agentes, ambiente favorável à reflexão e à conscientização das práticas. Por isso a avaliação institucional tem função primordialmente política, pois ela pode legitimar o processo de construção das práticas pedagógicas no interior das escolas. Freitas (2009, p. 20) corrobora a ideia de que, se falarmos de avaliação transformadora, contínua e comprometida com o desenvolvimento do aluno, sem questionar os objetivos da escola, estamos contribuindo

para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade.

A função política da avaliação institucional está presente também quando os dados que expõe são utilizados para melhorar os processos de organização coletiva da escola para favorecer o amplo debate da busca das soluções dos problemas coletivos e, assim, promover a contínua melhoria da qualidade educativa. Como afirma Fernandes (2009, p. 38),

a avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma gestão mais democrática e participativa que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e fracos daquela organização escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas.

Mas, no atual contexto, os resultados das avaliações institucionais, estão sendo utilizados para fins de comparação entre as escolas. Sua utilização está sendo feita para fins de mercado, da competição. Assim, cabe ao “cliente” optar pela escola que estiver mais bem colocada na classificação das escolas, segundo os resultados que ela obtiver. Essa forma de utilizar os resultados põe por terra todo e qualquer esforço de fazer com que os alunos percebam a avaliação de maneira diferenciada. Avaliar segundo o contexto do mercado é classificar ou hierarquizar segundo critérios de desempenho. Ao que parece não há preocupação com o foco da escola, com os processos de aprendizagem, mas sim com os resultados que a avaliação pode produzir.

Segundo Catani e Gallego (2009, p. 58), a maior crítica feita aos exames padronizados é o fato de terem implicações

que podem vir a comprometer a concretização do próprio propósito em que se apoiam - a democratização do ensino. Assim como ocorre com a avaliação da aprendizagem, o que está em pauta, ao discutir as avaliações externas são os usos dos seus resultados. Ao expor as escolas, estabelecendo rankings entre as instituições e os alunos, retoma-se a ideia de uma avaliação cuja função é a de classificar ou de hierarquizar.

No que se refere às avaliações e aos seus respectivos resultados, o problema não está no fato de avaliar e produzir resultados, mas na maneira como estes resultados são apresentados e a forma como são utilizados seus reais objetivos, quando hierarquizados e postos em forma de classificação. Problematizando, Demo (2010, p. 18) afirma que a avaliação,

ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais embaixo, segundo critérios estabelecidos pelas avaliações. Assim, em vez de negar seu contexto classificatório, é bem melhor - e mais realista - argumentar sobre as razões pedagógicas da classificação e seus óbvios riscos, pois sabemos certamente que são muitos.

Então, porque avaliamos? Avaliamos, entre outras coisas, para saber qual a distância entre o lugar que ocupa no momento o aluno e o lugar em que deveria estar, segundo aquilo que imaginamos fosse o ideal. E mais, pretendemos descobrir os motivos por que não aprende e gostaríamos de que, sabendo disso, pudesse recuperar a posição onde deveria estar. Para tanto, é mister, segundo Demo (2010, p. 18), primeiro, classificar sua posição desfavorável, com o melhor manejo do conhecimento, porque só podemos mudar o que bem conhecemos. Segundo, com tal diagnóstico na mão, é possível

estabelecer a estratégia mais adequada para deixar a posição desfavorável e caminhar para outra mais favorável, que também precisa ser classificada. Por isso dizemos que a sociedade não pode prometer a igualdade, o que supõe ambiente onde as oportunidades não estão alegremente disponíveis, mas desigualmente ocupadas. É nesse sentido que dizemos ser necessário classificar, para garantir que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender (DEMO, 2010, p. 18).

Onde está a crítica às classificações que faz o mercado, quando aplica os seus instrumentos gerenciais para “qualificar”, segundo seus critérios, a educação? A crítica está no retrocesso aos avanços feitos, no que diz respeito aos princípios éticos da educação. Ensinar para a aprendizagem e a busca da autonomia.

Segundo Esteban (2008, p. 36), “a ênfase no 'produto' e a desconsideração do 'processo' vivido pelos alunos e alunas, para chegar ao resultado final, resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem”. Estuda-se e ensina-se para alcançar resultados. Está em segundo plano a aprendizagem efetiva e o processo que envolve a prática do ensino.

Segundo Barriga (2008, p. 65), “a pedagogia, ao preocupar-se tecnicamente com os exames e notas, caiu numa armadilha que a impede de perceber e estudar os grandes problemas da educação”.

Ainda segundo o mesmo autor, hoje em dia, toda a forma e concepção de avaliação da aprendizagem busca medir. Pouco se analisa a possibilidade de medir a qualidade da aprendizagem em permanente evolução e transformação no sujeito, avaliando seu crescimento em termos de postura e valores que busca seguir ou desenvolver em si. Pouco se analisa se um comportamento observável realmente manifesta um conjunto de acontecimentos internos no sujeito. Tampouco se estudam as dificuldades para que os complexos processos do pensamento, suas sínteses, suas

contradições, suas formulações não cognitivas, pudessem ser traduzidos e encontrassem uma palavra adequada para poder expressar-se; “isto é, o pensamento se encontra estruturado em determinados tipos de processos simbólicos que, quando são verbalizados, nem sempre são traduzidos para a palavra adequada, dado que esta pode não existir na linguagem lógica.” (Barriga, 2008, p. 59).

Assim, segundo Paro (2005, p. 145),

Além de prender-se a julgamentos em grande parte subjetivos, que impedem uma conclusão mais segura a respeito da qualidade do produto, sua avaliação não pode efetivar-se completamente, tão logo se dê sua "aquisição", já que, só no decorrer de períodos relativamente longos, que podem durar vários anos, é que se sentirão muitos de seus efeitos na vida das pessoas.

Nota-se, assim, que avaliar é ato complexo que exige habilidade do avaliador, pois uma avaliação que apenas busca encontrar razões identificáveis para explicar os resultados, não consegue avaliar o aluno em sua plenitude. Valores e atitudes internas são de complexa identificação e, por isso, avaliar de forma rasa apenas verificando resultados, não dá conta da complexidade de uma avaliação.

Daí a necessidade de se conceituar o termo “avaliar” que foi utilizado, durante certo tempo, como sinônimo de medir e testar, por considerar que a educação era a simples transmissão e acumulação de conhecimentos já prontos. Desta forma, avaliar confundia-se com medir – medir o número de informações memorizadas e retidas. Testar significa submeter a um teste ou experiência. Ou seja, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa, por meio de situações previamente organizadas, chamadas testes.

Segundo Fernandes e Freitas (2008 p. 19),

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Para Barriga (2008, p. 58), no entanto, há uma velada interpretação da palavra avaliação, quando se traz à tona as intenções do gerencialismo na educação e que devem ser postas às claras. Em sua visão, são os princípios da administração científica que utilizam o termo controle. Na evolução de seu manejo,

este termo conforma um mais sutil, porém igualmente efetivo: avaliação. A substituição de um por outro se deve à necessidade de utilizar um termo neutro (avaliação), que reflita uma imagem acadêmica e simultaneamente possibilite a ideia de controle. Assim, no século atual, o debate sobre o exame transitou em direção aos testes e recentemente se fincou no termo avaliação.

Portanto, o que se espera da avaliação institucional, segundo os princípios do neoliberalismo, é que se controle efetivamente todas as iniciativas da educação, buscando sua “qualidade”. Parece haver na avaliação este objetivo: controle. Não se trata aqui de que, efetivamente, a escola, a partir da avaliação institucional encontre as soluções para seus problemas. O que se busca, na verdade, é controlar as iniciativas que são tomadas pelas escolas. De certa forma, cerceiam os espaços para a criatividade, para a autonomia, para o novo que se espera da escola.

Parece que, a partir dos referenciais acima citados, para realizar a avaliação institucional na escola, é preciso que esta esteja alicerçada no Projeto Político-Pedagógico, pois não pode ser considerada apenas instrumento técnico de verificação da qualidade do ensino ofertado nas escolas; mas, aproveitando seu potencial diagnóstico, ser referencial de transformação das práticas, motivador de qualificação de processos pedagógicos e, fundamentalmente, alicerçar o Projeto Institucional que a escola se propõe, para ser o agente de transformação social.

Mas, para que a Avaliação Institucional possa contribuir com os objetivos que a escola se propõe no Projeto Político-Pedagógico, é necessário que ofereça subsídios para a atuação do diretor da escola; pois, a partir de sua função profissional, é que todos os direcionamentos são dados, no sentido de qualificar os processos pedagógicos.

Estratégias que possam auxiliar, na melhoria da qualidade daquilo que a escola oferece, serão cada vez mais utilizados. A avaliação institucional como vem sendo aplicada, é ponto culminante da lógica capitalista, em função da necessidade de avaliar todo o sistema educativo e de diagnosticar a qualidade que oferece. Há que averiguar até que ponto as escolas alcançam os objetivos que se propõem; se não os alcançam, quais os fatores ou quais as limitações que contribuem para tal.

Os objetivos de tal proposta parecem estar alinhados à lógica capitalista, cujo objetivo principal está no diagnóstico e análise do aprendizado dos jovens que ingressarão no mercado de trabalho, a fim de que possuam as competências básicas demandadas pela tecnologia capitalista. Assim, segundo Santos (1995), são fixados

conteúdos mínimos e aplicados testes padronizados, de forma sistemática, em todo o sistema escolar. Por meio destes testes é que se poderá medir o desempenho dos alunos, dos professores e da escola. Determinam-se, assim, o prestígio, a eficiência e a produtividade de cada escola, trazendo consequências decisivas para o currículo escolar.

Então, a partir daí, em uma instituição que precisa dar conta dos objetivos educacionais que a comunidade espera dela e que, ao mesmo tempo, está submetida ao controle externo, através da avaliação institucional, cria-se o ambiente conflituoso que o diretor da escola precisa administrar. Segundo Marback Neto (2007, p. 246), os resultados da avaliação institucional são um complexo referencial para a gestão, porque espelham a diversidade de expectativas dos grupos que integram a instituição; a destinação das verbas para implementação é manipulada por diversos interesses. “Na solução das falhas detectadas, o processo de negociação torna-se primordial para que a comunidade continue acreditando na avaliação e entenda a instituição como um todo” (Marback Neto, 2007, p. 246). Neste aspecto, cumpre ressaltar a preparação dos diretores de escola, porque, como nos cursos de pós-graduação, esse requisito é pouco valorizado, a capacidade ou disposição de negociar se torna, cada dia mais, rara.

Barreira (2000) nos traz o enfoque contemporâneo e alinhado ao enfoque já citado de Sander (2007), de que a avaliação é atribuição de mérito ou julgamento sobre o grau de eficiência, eficácia e efetividade de políticas e programas sociais e porque não dizer das instituições de ensino de educação básica. A qualidade como princípio da avaliação institucional pode ser medida a partir destes três conceitos, segundo Barreira.

As avaliações de eficiência, embora bastante negligenciadas, impõem-se porque a eficiência é um objetivo democrático. Na verdade, ao dispor de recursos públicos e ao implementar políticas públicas, o governo está gastando um dinheiro que não é seu; ao fazê-lo, o governo está gastando o dinheiro do contribuinte. Ora, a probidade, competência e eficiência no uso de recursos, publicamente apropriados, constituem, em regimes democráticos, uma das condições para a confiança pública no Estado e nas instituições democráticas. A eficiência também tem valor em instituições particulares, haja vista que ela depende exclusivamente de recursos advindos de seus “clientes” e que por isso precisa gerenciar bem estes recursos. Parece que, em muitos

casos, há instituições que têm objetivos exclusivos de angariar estes recursos e não de promover a educação no sentido ético do termo. Referimo-nos àquelas instituições que buscam atingir seus objetivos educacionais em todas as dimensões do modelo multidimensional, citado anteriormente, e que está expresso também neste capítulo.

A avaliação da eficácia relaciona as metas propostas para o programa e as metas alcançadas. A eficácia funcional, administrativa e contábil determina o grau de adequação dos meios aos objetivos do programa. Refere-se também à adequação dos meios e instrumentos utilizados. Ou seja, a eficácia está relacionada ao alcance dos objetivos pedagógicos e didáticos que ela se propõe.

A efetividade estabelece o impacto da ação na população alvo. É a partir dela que se relacionam os objetivos políticos que a escola se propõe alcançar na comunidade em que atua. Barreira, citando Arretche (1998, p. 35), sintetiza didaticamente a efetividade, caracterizando-a como objetiva, subjetiva e substantiva. Assim, a efetividade

objetiva é o critério da aferição da mudança quantitativa entre o antes e o depois da execução do programa. O critério de avaliação da efetividade subjetiva se refere às mudanças comportamentais, nas crenças e valores da população-alvo. A efetividade substantiva é o critério da avaliação das mudanças qualitativas significativas e duradouras nas condições sociais de vida dos beneficiários da política ou programa social. (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986; BRANT DE CARVALHO, jun / 1997; ARRETCHÉ, 1998, p. 35-36 citado por BARREIRA, 2000, p. 31-32).

Os principais desafios que os diretores e as diretoras de escola de educação básica, participantes da pesquisa, apontaram, para que a escola melhore a qualidade (Quadro 26), foram separadas, a partir de nossa percepção, dentro das quatro dimensões apontadas por Sander (2007). Fizemos este exercício simples, apenas para, didaticamente, demonstrar, até pelo número de citações, que os diretores de escola, apesar do esforço que fazem para qualificar os processos educacionais, ainda centram grande parte de seus esforços nas duas primeiras dimensões. Isso significa dizer que ainda há muito que fazer, para tornar a escola um local de efetividade política e relevância cultural.

Das quatro dimensões, as que mais têm destaque nos desafios que as escolas enfrentam estão as da eficiência econômica e a eficácia pedagógica. São as duas dimensões básicas da gestão educacional do modelo multidimensional. E destas duas

dimensões, a que tem maior visibilidade é a dimensão da eficácia pedagógica, concentrada, sobretudo, nas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais. Isso pode ser reflexo da exposição dos dados do IDEB e as escolas, neste momento histórico que atravessam, centram esforços para que sejam mais eficazes pedagogicamente e alcancem os resultados desejados, a partir das metas que o governo lhes impõe.

Aspectos ligados às dimensões da efetividade política e da relevância cultural são pouco citadas. Isto também é reflexo da pouca clareza que as escolas têm do seu papel político e cultural na sociedade. No Brasil a escola volta-se apenas para a preparação para o vestibular, dando ênfase apenas aos exames. E com as políticas governamentais, que privilegiam ainda mais os resultados das avaliações de grande escala, este panorama não será alterado no curto prazo.

Na dimensão econômica, novamente, a estrutura física tem destaque, com 18,75% das respostas. O posicionamento de mercado e o gasto com investimento na formação dos professores, próprio das escolas da rede privada, é um exemplo desta dimensão.

“Estamos buscando um posicionamento de mercado que hoje nós ainda não temos. Estamos buscando depurar nossa clientela, a partir de uma melhoria de nosso “produto” educacional, que nos propomos entregar. Estamos conseguindo chegar lá. Estamos buscando esse posicionamento e, para isso, estamos investindo bastante nos nossos professores, com formação, capacitação, acompanhamento.” (Diretor ECB).

Dentro da eficácia pedagógica novamente destaca-se como grande desafio a formação adequada do professor, com 25% das respostas. As próprias escolas estão sentindo a necessidade de investir na qualificação docente para poder superar este desafio.

“Desafio é qualificar os profissionais, professores e educadores. Percebo que as universidades entregam profissionais sempre muito defasados, esse é o maior desafio. Para sanar isso, nós temos formação continuada, todas as semanas, nós temos estudos de textos e outras atividades para formar os professores, três momentos fortes durante o ano, nós trazemos profissionais para provocar este aprendizado e formação nos professores.” (Diretor ECA).

Quadro 30: Desafios e estratégias para a melhoria da qualidade da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
EFICIÊNCIA ECONÔMICA					
Estrutura física (Buscar apoio da mantenedora)	1 (25%)		1 (25%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Deficiência entre planejamento e execução (Continuar investindo em material de qualidade e formação de professor)	2 (50%)	1 (25%)			3 (18,75%)
Posicionamento de mercado (depurar nossa clientela e melhorar nosso produto educacional)			2 (50%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Tecnologia (Estruturando as salas para isso)				1 (25%)	1 (6,25%)
Deixar claro para o mercado nossa identidade (Trabalhar em rede)			1 (25%)		1 (6,25%)
EFICÁCIA PEDAGÓGICA					
Desqualificação de professores e Resistência à formação continuada (Continuar investindo na formação)	3 (75%)		1 (25%)		4 (25%)
Professores afastados com atestado médico (não há o que fazer)	2 (50%)	2 (50%)			4 (25%)
Alfabetização dos alunos ao final do 3º ano (Projetos paralelos de apoio pedagógico)	1 (25%)				1 (6,25%)
Adequar o perfil do professor àquilo que ele quer assumir (Reuniões no início do ano)	1 (25%)				1 (6,25%)
Clareza das nossas deficiências (Avaliação institucional)	1 (25%)				1 (6,25%)
Alunos com defasagem de aprendizagem (Aulas de reforço)		1 (25%)			1 (6,25%)
Fortalecimento acadêmico (Continuar investindo da formação)			1 (25%)		1 (6,25%)
Melhorar o interesse dos alunos (reformular o currículo do ensino médio)			1 (25%)		1 (6,25%)
Avaliação (longos estudos estão sendo feitos)				1 (25%)	1 (6,25%)
Disciplina dos alunos (envolvimento e participação dos pais)	1 (25%)				1 (6,25%)
EFETIVIDADE POLÍTICA					
Envolvimento da comunidade (Festas, bingos, reuniões, palestras)		1 (25%)			1 (6,25%)
RELEVÂNCIA CULTURAL					
Frequência dos alunos à escola (procuramos premiar os alunos mais assíduos)	1 (25%)				1 (6,25%)
Relacionamento entre os alunos (através do exemplo, reforçar a importância do diálogo)				1 (25%)	1 (6,25%)
Adolescentes desestruturados (conscientizando a família sobre a sua importância na vida dele)				1 (25%)	1 (6,25%)
Drogas (Palestras)				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Como efetividade política, os diretores citaram pontos como a disciplina dos alunos e o envolvimento da comunidade nas atividades da escola. Um dos diretores utiliza-se disso como estratégia para conseguir o apoio da comunidade e assim conseguir exigir melhorias para sua escola.

“Queremos trazer a comunidade, é o primeiro passo, trazer a comunidade para dentro da escola, para que eles verifiquem como está toda a estrutura, e a partir

disso, eles comecem a auxiliar, a questionar, trabalhar em função dos próprios filhos que aqui estudam.” (Diretor EED).

Na dimensão da relevância cultural, os diretores citaram 4 desafios de forma isolada. Entendemos que ainda não está claro, para os diretores, que aspectos ligados à relevância cultural são extremamente importantes, para que a escola cumpra seu papel educacional. Um dos diretores de escola confessional sente a necessidade de envolver cada vez mais e melhor os alunos nas atividades acadêmicas e culturais da escola, para que sinta o gosto pelo estudo. Porém percebe que ações governamentais, de ordem estrutural, como, por exemplo, a reformulação do currículo do ensino médio, são necessárias para contribuir com esse avanço.

“O grande desafio é fazer com que nossos alunos tenham mais interesse por aquilo que é transmitido na escola. Hoje eles têm muito mais atrativos lá fora. É uma competição bem injusta. O nosso grande desafio é fazer com que o aluno sinta vontade de estudar, dar sentido àquilo que ele estuda; para isso, acho que precisaríamos de uma reformulação no currículo do ensino médio. Existem muitos conteúdos trabalhados que o aluno acaba não vendo sentido que o desestimula; então o aluno acaba se distraindo em outras coisas, como o celular dele ou do colega, o amigo influenciando, as influências externas, a droga, o álcool, esse é nosso grande desafio.” (Diretor ECD).

Mesmo que seja muitas vezes negligenciada, avaliar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância de uma escola é prática de construção de sociedades democráticas, pois ser eficiente financeiramente, eficaz no sentido de comparar as metas propostas com as metas alcançadas, efetiva percebendo os impactos das ações propostas nos públicos avaliados e relevante em seu contexto; é um objetivo democrático, quando tem em conta que os recursos financeiros investidos em instituições educacionais públicas é público; a eficiência no seu uso é condição para a confiança pública nestas instituições. Além do mais, comparar o antes e o depois das ações educacionais do público, atingido pelas ações, é prática que se deveria estabelecer em todas as instituições educacionais e projetos sociais, cujo financiamento seja público. Isso garante a efetiva elevação da qualidade social que se espera das escolas.

Mas, como utilizar os resultados da avaliação institucional para dar subsídios para que o diretor de escola possa contribuir de maneira efetiva, na qualificação dos objetivos que as escolas têm de dar conta neste contexto em que elas se encontram?

5. FORMAÇÃO DO DIRETOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE

Neste capítulo apresentaremos a formação do diretor, foco principal da pesquisa e buscamos integrar a fundamentação teórica na formação dos diretores. Pouco se tem escrito sobre o tema e sobre os dados da pesquisa qualitativa, que abordou questões ligadas ao tempo de formação, aos cursos realizados na área da gestão e aos elementos formativos. Os entrevistados indicavam esses temas para que sua atuação alcançasse os objetivos que uma escola de qualidade social se propõe. 1. Quais os cursos que você fez e que contribuíram para a sua atuação de diretor de escola? Ela é suficiente? 2. Em que medida sua formação inicial contribui com sua atuação na direção da escola? 3. Quais são os elementos formativos que você indicaria para aprofundar sua formação na função de direção? 4. A avaliação institucional têm contribuído com sua formação como diretor de escola? Como? 5. Sua opinião da relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta. A partir destas questões abstraíram-se as percepções indicativas para a formação dos diretores.

Os autores que fundamentam esta quarta categoria são Paro (2005), chamando a atenção para a contradição que o diretor tem que enfrentar em seu trabalho de gestão; Afonso (2008), que explora as várias funções de socialização e promoção da cidadania exercidas pela escola; Lück (2011) que aponta a superação do paradigma da gestão para a administração na formação e ação dos dirigentes de escola; Oliveira (2010), que lembra as inúmeras tarefas burocráticas sobre as quais os diretores precisam debruçar-se ao invés de abordarem importantes questões pedagógicas; e Sacristan (1999), que apresenta o tema da formação continuada.

5.1. A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS DIRETORES.

A formação do diretor de escola de educação básica de qualidade social, no contexto descrito anteriormente, exige que uma nova cultura seja construída e habilidades nem sempre desenvolvidas, presentes em sua a formação. Uma destas habilidades é saber desconstruir conhecimentos, costumes, valores e culturas já não mais pertinentes, ou ultrapassadas. E, segundo Ferreira, Semeraro, Cardoso, Correia e França (2009, p. 30), entender as ações das pessoas é procurar entender, antes de

tudo, os valores individuais externalizados por meio de sua ação de construção do mundo.

Esse entendimento inclui não só a compreensão da realidade presente, como também a do passado. Deve-se considerar que o passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias de cada indivíduo e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de novas mudanças.

Entender esse aspecto contribuirá para alcançar os objetivos necessários para a formação, pois vivemos em uma sociedade capitalista, exploradora da força de trabalho, em constantes mudanças, devido ao apetite desenfreado do consumo que impactam diretamente o dia a dia das instituições, especialmente aquelas responsáveis por formar as futuras gerações.

Segundo Santos (1995), a principal implicação, para as escolas, advinda da condição, que o novo formato do capitalismo impõe, é que os parâmetros administrativos, advindos da esfera produtiva, estendem-se aos sistemas escolares. E isso, de certa forma, obriga o diretor a canalizar seus esforços na busca por mais eficiência e mais produtividade, esquecendo-se de que o papel primordial da escola está na formação integral dos cidadãos que dela fazem parte. Os mesmos métodos gerenciais, que fazem parte da lógica administrativa, tendem a penetrar nas escolas e os diretores são os primeiros a sentir seus impactos. Os critérios de organização têm de se ajustar aos preceitos de eficiência, competência e produtividade, definidos conforme o capitalismo e, com a adoção dessa lógica organizacional, é que os sistemas escolares poderão adequar-se aos ditames do mercado, segundo esse modelo. Mas será esse o melhor modelo para que a gestão escolar aconteça? Não estaria este conceito, dentro da perspectiva democrática de gestão, entrando em conflito?

Os mecanismos dos sistemas flexíveis, deste novo modo do capitalismo produzir e se organizar; portanto, que garantem a centralização das decisões e a descentralização das ações, fazem-se sentir no interior da escola. Segundo Paro (2005), é o papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória,

já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como

gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2005. p. 133)

O diretor de escola assume, assim, função específica neste modo de conceber a educação. Ele é o encarregado de responsabilizar-se por funções de controle, de analisar os dados coletados pela avaliação institucional, constituir a equipe de gestores responsáveis por atingir as metas necessárias para alcançar os objetivos que lhe serão definidos e fazer o gerenciamento das forças internas, constituintes da comunidade escolar: pais, professores, alunos e colaboradores. Todos lutando por seus próprios interesses, que muitas vezes, são contraditórios.

Para a lógica capitalista, o gestor educacional poderá não necessariamente ser um profissional que conheça a escola, um educador que tenha vínculos com a instituição em que atua. Poderá, e preferencialmente será, um profissional originário de outra área de atuação, especialmente a área administrativa, e não mais a educação, pois lhe será exigido, além de conhecimentos educacionais, o manuseio de técnicas gerenciais. Então, para a lógica capitalista, que se utiliza da gerência enquanto controle do trabalho alheio, mais importante do que ter um educador na função de direção escolar, basta que esteja aí um profissional que tenha as habilidades gerenciais e conheça todas as técnicas administrativas, para atingir os resultados esperados nas instituições escolares.

Mas pode a escola, instituição encarregada de formar seres humanos, conciliar exigências de um mercado que evidencia, com seus instrumentos de manipulação e controle, valores como a competição e a exclusão, com as exigências que estão na raiz do surgimento da instituição escolar e da sua tarefa primordial, conforme a Resolução 04 de 2010, do CNE, em seu artigo 3º?

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Para responder a este questionamento, apresentaremos as relações existentes entre a formação do diretor de escola e a sua atuação na função, pois é ele, juntamente com toda a comunidade escolar, que tem a responsabilidade de fazer com que as escolas alcancem os objetivos que têm como tarefa primordial.

5.2. RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO DIRETOR

Percebe-se, a partir dos quadros anteriores, que esta forte tendência do novo gerencialismo na educação ainda não impactou as escolas pesquisadas. O que as mantenedoras das escolas estão fazendo, e isso veremos adiante (Quadro 31), é investir na formação dos diretores, por meio de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. São cursos voltados à área da administração, em sua grande maioria. Focados na gestão de pessoas e de recursos, além de lhes possibilitar visão mais estratégica do “negócio” que estão gerindo.

Apesar de terem feito estudos ou estarem participando dos cursos acima, que possuem foco na área administrativa, 68,75% dos diretores foram claros em afirmar que, ainda assim, esta formação não é suficiente. Consideram que o campo da gestão da educação é muito complexo para abarcar todas as possibilidades, pois ele está em constante mudança.

“Nada é suficiente. Cada dia, em uma unidade escolar, a gente tem uma complexidade muito grande. Atendemos o público, os profissionais, o financeiro, a busca pela qualidade, excelência, as metas, o conteúdo, a cobrança, o pessoal. Avaliar as normas, regras, retomar o uso da biblioteca que temos, precisamos sempre investir no acervo. Fazer acontecer com o dinheiro que temos, e a demanda é sempre maior. Sempre somos exigidos por outras coisas. Hoje o quadro é estável, os professores estão mais tranquilos, mas sempre chegam professores novos e isso é sempre mais trabalho, pois não sabemos se ele vem preparado, etc. Sempre tem coisas novas na escola. A gente precisa estar muito esperto, se atualizando.” (Diretor EMC).

Mesmo os diretores da rede pública, tanto estadual quanto municipal, estão também buscando formação na área específica da administração (12,5%).

Um dos diretores da rede confessional revela quanto é insuficiente a formação que possui, especialmente pela dinamicidade da escola.

“Não é suficiente, na verdade você sempre tem que estar se atualizando, eu terminei o mestrado em 2008 e, de lá para cá, fiz vários outros cursos para

aprofundar minha formação. Estou fazendo leituras e buscando doutorado também, mas paralelamente a isso, fiz vários outros cursos menores que foram especializando a minha formação.” (Diretor ECD).

Quadro 31: Cursos que contribuíram para a atuação na função de diretor.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Formação para diretores	3 (75%)				3 (18,75%)
Gestão escolar		2 (50%)		1 (25%)	3 (18,75%)
Curso de administração de recursos financeiros		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Gestão estratégica de pessoas			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Planejamento estratégico e Marketing			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Organização do trabalho pedagógico	1 (25%)				1 (6,25%)
Curso de liderança		1 (25%)			1 (6,25%)
Curso de motivação		1 (25%)			1 (6,25%)
Gestão financeira		1 (25%)			1 (6,25%)
Análise de custos			1 (25%)		1 (6,25%)
Gestão de conflitos				1 (25%)	1 (6,25%)
Não é suficiente	2 (50%)	4 (100%)	2 (50%)	3 (75%)	11 (68,75%)

Fonte: O Autor, 2013.

Um dos diretores da rede privada, que tem sua formação inicial oriunda da área da administração, revelou seu espanto por perceber que, na educação, existe uma cultura que não age para buscar o resultado. O resultado a que o diretor se refere é aquele relacionado aos dados das avaliações de larga escala.

“Às vezes me deparo com uma cultura na escola que estranho, que é uma perspectiva de longo prazo e o grupo de professores tem dificuldade de agir pelo resultado.” (Diretor EPD).

Como ele mesmo afirma, são os resultados de curto prazo que lhe interessam e que estranha que para os professores essa cultura não está instituída. Não será porque para os professores trabalhar com a educação ultrapassa garantir resultados acadêmicos de curto prazo que podem não transformar a vida dos estudantes?

Para Sander (2007, p. 14), os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades, a partir da utilização das práticas e técnicas gerenciais, oriundas do capitalismo, têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas, alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, reduzindo, assim, a atenção dada aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação.

Esta afirmação de Sander (2007) parece enfatizar a necessidade que a escola tem, para buscar equilíbrio necessário para a efetivação de sua tarefa, dentro da sociedade na qual atua. Utilizar instrumentos e práticas administrativas para favorecer a gestão escolar pode constituir prática saudável e de grande sucesso, desde que não se perca de vista o fim último da prática educativa, isto é, a transformação da sociedade, a partir da construção e do desenvolvimento de valores éticos e humanos.

Afirma ainda Sander (2007, p. 14) que “a gestão da educação, longe de ser instrumento ideologicamente neutro, desempenha papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”. A pretensão de que a escola cumpra seus objetivos educacionais com o uso de instrumentos administrativos e tecnologias organizacionais “neutras” não garantirá a qualidade educacional que se busca. Mesmo porque, os instrumentos e as tecnologias administrativas não são neutros, por influenciar o curso e o rumo das pessoas e dos fatos que estão a eles relacionados. Não há neutralidade nos processos de gestão e nas relações entre os seres humanos.

Essa questão impacta todo e qualquer processo desencadeado dentro da escola, nunca neutra. Seja na área da gestão ou em procedimentos, a princípio, técnicos, não deixam de estar vinculados a interesses, ainda que não abertamente declarados, pois a escola, como afirma Afonso (2008, p. 42), cumpre

uma série de funções de socialização e de promoção de cidadania, de instrução, de estimulação, de integração e de controle social, e está submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de mandatos sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios.

Assim, é necessário levar em conta o contexto em que a escola está inserida: todos os âmbitos, econômico, educacional, político e social, a impactam; importa garantir a qualidade social que se espera de uma instituição encarregada de formar seres com atuação crítica e comprometida na sociedade onde vivem.

Desta forma, percebe-se que a gestão da escola assume importância estratégica, para que possa cumprir suas funções. O diretor, como gestor escolar, precisa articular, a partir do modelo multidimensional, conhecimentos técnico-burocráticos, com conhecimentos em várias áreas e em vários âmbitos. Paro (2005, p. 134) lembra que a posição de autoridade, que o diretor ocupa na instituição escolar

dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam.

Não se trata, portanto, apenas de responsabilizar o diretor por questões que estão sob sua responsabilidade. Muitas vezes, as determinações externas e as demandas surgidas em outros espaços, acabam por influenciar diretamente a sua atuação no interior da escola. Desta forma, percebe-se que o público, que é atendido pela escola, ao mesmo tempo que é impactado pelas iniciativas e projetos que a escola desenvolve, também influencia e impacta os seus trabalhos. E isso nem sempre é percebido pela comunidade. Não raras vezes, o diretor é responsabilizado por toda e qualquer ação que a escola toma, mesmo que seja por influências externas. Isso porque "em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia, maiores do que na realidade possui" (PARO, 2005, p. 134).

Outro fator importante e de forte impacto na gestão da escola são as inúmeras demandas e exigências advindas dos órgãos superiores da gestão escolar. A atitude dos responsáveis pela gestão das escolas, segundo Paro (2005, p. 153), não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações, que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar; e de mera operacionalização delas em nível de escola; mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer com os fins especificamente educacionais da escola. Na realidade, o que se espera dos gestores da escola é que suas ações sejam conscientes e objetivas, buscando atingir objetivos educacionais e que, de forma alguma, sejam simplesmente ações que traduzem execução de estratégias pensadas por órgãos superiores.

Um dos diretores participantes da pesquisa relata a seguinte situação:

"Cobram muita participação. O professor precisa desenvolver, às vezes, certas atividades que, para a escola, não é interessante. Por ex. projetos na questão de diversidade de gênero, raciais, e isso, dentro de conteúdos de história, de sociologia, eles já desenvolvem, aí eles querem que desenvolva projetos, que mandem o aluno, o professor para desenvolver isso. Acho que não é interessante; às vezes, são outros projetos que vão tomar muito tempo do professor e que acabam também dificultando, então muitas reuniões. Fica mais na parte de

cobrança, a escola tem que participar disso, a escola tem que participar daquilo, e isso acaba tirando muito tempo de parte das reuniões que o professor deveria participar na escola.” (Diretor EEB).

Quando os diretores, pautados pelo modelo de gestão multidimensional, em que o primeiro critério para a tomada de decisão é a dimensão cultural, buscam atingir objetivos coletivos, advindos das necessidades da própria comunidade, a chance de que estas ações educacionais alcancem êxito serão maiores, pois, obviamente, segundo Paro (2005, p. 155),

uma gestão de escolas estruturadas em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica.

Assim, o diretor tende a eliminar um obstáculo que, inúmeras vezes, dificulta seu trabalho de liderança na comunidade: o poder pelo poder, ou o autoritarismo, ou melhor, o estigma de ser chamado de autoritário. Há uma linha tênue entre ser autoritário e ter autoridade. Para eliminar esse perigo, a melhor maneira é buscar o consenso no que diz respeito aos fins educacionais, que a escola se propôs alcançar, pois ainda segundo Paro (2005, p. 161),

quando há consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados (...) a questão da 'coordenação' deixa de ser uma questão meramente de poder para se tornar muito mais um problema de organização das pessoas no interior da instituição ou empreendimento e de atribuição de competências de acordo com a natureza das tarefas ou funções a serem desempenhadas.

A esse respeito Lück (2011, p. 105), quando compara a administração e a gestão pela ação dos dirigentes, nos dá pistas sobre como o gestor educacional tem possibilidades de orientar-se para uma gestão abrangente e contemporânea. Didaticamente são apresentadas (Quadro 32) possibilidades de superação das contradições e conflitos com que se depara o gestor escolar, a partir das pressões que sofre de todos os lados, apontando a mudança de paradigmas encontrados na administração para a gestão.

Pelo quadro, percebe-se que ao assumir o conceito de gestão para orientar a direção da escola, assume-se também uma mudança de concepção a respeito da realidade e o modo como nela atuar.

Quadro 32 – Mudança de paradigma de administração para gestão. Organização e ações dos dirigentes.

Administração	Gestão
O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas, em um sistema ou unidade social.	O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado, para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos, visando à realização de objetivos sociais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados.	Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável leva à estagnação.
A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo.	A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança.
O dirigente exerce ação de comando, controle e cobrança.	O dirigente exerce ação de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competência especialização da tomada de decisões.	O dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisões compartilhada e participativa.
A responsabilidade funcional é definida a partir de tarefas e funções.	A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações.
Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizados com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas.	Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: Transcrito de Lück (2011, p. 105)

Daí decorre a importância da formação dos diretores, tanto a inicial como a continuada, pois grande parte dos diretores de educação básica não têm o necessário tempo para sua própria formação. E esta é uma questão importante, que foi explorada na pesquisa com os diretores de escola, quando perguntados sobre a contribuição que a formação inicial tem sobre sua atuação na direção da escola (Quadro 33).

Um dos diretores faz a seguinte afirmação sobre a importância da formação pedagógica:

“O diretor que não entende da parte pedagógica da escola, fica meio capenga.” (Diretor EED).

Quadro 33: Contribuição da formação inicial para a atuação na direção da escola.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Fundamentação teórica	2 (50%)	3 (75%)	4 (100%)	2 (50%)	11 (68,75%)
Formação pedagógica	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (25%)
Conhecimento do comportamento humano	1 (25%)	1 (25%)			2 (12,5%)
Muito pouco		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Gestão compartilhada		1 (25%)			1 (6,25%)
Gestão democrática		1 (25%)			1 (6,25%)
Capacidade cognitiva				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Outro diretor enfatiza a importância da formação pedagógica para atuar como diretor de escola.

“No meu entendimento o diretor tem que fazer essas coisas burocráticas sim, mas o pedagógico é o núcleo da escola e o diretor tem que estar presente no pedagógico e esse é um dos problemas que eu acho que a gente tem. Acaba que o diretor é muito absorvido pelo administrativo burocrático, e não só a supervisão disso; ele tem que fazer isso, realizar a tarefa ali mesmo.” (Diretor EEA).

Oliveira (2010, p. 144) lembra que, no momento em que as escolas se debruçam sobre importantes questões pedagógicas, como adotar os PCNs, repensar as formas de avaliação, elaborar o PPP, etc,

os diretores correm o risco de não conseguir responder às demandas mais imediatas por absoluta falta de tempo e preparo. O momento requer observações atentas e presentes na realidade das escolas e reflexões teóricas que possam espelhar a prática, buscando rumos que sinalizem uma escola verdadeiramente democrática.

Um dos diretores que, além de formado na área da educação, também tem formação na área administrativa ressalta que sua formação tem contribuído.

“Somente nas questões administrativas, no prédio, no que é bonito, mas uma preocupação maior no ensino de qualidade, quando você tem esta experiência em sala, você sabe qual é a necessidade.” (Diretor EMB)

Embora admita a importância da sua formação na área administrativa, reconhece que ter em seu currículo a experiência de sala de aula contribui mais. Esta reflexão também é corroborada por outros três diretores, quando afirmam:

“A questão da gestão compartilhada, a gestão democrática, tudo depende da tua formação pedagógica, na verdade começa no ensino médio, mas o ensino superior é que prepara você para a profissão e que tipo de conceitos e princípios que você vai ter na sua vida” (Diretor EEC).

“Pois o diretor que não entende a parte pedagógica da escola, fica meio capenga” (Diretor EED).

“Então, atuar na gestão depois de ter conhecido a sala de aula facilita muito, pois você consegue conhecer o contexto dentro da sala de aula; acho que todo o diretor tem que ter essa experiência de sala de aula”. (Diretor ECD).

Atuar como diretor, tendo presente a experiência da sala de aula, como referência de sua prática profissional oferece ao diretor a segurança necessária para uma prática de gestão de qualidade.

A questão da formação dos diretores de escola é questão complexa. Na literatura educacional, já é praticamente consenso a ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). Esse consenso mostra a necessidade de pensar na formação continuada, que valorize a prática realizada pelos diretores no dia a dia da gestão da escola e no conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, articulando, assim, teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional.

Enfim, o tema da formação continuada inscreve-se no tema da relação entre as teorias e as práticas cotidianas. Nesta linha, Sacristán (1999. p. 33) considera que

o problema da relação teoria-prática não se resolve na educação a partir de uma abordagem que conceba a realidade – a prática – como causada pela aplicação ou adoção de uma teoria, de certos conhecimentos ou resultados da investigação. (...) Tampouco estamos seguros de que a teoria válida seja aquela que se gera nos processos de discussão ou de investigação – ação entre os que estão na prática.

Estamos vivenciando, portanto, um novo tempo, nova configuração de nossa organização social. O capitalismo assumiu nova forma e as consequências são sentidas por todas as instituições.

A escola talvez seja a instituição mais impactada por este novo conceito de organização social. Um novo papel foi a ela atribuído. Em lugar de preparar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários, a escola, hoje, prepara profissionais altamente competitivos, com competências complexas para o mundo do trabalho.

E para dar esse suporte à gestão e à formação dos diretores, o modelo multidimensional pode oferecer o aporte necessário; afirma Sander (2007, p. 112) à luz da orientação antropossociopolítica, adotada neste modelo de gestão, as políticas e práticas de escolha e formação dos educadores e gestores escolares devem centrar-se em quatro qualificações básicas, a partir das reflexões feitas no capítulo anterior: qualificação econômica, qualificação pedagógica, qualificação política e qualificação cultural.

5.3. NECESSIDADE E SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO DIRETOR

A qualificação econômica do gestor educacional define-se, segundo Sander (2007), a partir de sua eficiência para coordenar a captação e/ou a utilização de recursos econômicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos para o cumprimento de sua missão educativa. Responsabiliza-se, assim, por todo o aparato de recursos, buscando-os e utilizando-os para finalidades educacionais. A importância desta qualificação está fundamentada na sua contribuição para o alcance dos objetivos pedagógicos, das demandas políticas e sociais e das aspirações culturais das instituições de ensino e da sociedade; sem os recursos financeiros e econômicos, é pouco provável que se consigam atingir objetivos educacionais e culturais. Assim, a escola pouco realiza para atingir, de forma mais contundente, seus objetivos.

Entre os elementos formativos mais indicados pelos diretores de escola participantes da pesquisa (Quadro 34), a maioria está relacionada à qualificação econômica/administrativa, embora 43,75% dos diretores hajam dito que lhes falta algo relacionado à gestão de pessoas, o que é confirmado pelo quadro 10, página 42, que demonstra como, dentre as atribuições do diretor, o atendimento aos pais representa 81,25%. 37,5% sentem falta de conhecimentos ligados à gestão financeira e 31,25%

apontaram a necessidade de formação sobre legislação. Administração escolar (12,25%), Gestão compartilhada (6,25%) e Gestão Administrativas (6,25%), embora apareçam com percentuais menores, também figuram entre aqueles itens que pertencem à dimensão econômica do modelo de gestão multidimensional.

A gestão financeira é um elemento que preocupa, especialmente os diretores de escola pública municipal.

“Aqui no momento o que me faz mais falta é a gestão financeira, porque na escola pública é a gente que administra a verba que vem; então você acaba fazendo este serviço de contador; então você não tem esse conhecimento; e normalmente nos cursos ofertados não vem essa questão da gestão financeira, porque você tem que fazer prestação de contas, o que vira imposto, o que não vira; então, a gente tem que aprender fazendo, pois ninguém ensina; você tem que correr atrás.” (Diretor EMB)

Quadro 34: Elementos formativos indicados para aprofundar a formação de direção.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Gestão de pessoas	1 (25%)	2 (50%)	3 (75%)	1 (25%)	7 (43,75%)
Gestão financeira	2 (50%)	3 (75%)		1 (25%)	6 (37,5%)
Legislação	1 (25%)	2 (50%)	2 (50%)		5 (31,25%)
Administração escolar		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,25%)
Gestão compartilhada		1 (25%)			1 (6,25%)
Orientação educacional			1 (25%)		1 (6,25%)
Gestão administrativa			1 (25%)		1 (6,25%)
Avaliação				1 (25%)	1 (6,25%)
Processo ensino-aprendizagem				1 (25%)	1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Mas a demanda da gestão financeira existe fortemente também na escola pública estadual. Um dos diretores chega a considerar que a escola pública precisa ser gerida como empresa.

“A parte administrativa, administração empresarial, pois escola é também uma empresa, embora seja voltada para seres humanos, não somos produtos acabáveis; mas é uma empresa, e eu acredito que falta isso, então a administração poderia ser um bom curso ...A gerência de como administrar dentro da escola. De como lidar com a equipe, gestão de pessoas, de como lidar com as pessoas que também trabalham no administrativo da escola.” (Diretor EEC).

A qualificação pedagógica do gestor educacional, ainda segundo Sander (2007), mede-se em termos de sua eficácia para coordenar a formulação de objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução.

Sua importância está enraizada na própria natureza do processo educativo, que materializa os valores culturais e significados sociais nas instituições de ensino e de formação do cidadão.

Esta materialização se dá quando o gestor educacional busca, até na avaliação institucional, a contribuição para sua própria formação. Para mais da metade dos diretores de escola (56,25%), a avaliação pode contribuir com sua formação (Quadro 35), na medida em que provoca neles a necessidade de buscar formação para aquilo que a avaliação apontou, como sendo deficitário no trabalho de gestão.

“Os resultados vem para nos ajudar a melhorar nosso foco. Então, os resultados levam à reflexão e à reorganização do nosso trabalho. Na hora da reflexão você está estudando, porque é necessário dar conta; então se pensa em todas as possibilidades para alcançar os nossos objetivos. Não somente em leituras de textos, mas no cotidiano com a troca de experiências.” (Diretor EMA).

Quadro 35: Contribuições da avaliação Institucional para a formação do diretor de escola

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Na busca por soluções dos problemas apontados, busca-se a formação em leituras, trocas de experiências e cursos de formação	2 (50%)	2 (50%)	3 (75%)	2 (50%)	9 (56,25%)
Faz pensar sobre a forma de gestão, aperfeiçoando a própria atuação e favorecendo o equilíbrio necessário	4 (100%)		2 (50%)		6 (37,5%)
Reorganiza o trabalho (por categorias)	1 (25%)		2 (50%)		3 (18,75%)
Proporciona maior visão sistêmica			1 (25%)	2 (50%)	3 (18,75%)
Possibilita foco no pedagógico	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
Aprende-se mais sobre relacionamento humano		1 (25%)			1 (6,25%)
Liderança pelo exemplo		1 (25%)			1 (6,25%)
Disponibilizando a nota permite a comparação		1 (25%)			1 (6,25%)
Possibilita acompanhamento do que se faz			1 (25%)		1 (6,25%)
Tudo tem um tempo de maturação			1 (25%)		1 (6,25%)
Não tem contribuído, pois não avalia a gestão		1 (25%)			1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Para outros 37,5% dos diretores entrevistados, a avaliação faz pensar na forma de gestão, aperfeiçoando a própria atuação e favorecendo o equilíbrio necessário.

“A cada dia que passa é uma experiência nova. A gente vai ficando com uma base cada vez maior. Há dias em que a gente nem espera o que vai acontecer, mas com a experiência que a gente tem com a teoria e a prática, ajuda bastante a resolver e a solucionar os problemas.” (Diretor EEB).

Um dos diretores de escola da rede privada avalia a colaboração que a avaliação institucional proporciona aos diretores, fazendo perceber situações que eram imperceptíveis.

“Na medida em que nos fazem perceber, algumas coisas dentro da sua escola, que você não percebia antes. Podemos perceber os problemas e atuar neles. Vamos avaliar, vamos procurar bibliografia para ajudar nisso, vamos chamar gente para trabalhar na semana pedagógica, vamos melhorar a questão da leitura, como melhorar a questão da matemática. Na escola você precisa melhorar todo o dia, é uma engrenagem que nunca funciona 100%. Quando se acerta num ponto, temos que acertar em outro; é uma engrenagem complexa.” (Diretor EPB).

O diretor de uma das escolas confessionais, que participou da pesquisa, encara a avaliação institucional como instrumento necessário no acompanhamento das atividades escolares, e na sua formação, lhe confirma direções dadas.

“A avaliação é um acompanhamento que se faz. Nós temos toda uma rotina de acompanhamento interno. Para minha formação é a confirmação de que as coisas precisam ter legitimidade, o processo tem que ser legítimo. Você tem que ir criando dispositivos de chancelas. Isso vai ensinando que as coisas tem um tempo de maturação. Assim como a pessoa tem uma identidade, as instituições têm a sua cultura; o diretor precisa estar atento a essa cultura e ao que fazer para dar os passos necessários.” (Diretor ECB).

Para o diretor de escola pública estadual, a avaliação institucional ensina que é necessário ouvir a equipe que com ele atua.

“Contribuem até para aprender que devemos ouvir os nossos professores, estar disponível a ouvir toda a equipe, desde pais, alunos, profissionais, aqui, da educação, funcionários, professores. Com isso acabamos pegando uma série de coisas em relação ao relacionamento dos professores e funcionários. Aprender a liderar pelo exemplo. O primeiro a chegar e o último a sair, pois precisamos, como gestores, vestir a camisa da escola.” (Diretor EEC).

A avaliação institucional pode contribuir sobremaneira com a formação do diretor de escola e, conseqüentemente, com o trabalho de gestão, na medida em que identifica os problemas e as deficiências da escola e aponta soluções para a superação destas lacunas. O diretor de posse desses apontamentos vai em busca dos resultados e dos objetivos a serem alcançados, aprimorando-se com a formação que a própria avaliação institucional o instiga a buscar. Desta forma, a instituição que dirige estará atingindo mais plenamente a qualificação econômica e a qualificação pedagógica.

Mas, para que a escola de qualidade social alcance os propósitos que se propõe como instituição social, ele precisa qualificar-se política e culturalmente.

5.4. IMPACTOS DA FORMAÇÃO DO DIRETOR PARA A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA

A qualificação política do gestor educacional, segundo Sander (2007), define o seu talento para perceber e interpretar o ambiente externo e sua influência sobre as instituições educativas. Essa capacidade tem fundamental importância, pois ela revela a condição do gestor educacional para adotar estratégias efetivas de ação organizada, visando à satisfação das necessidades sociais e demandas políticas da comunidade e do seu sistema educacional.

Três dos diretores entrevistados constatam a importância política de sua função, especialmente de suas posturas e seu perfil pessoal, quando afirmam

“A formação do diretor ultrapassa a questão técnica. A formação deve ser mais ampla, deve ser política. Quanto mais essa formação é desenvolvida mais a escola tem qualidade. Precisa ter um olhar mais ampliado.” (Diretor EMA).

“Vai depender do perfil da pessoa. Tem que ter conhecimento técnico, pedagógico e ter postura política para conduzir certos assuntos na escola.” (Diretor EEB).

“É uma questão de perfil pessoal. A formação ajuda, mas o que vai contar muito é aprender com a experiência dos anos de trabalho.” (Diretor EPB).

Para outro diretor a questão política está evidenciada na segurança moral que ele, diretor, precisa passar para sua equipe no momento da liderança:

“A formação influencia muito, mas é preciso ter moral para liderar uma equipe, ética, postura e respeito.” (Diretor EMC).

Um dos diretores demonstra sua preocupação com a forma como são eleitos, atualmente, os diretores de escola, muitos com falta de formação (12,5%). Há dúvidas sobre o processo atual de eleição do diretor e de como este processo pode contribuir para a qualificação de uma escola, já que, em educação, os resultados do trabalho são alcançados a médio e longo prazo.

“Falta formação ao diretor, por ele ser um professor, eleito, sem ser técnico, na gestão da educação. Mesmo que receba cursos, três anos depois, ele sai.” (Diretor EEA).

Por fim, a qualificação cultural do gestor educacional revela-se na sua capacidade e sensibilidade para conceber soluções educacionais e administrativas, e na sua liderança para implantá-las, sob a ótica de sua relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, na escola e na sociedade. À luz da lógica que preside as relações de ordenação entre as distintas concepções e critérios administrativos, a qualificação cultural, segundo Sander (2007), deve nortear todo o programa de formação do educador e do gestor escolar, seguida pela sua qualificação política, pedagógica e econômica. Ou seja, a dimensão cultural determina e engloba, de certa forma, todas as outras dimensões no que diz respeito à forma como o gestor escolar concebe sua atuação e sua forma de trabalho. Ainda segundo Sander (2007, p. 114), “o caminho para preservar a visão de totalidade e simultaneidade nos programas de formação dos educadores é o da transdisciplinaridade”.

A qualificação cultural do gestor, na opinião dos diretores entrevistados, tem relação direta com a qualidade que a escola oferece. Destacamos a opinião dos diretores de escola pesquisados, sobre a relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta (Quadro 36).

Para 31,25% dos entrevistados, um diretor com formação adequada, lhe dá respaldo para liderar, facilita a forma como conduz a escola. Além disso, há princípios de moral e ética, quando o diretor possui a formação adequada.

Para outros 31,25%, a formação pedagógica e atualizada impacta a qualidade social que a escola oferece.

“Todo o gestor deveria ter uma formação na área pedagógica mais aprofundada, pois escola é relação entre professor e aluno, é aprendizagem pedagógica.” (Diretor EED).

“É preciso ter consistência pedagógica. A qualidade pedagógica do diretor e seu conhecimento na área administrativa vão ser demarcadoras no nível de profissionalização com que essa gestão vai acontecer. O diretor tem que entender de escola.” (Diretor ECB).

“A formação vai dar base para a atuação; o pensar e a reflexão vão determinar as ações, os posicionamentos.” (Diretor ECA).

Quadro 36: Relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta.

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Liderança, moral, ética, forma como conduz	1 (25%)	2 (50%)		2(50%)	5 (31,25%)
Formação pedagógica e atualizada		1 (25%)	3 (50%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Além da formação, a importância de uma boa equipe			2 (50%)	1 (25%)	3 (18,75%)
Amplitude de olhar, visão sistêmica	2 (50%)				2 (12,5%)
Falta formação hoje		1 (25%)	1 (25%)		2 (12,5%)
Bom relacionamento	1 (25%)				1 (6,25%)

Fonte: O Autor, 2013.

Vemos, portanto, certa contradição, na medida em que os diretores destacam que a formação pedagógica e o respeito moral que se conquista na escola são os pontos que mais ajudam o diretor a influenciar a qualidade social da escola, quando o que eles mesmos mais citam como necessidade de formação estão relacionadas à parte administrativa e financeira. Uma hipótese para essa necessidade, é que os diretores estão sendo demandados, tendo que investir boa parte de seu tempo, em questões de ordem burocrática, deixando de lado importantes questões educacionais.

Para 18,75% dos diretores entrevistados, além da boa formação, poder contar com uma equipe qualificada também é promessa de uma escola de qualidade.

“Ter formação em nível de gestão de pessoas e em nível de organização institucional contribui muito; mas o diretor tem que contar com assessores bem preparados e ser humilde para dizer que não sabe tudo.” (Diretor ECC).

“O diretor tem que ter uma formação e estar bem preparado, dinâmico e aberto a novas estratégias; mas é preciso contar com boa equipe, que lhe dê suporte necessário.” (Diretor ECD).

A formação do diretor influencia a qualidade que a escola oferece, na medida em que lhe proporciona amplitude de olhar, favorece visão sistêmica e contribui para a escola dar os passos necessários para o alcance da qualidade esperada. Esta capacidade profissional é conquistada em seu percurso profissional e nos cursos que realiza durante sua formação.

“É fundamental que ele tenha esse olhar mais amplo, ter essa visão do todo. Estar disposto à mudanças. A prioridade são os alunos. Como você vai identificar um problema, se você não conhece a escola?” (Diretor EMB).

Para pensar a formação dos diretores, não há outro caminho senão o da integração de várias disciplinas que impactam a atuação dos diretores nas quatro dimensões articuladas do modelo multidimensional de gestão educacional. A escola vai tendo a cara do diretor, quanto mais formação ele tiver, segundo um dos entrevistados. Desse modo a formação e a qualidade da escola,

“têm relação direta. A escola vai tendo a cara do gestor. Quanto mais formação o diretor tem, melhor é a escola.” (Diretor EPD).

Para 6,25% dos diretores entrevistados, o bom relacionamento entre o diretor, os professores e funcionários da escola também é reflexo da sua formação.

“O diretor bem formado quer ver o professor bem; mas também conta muito a presença do diretor, o bom relacionamento com os funcionários.” (Diretor EMD).

Em resumo, as novas exigências da sociedade neoliberal impactam diretamente o papel que os diretores de escola devem desempenhar. Assume, assim, especial importância a gestão da escola, pois, dentro do contexto histórico em que está inserida a escola, é sobre o profissional que assume esta tarefa, juntamente com sua equipe de coordenadores e professores, que pesa a responsabilidade de direcionar e gerenciar o processo educativo. Sendo capaz de contribuir com processos educacionais, que possibilitem a formação de sujeitos comprometidos com a sociedade em que vive, o diretor da escola está a serviço de uma instituição que tem como propósito formar cidadãos críticos, éticos e justos, conscientes de seu papel na sociedade. Para tanto a escola busca sua autonomia e colabora na transformação e na construção de um mundo melhor para todos, um mundo que se preocupa com a sustentabilidade de suas instituições, e que, além da eficiência econômica e da eficácia pedagógica, tenha, como critérios, para a tomada de suas decisões, a efetividade política e a relevância cultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação proposto ao longo do curso de mestrado em educação, relatado nesta dissertação, tem sua problematização advinda do contexto da atuação profissional do pesquisador, cujo foco de atuação se insere na formação dos diretores de escola.

Para sistematizar o processo de investigação sobre tão importante e complexa função na escola, foram tomadas por base as contribuições resultantes das percepções constantes nos depoimentos realizados nas entrevistas com os dezesseis diretores de escolas de educação básica, quatro de cada segmento: Pública Municipal, Pública Estadual, Confessional e Privada.

A partir das percepções, buscamos elencar a possibilidade de contribuir na formação dos diretores de escola, com base nos quatro temas fundamentais implicados na direção da escola: Gestão, Avaliação, Qualidade Social e Formação.

Assim, chegou-se à resposta do problema da pesquisa: Quais indicativos para a formação de diretores se apresentam nas percepções de diretores de educação básica sobre gestão, avaliação, qualidade e formação?

Os dados que derivam da pesquisa com os diretores entrevistados, segundo suas percepções, trouxeram à tona algumas possibilidades que revelam potenciais indicativos, próprios para contribuir na formação dos diretores de escola.

Antes de entrar nesses indicativos para a formação dos diretores, cabe lembrar dois argumentos significativos, explorados ao longo do trabalho, a respeito dessa função, desempenhada dentro da escola. A primeira, de Paro (2005, p. 133), referindo-se ao papel do diretor de escola no contexto atual, que passa a assumir posição não pouco contraditória,

já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2005. p. 133)

O outro argumento é o de Marback Neto, também em referência da função do diretor, posição que assume papel contraditório e conflituoso, tendo que conviver com a

“bipolaridade entre a área administrativa e a área pedagógica” (Marback Neto, 2007, p.0146). Nesse segundo argumento, cabe lembrar também a contribuição de Afonso (2008, p. 42) que descreve o papel da escola que cumpre

uma série de funções de socialização e de promoção de cidadania, de instrução, de estimulação, de integração e de controle social, e está submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de mandatos sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios.

Muito provavelmente, o diretor de escola que se encontra nesta situação, (e ele se encontra nesta situação, quase que diariamente) tem de conviver com certa esquizofrenia bipolar, pois tem por dever conciliar as aspirações da área pedagógica, foco principal e primordial da tarefa pela qual existe a escola, com as exigências da área administrativa.

É para a formação desse diretor que buscamos os indicativos nas percepções do grupo entrevistado, para auxiliá-lo no dia a dia da tarefa de gestão.

Quanto à gestão, ou seja, o trabalho de direção escolar que, segundo Paro (2005, p. 151) tem especificidades marcantes no que diz respeito à sua natureza e fins a serem atingidos e buscados, primeiro tema escolhido para pensar a formação do diretor, encontramos quatro indicativos apresentados a seguir:

O primeiro indicativo: **Clareza quanto ao foco principal da escola, abrangência, planejamentos, estratégias, projetos, atividades e ações para atingir os objetivos educacionais e acadêmicos da escola.** A escola entendida como lugar de formação de pessoas críticas, que exercem sua autonomia de forma responsável e livre. Portanto o gestor e a equipe precisam ter clareza de seus objetivos educacionais e acadêmicos. Nos discursos dos diretores, a finalidade do trabalho educativo parece estar clara, porém, temos dúvidas quanto à sua efetivação na prática da gestão e do trabalho realizado na escola. Essa dúvida se acentua, ainda mais, se considerarmos o contexto sócio cultural em que estão inseridas as escolas. Há uma forte pressão, sobre as escolas para que estas formem mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Sem dúvida consideramos a importância, a necessidade e o direito de todos a um trabalho digno que seja fonte de renda para si e suas famílias, mas não podemos desconsiderar que a educação para a cidadania e para a consciência crítica de seus direitos e de seus deveres é dever prioritário da escola. As duas dimensões andam

juntas. Nesse sentido, os resultados das avaliações de larga escala pressionam fortemente para um dos polos, na medida em que criam ambiente de comparação e competição entre as escolas e isso interfere no aprendizado dos alunos.

O segundo indicativo para a formação dos diretores: **Habilidade para a gestão das relações humanas, considerando que a escola é constituída e construída a partir das relações entre os vários atores que a compõe**, vem da constatação de que o maior tempo gasto pelos diretores, em seu trabalho de direção, se refere a um dos fatores internos que mais interferem no dia-a-dia da gestão, o das relações. Isso significa que o diretor passa a maior parte do tempo administrando conflitos, apaziguando relações, gerenciando situações difíceis entre professores, funcionários, alunos e pais. Esse dado está nas respostas de mais da metade dos diretores entrevistados quando somamos as categorias: pais que vem sem hora marcada para ser atendido, conflitos e indisciplina dos alunos, alunos com problema de aprendizagem, problemas de relacionamento com professores e violência entre os alunos.

Parece que o Regimento escolar é pensado sob a ótica da solução desses conflitos, mas os diretores, em seus depoimentos, tem encontrado dificuldades em administrar as demandas internas da escola, a fim de dar conta das áreas estratégicas da gestão escolar. Cabe aqui, a título de exemplo, lembrar o depoimento de um dos diretores.

“Imprevistos que a gente tem. Questões disciplinares mais sérias, isso acaba interferindo na sua programação. Vai sentar com sua equipe pra desenvolver um projeto, mas naquela semana aconteceu algo disciplinar no início da semana e você fica em função daquela situação, tentando resolve-la a semana toda. Esse é o principal. O restante é rotina, são fatores, mas fazem parte da rotina. Essas coisas acontecem e fazem com que a gente tenha que priorizar umas coisas menos importantes do que as questões estratégicas da escola. E o pior é que essas coisas nem deveriam ter acontecido.” (Diretor ECD).

A partir desse dado, cursos voltados à área de gestão de pessoas, com foco no relacionamento interpessoal, poderiam contribuir sobremaneira com os diretores em suas atividades de gestão.

O terceiro indicativo para a formação dos diretores: **Atuação política na gestão dos processos da escola, frente à comunidade interna e externa, considerando os vários fatores que interferem na direção da escola e a participação dos**

diferentes atores envolvidos (professores, alunos, pais e comunidade escolar) no processo de construção e desenvolvimento das atividades educativas e acadêmicas. Esse fator é motivo de atenção entre os diretores, pois a dimensão política da escola constitui-se demanda de caráter estratégico para o diretor. O envolvimento do Conselho Escolar e da Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola nas decisões da gestão escolar, parece ser uma estratégia vital para o bom andamento da vida da escola, além de ser questão obrigatória para a escola pública, conforme princípios democráticos, garantidos pela Constituição Federal, isso porque os “consumidores” do processo educativo estão diretamente relacionados e participam ativamente do processo de produção do conhecimento. Nosso entendimento é de que os diretores, na medida em que buscarem condições concretas de aprendizado, para que os conselhos de escola e as APMFs, se tornem, na prática, instrumentos de gestão democrática, garantindo à comunidade a participação a que tem direito, podem alcançar resultados importantes do ponto de vista da gestão escolar.

O quarto indicativo para a formação dos diretores: A forma como o trabalho de gestão é organizado dentro da escola. Nossa posição, fundamentada em Sander (2007) e nos depoimentos dos diretores, é de que o trabalho de gestão da escola tem condições de estar alicerçado no modelo multidimensional. Esse modelo sugere como quarto indicativo: **Necessidade de obter conhecimento mínimo e adequado das quatro dimensões que compõem a organização do trabalho de gestão da escola: administrativa, pedagógica, política e cultural.** Cada uma das dimensões aprofunda as mais diversas disciplinas e os mais diversos conhecimentos na área da gestão escolar, e cabe ao diretor apropriar-se minimamente destes saberes.

Assim, apresentamos sinteticamente (Quadro 37) os quatro indicativos para a formação dos diretores, advindos das percepções do grupo entrevistado, dentro da área da gestão.

Quadro 37: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre gestão.

1. Clareza quanto ao foco principal da escola, abrangência, planejamentos, estratégias, projetos, atividades e ações para atingir os objetivos educacionais e acadêmicos da escola.
2. Habilidade para a gestão das relações humanas, considerando que a escola é constituída e construída a partir das relações entre os vários atores que a compõe.
3. Atuação política na gestão dos processos da escola, frente à comunidade interna e externa, considerando os vários fatores que interferem na direção da escola e a participação dos diferentes atores envolvidos (professores, alunos, pais e comunidade escolar) no processo de construção e desenvolvimento das atividades educativas e acadêmicas.

- | |
|--|
| 4. Necessidade obter Conhecimento mínimo e adequado das quatro dimensões que compõem a organização do trabalho de gestão da escola: administrativa, pedagógica, política e cultural. |
|--|

Fonte: O autor, 2013.

Das percepções sobre avaliação, entendida como aquela que está a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória, foram encontrados dois indicativos para a formação dos diretores.

O primeiro indicativo para a formação dos diretores: **Aplicação da avaliação institucional e das avaliações de larga escala como ferramentas de análise diagnóstica do trabalho educacional**. A divulgação dos resultados das avaliações de larga escala exercem forte pressão sobre os diretores e, pelas entrevistas feitas, constitui-se uma realidade o fato de que nem sempre eles conseguem dar respostas adequadas a essas pressões. Como resolver a falta de qualidade no trabalho educacional é a grande questão que se colocam os diretores.

Observou-se durante as entrevistas que os diretores, fazem da pressão uma oportunidade para desenvolver as atividades da escola, focando no pedagógico, mas temos dúvida se, na realidade, esse movimento está sendo feito na direção correta, se os diretores tem clareza dos movimentos e das consequências desses movimentos. Conforme depoimento abaixo, do diretor que foi questionado sobre qual o foco de seu trabalho segundo orientações da mantenedora da qual sua escola faz parte, surge-nos essa dúvida.

“O IDEB. Tudo é o IDEB. Nós aumentamos um pouco, nosso índice foi 4, e agora o nosso foco é o IDEB. Não sei se é porque querem continuar em primeiro. Nas reuniões, as escolas que foram bem no IDEB sempre são lembradas, dão como exemplo. A equipe multidisciplinar do núcleo ajuda a análise das crianças que estão para ser reprovadas e dão assessoria e formação aos professores”. (Diretor EMD).

Quando uma escola, ou a mantenedora de uma rede, se preocupa com os alunos que estão para ser reprovados, apenas porque esse é um dado que pesa no resultado do IDEB, surge-nos um grande questionamento sobre os fundamentos aos quais essa escola ou mantenedora pautam suas ações. Cabe portanto formação necessária ao diretor para que possa fazer as análises dos resultados buscando encontrar as possíveis soluções para a melhoria da qualidade do seu fazer educacional.

O segundo indicativo para a formação dos diretores: **Aplicação da avaliação institucional e das avaliações de larga escala como ferramentas de apoio à tomada de decisão, frente ao plano de ação para a melhoria do trabalho educacional.** Mesmo nas escolas que realizam avaliação institucional, parece que os diretores tem dificuldade de utiliza-la para tomar decisões na gestão escolar. Em algumas entrevistas ficamos com a nítida impressão de que os diretores não avaliam de fato seu trabalho educativo na escola. Uma possibilidade de formação seria proporcionar aos diretores das escolas, formas de realizar a avaliação institucional e como aplicar seus resultados, extraíndo da avaliação institucional as contribuições para a gestão e para a tomada de decisões no seu interior. Uma escola que não realiza avaliação de seu trabalho, pode estar comprometendo sua tarefa primordial na sociedade, que é a educação.

Assim, apresentamos sinteticamente (Quadro 38) os dois indicativos para a formação dos diretores, advindos das percepções do grupo entrevistado, dentro da área da avaliação.

Quadro 38: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre avaliação.

1. Aplicação da avaliação institucional e das avaliações de larga escala como ferramentas de análise diagnóstica do trabalho educacional.
2. Aplicação da avaliação institucional e das avaliações de larga escala como ferramentas de apoio à tomada de decisão, frente ao plano de ação para a melhoria do trabalho educacional.

Fonte: O autor, 2013.

Da categoria da qualidade social, compreendida como o pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção idade/série (BRASIL, 2010), são destacados três indicativos.

O primeiro indicativo: **Clareza dos critérios para a conquista da qualidade social da escola, desde critérios operacionais até os mais relevantes e estratégicos.** Portanto, tem-se a necessidade de desenvolver no diretor a capacidade de direcionar a escola para a conquista da qualidade social. Mas para isso é necessário estabelecer critérios pertinentes, a partir da resolução 04 de 2010, do Conselho Nacional da Educação e do que entende Maria Abadia quando conceitua a escola de qualidade social, como sendo

aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Esse indicativo tem razão de ser, em face dos apontamentos dos participantes nas entrevistas que levaram em conta critérios de qualidade pouco relevantes do ponto de vista social. Em nosso entender, a qualidade social é o ponto de partida e de chegada das escolas. Os diretores necessitam ter consciência de que a qualidade da escola, pode ir além de alcançar resultados favoráveis nas avaliações externas. Qualidade, segundo nossa visão é alcançar resultados de formação crítica e de cidadania dos alunos.

O segundo indicativo para a formação do diretor de escola: **A construção coletiva do projeto político pedagógico e de constar nele, para posterior execução, tudo o que a escola se propõe para garantir qualidade educacional e social.** Estar alicerçada no Projeto Político Pedagógico pode garantir à escola a possibilidade da qualidade social que se espera. Conforme o artigo 9º da Resolução 04/2010, do CNE, a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento ao seguinte requisito, entre outros: “foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (BRASIL 2010).

O terceiro indicativo para a formação dos diretores: **A clareza e o conhecimento sobre os fatores que interferem na qualidade social da escola.** O diretor que não tem a consciência destes fatores pode encontrar dificuldades na execução dos objetivos que a escola se propôs em seu projeto político pedagógico. Segundo os diretores entrevistados, os fatores são inúmeros e de ordem não pouco complexas. Cabe lembrar aqui o fator mais destacado pelos diretores entrevistados, com 43,75% das respostas quando questionados sobre estes fatores: Profissionais comprometidos.

“Professores comprometidos, pedagogas comprometidas, professores que se interessam para estar sempre se capacitando, são assíduos.” (Diretor EMC).

Assim, apresentamos sinteticamente, (Quadro 39), os três indicativos para a formação dos diretores, advindos das percepções do grupo entrevistado, dentro da área da qualidade.

Quadro 39: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre qualidade.

1. Clareza dos critérios para a conquista da qualidade social da escola, desde critérios operacionais até os mais relevantes e estratégicos.
2. A construção coletiva do projeto político pedagógico e de constar nele, para posterior execução, tudo o que a escola se propõe para garantir qualidade educacional e social.
3. Clareza e conhecimento sobre os fatores que interferem na qualidade social da escola

Fonte: O autor, 2013.

Da categoria da formação, concebida aqui como aquela que oferece ao diretor condições de superar o desafio de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: a de buscar os objetivos educacionais da escola e a de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores, foram encontrados dois indicativos.

O primeiro indicativo: **Formação específica na área de educação, seja inicial ou continuada, para atuar como diretor de escola.** Esse indicativo sugere que os diretores que conhecem a área da educação, seja por sua formação inicial ou por sua formação continuada, têm melhores condições para atuar como diretores de escola. Isso não quer dizer que aqueles que não são originalmente da área da educação não tenham condições de assumir esta função dentro da escola, mas para que tenham melhores condições, é necessário, pela formação continuada, aprofundar-se na área da educação.

O segundo indicativo na formação dos diretores de escola: **Participação em cursos específicos para diretores de escola, ou cursos de gestão escolar.** Esses cursos são os mais indicados pelos diretores, como sendo aqueles que contribuíram para sua atuação, especialmente por sua característica de abordar o dia a dia da gestão escolar. Já outros cursos, voltados para áreas mais específicas, contribuíram mas não tanto quanto. Dos dezesseis diretores entrevistados, seis citaram esses cursos como sendo de grande contribuição para a função de direção escolar.

Assim, apresentamos sinteticamente (Quadro 40) os dois indicativos para a formação dos diretores, advindos das percepções do grupo entrevistado, dentro da área da formação.

Quadro 40: Indicativos para a formação dos diretores, a partir das percepções sobre formação.

1. Formação específica na área de educação, seja inicial ou continuada, para atuar como diretor de escola.
2. Participação em cursos específicos para diretores de escola, ou cursos de gestão escolar.

Fonte: O autor, 2013.

Em síntese, podemos concluir que a qualidade social da escola de educação básica, a partir dos resultados da pesquisa, está muito relacionada à qualidade da formação que tem o diretor de escola. Isso não significa afirmar que o trabalho da escola depende exclusivamente do diretor. Mas, a partir de sua formação e da visão ampliada que esta formação lhe proporcionar, o diretor oferecerá à escola subsídios, critérios e condições para que ela alcance os resultados que se esperam de uma instituição capaz de formar seus alunos e todos aqueles que por ela forem impactados, dentro de princípios humanos, éticos, justos e solidários, promotores de cidadania e da escola de alta qualidade acadêmica e social.

7. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In ESTEBAN, Maria Teresa, organizadora. *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008. 3ª Ed.

BARBIER, Jean-Marie. *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, Maria Teresa (org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Resolução nº 04, de 09 de julho de 2010.

BRUNO, Lucia. *Gestão da Educação: onde procurar o democrático?* In OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (Organizadoras). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes. 2001. 4ª edição.

CANOSA, Miguel Angel Alegre. *Casi-mercado, segregación escolar y desigualdad educativa: uma trilogia com final aberto*. Educ. Soc. Campinas, v. 31, p. 1157-1178, out.-dez. 2010. disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 04/04/2010.

CATANI, Denice Barbara. GALLEGO, Rita de Cássia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. 3ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação. Entre a ética e o mercado*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luis Fernando. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C. ; AGUIAR, M. A. S. (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2006.

DRAIBE, Sônia Miriam. *As Políticas Sociais Brasileiras: diagnóstico e perspectivas*. Fonte: Instituto de Planejamento Economico e Social. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas; políticas sociais e organização do trabalho. Brasília, Instituto de Planejamento Econômico e Social, 1990. p.1-66.

ESTEBAN, Maria Teresa (org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica*. In: Garcia, R. L. (org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 42 - 54.

FERNANDES C. de O; FREITAS, L. C. *Indagações sobre o currículo: Currículo e Avaliação*. Brasília: MEC, 2008. 44p.

FERREIRA, L. H.; GONÇALVES, L. F. *Conselho de Classe e avaliação educacional: a necessária atribuição para um perspectiva transformadora*. Paraná: SEED, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Formação Continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela / CARDOSO, Antonio Semeraro Rito, CORRÊA, Carlos José, FRANÇA, Célio Francisco. *Modelos de Gestão*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, (tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, Luis Carlos de. SORDI, Maria Regina L. de. MALAVASI, Maria Marcia S. FREITAS, Helena, C. L. *Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional*. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

GADOTTI, M. *Avaliação Institucional. Necessidades e condições para a sua realização*. São Paulo, 2009. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf. Acesso em 05 out. 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas. Tecnologias. Imaginários e regimes éticos. *Rev. Bras. de Educação* v. 15, nº 45, set/dez. 2010.

GARCIA, Maurício. *Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores....* Vila Velha, ES: Hoper, 2006.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: *Capitalismo, trabalho e educação* (2005).

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata, 1998.

HADJI, Charles. *A avaliação: regras do jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto Codex, Poro Editora: 1993.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Evangraf, 1991.

JANELA AFONSO, Almerindo. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (Organizadoras). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LERA, José Luis Estefanía. *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI M. S. *Educação Escolar, políticas, estrutura e organização*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Série: Cadernos de Gestão volume I. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Série: Cadernos de Gestão volume VI. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 1998, 7ª edição.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARBACK NETO, Guilherme. Avaliação: instrumento de gestão universitária. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MEYER JR., Victor. Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO PELA QUALIDADE EM UNIVERSIDADES. 1997, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 1997. p. 59-72.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (Organizadoras). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: Crise da Escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, I. B. Sobre a democracia. In: Oliveira, I. B. (org). *A Democracia no Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 11-33.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, H. V. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005.

PETERS, Michael; MARSHAL, James e FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-administração. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (orgs) *Globalização e Educação: Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (.orgs). *Autonomia da Escola, Princípios e Propostas*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus. 1998.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.

SANTOS, Oder José dos. *Fundamentos sociológicos da educação*. Belo Horizonte, FUMEC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez / Autores associados, 1983.

SIENA, Osmar. *Tipo de racionalidade predominante na lógica de ação de dirigentes em organizações universitárias brasileiras*. 1993. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro sócio-econômico, UFSC, Florianópolis.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. *Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. In: Banco Mundial, OMC, FMI: o impacto nas políticas educacionais, São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Abadia da. *Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SOUZA, Donaldo Bello de. *Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil: bibliografia analítica (1996-2002)*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIEN, Jean. *Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo: Cortez (Paris): UNESCO. Ministério da Educação e Cultura, 2001.

VEIGA, I. P. A. *Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA:

Nome do Diretor:

Nome da Escola:

Nº Alunos:

Nº Professores:

Nº Funcionários:

Segmentos atendidos:

FORMAÇÃO DO DIRETOR PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE

1. Há quanto tempo você atua na educação?
2. Há quanto tempo você atua na direção da escola?
3. Que atividades você realizou antes de estar na função de diretor?
4. Qual a sua formação?
5. Em que medida sua formação inicial contribui com sua atuação na direção da escola?
6. Quais os cursos que você fez e que contribuíram para a sua atuação de gestor educacional? Ela é suficiente?
7. Quais são os elementos formativos que você indicaria para aprofundar sua formação na função de direção?

GESTÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Quais as suas principais atribuições (**afazeres**), no dia a dia como diretor do colégio?
2. Que entende você por gestão escolar?
3. Como são tomadas as decisões na prática de gestão da escola?
4. Como você define o modelo de gestão da sua escola? Quais as características que ele possui?
5. Quais os fatores internos que interferem (positiva ou negativamente) no trabalho de direção da escola?

6. Quais os fatores externos que interferem no trabalho de direção da escola?
7. Segundo a política da rede desta escola, você como diretor é orientado a dar foco a qual aspecto?

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Como a escola presta contas do seu papel educacional à comunidade que atende e à sociedade de modo geral?
2. Qual a avaliação que você faz da sua escola?
3. Qual a forma (instrumentos) utilizada para avaliar a sua escola?
4. Sua escola faz avaliação Institucional interna?
5. Para o seu trabalho de gestão estas avaliações ou a avaliação institucional tem contribuído? Como?
6. Quais foram as principais decisões tomadas na escola a partir dos resultados das avaliações ou da avaliação institucional?
7. Estas avaliações ou a avaliação institucional têm contribuído com sua formação como diretor de escola? Como?

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. No seu entender, qual a finalidade do trabalho educativo desta escola?
2. Como você define qualidade em educação?
3. Como você define uma escola ideal do ponto de vista da qualidade? Quais as características?
4. Você define sua escola como sendo de qualidade? Se sim, quais os aspectos que demonstram esta qualidade?
5. Quais os desafios e as estratégias que você aponta para que sua escola melhore sua qualidade?
6. Quais os fatores internos que interferem na qualidade de sua escola?
7. Quais os fatores externos que interferem na qualidade de sua escola?
8. Sua opinião sobre a relação existente entre a formação do diretor de escola e a qualidade que a escola apresenta.

(Solicitar cópia do PPP onde estão descritas as atribuições do diretor)

APENDICE B

Quadro 41: Resumo (compilado) das atribuições dos diretores conforme o regimento escolar de cada escola

CATEGORIAS	EM	EE	EC	EP	TOTAL
Definir, acompanhar, avaliar e realimentar a Proposta pedagógica da escola.	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	4 (100%)	14 (87,5%)
Promover canais de comunicação interna e externa com a Mantenedora e com a SEED/PR	4 (100%)	4 (100%)	2 (50%)	3 (75%)	13 (81,25%)
Responsabilizar-se pelo emprego adequado dos recursos materiais, físicos e financeiros da escola	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	4 (100%)	13 (81,25%)
Acompanhar e participar de cursos pertinentes à gestão escolar e do processo pedagógico, ofertados à equipe técnico pedagógica e docentes, para sua qualificação permanente	1 (25%)	4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	11 (68,75%)
Construir coletivamente e assegurar o cumprimento do Regimento Escolar	1 (25%)	3 (75%)	4 (100%)	3 (75%)	11 (68,75%)
Promover ações de integração conjuntas com a comunidade	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	2 (50%)	11 (68,75%)
Deferir requerimento de matrícula		3 (75%)	4 (100%)	3 (75%)	10 (62,25%)
Assegurar e responsabilizar-se pelo cumprimento do horário estipulado, garantindo carga horário e dias letivos exigidos por lei	4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	1 (25%)	10 (62,5%)
Coordenar a elaboração do plano de ação e submetê-lo ao conselho escolar e à mantenedora		4 (100%)	3 (75%)	3 (75%)	10 (62,5%)
Promover grupos de trabalho para estudar e propor alternativas para problemas de natureza pedagógico-administrativas no âmbito escolar.		4 (100%)	4 (100%)	1 (25%)	9 (56,25%)
Elaborar, com a equipe pedagógica, o calendário escolar, de acordo com as orientações da mantenedora, com a apreciação do Conselho Escolar e encaminhá-lo ao NRE para homologação		4 (100%)	3 (75%)	2 (50%)	9 (56,25%)
Desempenhar demais funções típicas da área, quando for solicitado e decidindo situações em caráter emergencial	4 (100%)	1 (25%)	1 (25%)	3 (75%)	9 (56,25%)
Cumprir e fazer cumprir a legislação educacional em vigor		4 (100%)	2 (50%)	3 (75%)	9 (56,25%)
Administrar a escola consonante com a legislação vigente de forma a assegurar a execução do projeto definido em todos os turnos, inclusive no período noturno	4 (100%)		2 (50%)	2 (50%)	8 (50%)
Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, alunos, pais e demais segmentos da comunidade escolar, assegurando sua unidade de pensamento e ação		3 (75%)	3 (75%)	2 (50%)	8 (50%)
Convocar e presidir as reuniões do Conselho Escolar, dando encaminhamento às decisões tomadas		4 (100%)	3 (75%)	1 (25%)	8 (50%)
Acompanhar com a equipe pedagógica o trabalho docente		3 (75%)	2 (50%)	3 (75%)	8 (50%)
Propor à mantenedora, via núcleo, após aprovação do conselho escolar, alterações na oferta de ensino e abertura ou fechamento de cursos		4 (100%)	2 (50%)	2 (50%)	8 (50%)
Promover as condições técnico-pedagógicas para o avanço educacional	4 (100%)		2 (50%)	1 (25%)	7 (43,75%)
Supervisionar a cantina comercial e o preparo da		4 (100%)	1 (25%)	2 (50%)	7 (43,75%)

merenda escolar, quanto ao cumprimento das normas estabelecidas na legislação vigente, relativas às exigências sanitárias					
Definir horário e escala de trabalho da equipe de funcionários da administração, distribuindo funções e atribuindo responsabilidades		3 (75%)	2 (50%)	2 (50%)	7 (43,75%)
Definir diretrizes de funcionamento da escola	4 (100%)	1 (25%)		2 (50%)	7 (43,75%)
Convocar e presidir reuniões de caráter técnico, administrativo e pedagógico			3 (75%)	4 (100%)	7 (43,75%)
Encaminhar aos órgãos competentes as propostas de modificações no ambiente escolar e investimentos para a qualidade de ensino		4 (100%)	2 (50%)		6 (37,5%)
Elaborar planos de aplicação financeira, consultando a comunidade e publicando em edital		4 (100%)	2 (50%)		6 (37,5%)
Autorizar a seleção, contratação e demissão de docentes e pessoal técnico-administrativo			3 (75%)	3 (75%)	6 (37,5%)
Analisar e participar da elaboração dos regulamentos internos e encaminhá-los ao Conselho Escolar		2 (50%)	1 (25%)	3 (75%)	6 (37,5%)
Assinar documentos oficiais em conjunto com um representante do conselho escolar			2 (50%)	4 (100%)	6 (37,5%)
Responsabilizar-se pelo cumprimento do calendário escolar	4 (100%)			1 (25%)	5 (31,25%)
Acompanhar a organização e efetivação dos componentes curriculares conforme exigência legal	4 (100%)		1 (25%)		5 (31,25%)
Promover ações conjuntas com outros órgãos da mantenedora para melhoria do trabalho da escola	4 (100%)		1 (25%)		5 (31,25%)
Assegurar a realização do processo de avaliação institucional do estabelecimento de ensino		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Zelar pelo sigilo de informações pessoais dos alunos, professores, funcionários e famílias		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Solicitar à mantenedora o suprimento e cancelamento na demanda de funcionários		3 (75%)		2 (50%)	5 (31,25%)
Participar da análise e definição de projetos a serem inseridos no PPP		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Cooperar com o cumprimento das orientações técnicas de vigilância sanitária e epidemiológica		3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	5 (31,25%)
Representar o colégio oficial e extra-oficialmente			2 (50%)	3 (75%)	5 (31,25%)
Presidir o conselho de classe dando encaminhamento às decisões tomadas		2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (25%)
Supervisionar e autorizar as aquisições em geral			1 (25%)	3 (75%)	4 (25%)
Cumprir com a legislação em vigor		3 (75%)	1 (25%)		4 (25%)
Aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas baixadas pela Mantenedora.		2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (25%)
Viabilizar salas adequadas quando da oferta do ensino de línguas		2 (50%)		1 (25%)	3 (18,75%)
Responsabilizar-se pelo funcionamento da EJA e Educação Permanente	3 (75%)				3 (18,75%)
Responsabilizar-se por programas e projetos assumidos pela escola	3 (75%)				3 (18,75%)
Prestar contas dos recursos recebidos, submetendo ao conselho escolar e publicando em edital		2 (50%)	1 (25%)		3 (18,75%)
Propor à Mantenedora a implantação de experiências pedagógicas ou de inovações de gestão administrativa		2 (50%)	1 (25%)		3 (18,75%)
Analisar o regulamento da biblioteca e encaminhar ao Conselho Escolar para aprovação e assegurar o bom funcionamento da mesma, mantendo-a devidamente atualizada		2 (50%)	1 (25%)		3 (18,75%)
Garantir identidade confessional sendo responsável pela pastoral escolar			3 (75%)		3 (18,75%)
Participar de reuniões com outras escolas ou na mantenedora			2 (50%)	1 (25%)	3 (18,75%)

Enviar dentro do prazo estabelecido as informações solicitadas pela mantenedora			1 (25%)	2 (50%)	3 (18,75%)
Controlar o livro ponto de professores e funcionários, encaminhando sua frequência em formulário próprio ao setor competente	1 (25%)			1 (25%)	2 (12,5%)
Assegurar o cumprimento de programas mantidos e implantados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC – FNDE		2 (50%)			2 (12,5%)
Possibilitar a atuação da Equipe Multidisciplinar na âmbito escolar referente a Educação das Relações Étnico-Raciais		2 (50%)			2 (12,5%)
Coordenar a implementação de diretrizes pedagógicas emanadas da Mantenedora		1 (25%)		1 (25%)	2 (12,5%)
Firmar convênios e/ou parcerias com entidades de direito público ou privado			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Apresentar ao conselho escolar as questões extra-orçamentárias			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Comunicar à mantenedora os fatos que possam comprometer a imagem do estabelecimento ou a qualidade dos serviços por ele ofertados				2 (50%)	2 (12,5%)
Fomentar uma visão compartilhada sobre os desafios e prioridades da escola			1 (25%)	1 (25%)	2 (12,5%)
Decidir as prioridades e as medidas administrativas e pedagógicas a serem adotadas, ouvido o colegiado.				2 (50%)	2 (12,5%)
Aprovar o estatuto da APP, regulamentos da biblioteca, da cantina, do restaurante e do grêmio estudantil				2 (50%)	2 (12,5%)
Avaliar o desempenho dos integrantes das equipes, pedagógica e de apoio pedagógico			1 (25%)		1 (6,25%)
Nomear responsáveis para os setores, centros e organismos estudantis			1 (25%)		1 (6,25%)
Disponibilizar espaço físico adequado quando da oferta de serviços especializados nas diferentes áreas da educação especial		1 (25%)			1 (6,25%)
Autorizar e encaminhar campanhas beneficentes			1 (25%)		1 (6,25%)
Elaborar planilha de custos e o plano orçamentário anual			1 (25%)		1 (6,25%)
Mediar conflitos entre colegas de trabalho para que haja relação respeitosa			1 (25%)		1 (6,25%)
Propor políticas de recursos humanos para atualização sistemática do corpo docente			1 (25%)		1 (6,25%)
Zelar pelo bom preenchimento do Livro Registro de Classe da vida escolar do aluno			1 (25%)		1 (6,25%)
Zelar pelo bom preenchimento do livro oficial para o controle de frequência, aproveitamento escolar e conteúdos			1 (25%)		1 (6,25%)
Propor à consideração do conselho escolar, assuntos relativos à definição das políticas administrativa e pedagógica, para exame, parecer, aprovação ou encaminhamento.			1 (25%)		1 (6,25%)
Aprovar projetos especiais de enriquecimento curricular, recuperação de estudos, reposição de aulas, controle e avaliação destas atividades				1 (25%)	1 (6,25%)
Analisar gráficos de rendimento escolar dos alunos				1 (25%)	1 (6,25%)
Aprovar a equivalência de estudos e os planos de adaptação para alunos transferidos				1 (25%)	1 (6,25%)
Manter atualizada a coletânea da legislação de ensino				1 (25%)	1 (6,25%)
Assegurar que, no ambiente escolar, não ocorra discriminação de cor, raça, sexo, religião e classe social				1 (25%)	1 (6,25%)
Zelar pela manutenção da ordem, asseio e disciplina do recinto escolar				1 (25%)	1 (6,25%)

Orientar os professores recém admitidos para que se integrem à filosofia e dinâmica de trabalho do estabelecimento				1 (25%)	1 (6,25%)
Manter contato periódico com os pais dos alunos				1 (25%)	1 (6,25%)
Sugerir aos diversos setores de serviços do colégio, medidas que viabilizem um melhor funcionamento de suas atividades.				1 (25%)	1 (6,25%)
Manter assiduidade				1 (25%)	1 (6,25%)
Guardar sigilo sobre assuntos do colégio que não devem ser divulgados				1 (25%)	1 (6,25%)
Assistir aulas e demais atividades escolares se assim o desejar				1 (25%)	1 (6,25%)
Estimular o intercâmbio entre professores, alunos, seus pais e diretores				1 (25%)	1 (6,25%)
Estimular o desenvolvimento de atividades extra-classe				1 (25%)	1 (6,25%)