



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eudes Oliveira Cunha

**A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb:
um estudo em duas escolas municipais de Salvador**

Salvador
2012

EUDES OLIVEIRA CUNHA

**A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb:
um estudo em duas escolas municipais de Salvador**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha

Salvador
2012

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cunha, Eudes Oliveira.

A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB : um estudo em duas escolas municipais de Salvador / Eudes Oliveira Cunha. – 2012.

172 f. : il.

Orientadora: Profa. Maria Couto Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Escolas municipais - Organização e administração - Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3. Sistemas de escolas municipais. 4. Gestão democrática. 5. Conselhos de educação. I. Cunha, Maria Couto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.2 – 22. ed.

EUDES OLIVEIRA CUNHA

**A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb:
um estudo em duas escolas municipais de Salvador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida em 28 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Dora Leal Rosa. _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Universidade Federal da Bahia.

Katia Siqueira de Freitas _____
Doutora em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University
(SPU).
Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Rosilda Arruda Ferreira. _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
Universidade Federal da Bahia.

Maria Couto Cunha (Orientadora) _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Universidade Federal da Bahia.

À

Zenith (*in memoriam*) e Raimundo, meus pais, pela dedicação na educação dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente, em especial, ao empenho da minha orientadora, professora Maria Couto Cunha, com destaque a sua sensibilidade e profissionalismo na relação com os orientandos.

Às professoras, Dora Leal Rosa e Rosilda Arruda Ferreira, que contribuíram com o aprimoramento do projeto de pesquisa ao tempo do exame de qualificação.

Aos demais professores da FAGED, Álamo Pimentel, Celma Borges, Roberto Macedo, Kleverton Bacelar, José Wellington e Robinson Tenório com os quais cursei disciplinas que em muito contribuíram para a minha formação.

Aos familiares, estes sempre presentes. Com destaque ao acolhimento necessário e incentivo aos estudos, por parte de Obadias e Alessandra Cunha.

À Babalé, companheira, pelo apoio que tanto precisava, por compreender a minha ausência.

Ao amigo Daelcio Mendonça, por incentivar e acompanhar a minha trajetória acadêmica desde o período da graduação. Pessoa com quem dividi espaços de aprendizagem importantes.

À colega e amiga Cristiane Machado, pelo incentivo aos estudos e por estar sempre presente nos momentos decisivos.

Ao amigo Henrique Campos, que compartilhou importantes reflexões durante o período do curso de Mestrado.

À Regina Fernandes, pessoa a quem tenho muita admiração, fonte de sabedoria.

À Zan Carmo, pessoa de grande sabedoria, amiga, que sempre trouxe ricas lições.

À Juliana Góes, pela colaboração na etapa final do trabalho.

Aos colegas do grupo NEEM, Cristiane, Daelcio, Jean, Marta, Maura, Michele, Nina Rosemeire e Suely, pessoas que contribuíram com as reflexões na Linha de Política e Gestão da Educação.

Aos colegas das disciplinas da FAGED, com quem compartilhei as mais diversas experiências.

Por fim, agradeço aos colegas professores da rede municipal de Salvador, em especial, aos sujeitos da pesquisa, por abrirem as portas para que esse estudo fosse desenvolvido.

Todo mundo quer ser rei
Nas costas de um homem bom
Todo mundo quer voar além
Mas é preciso aprender
Voarás, voarás.

(Paulinho Pedra Azul)

CUNHA, Eudes Oliveira. A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb: um estudo em duas escolas municipais de Salvador. 172 f. il. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb, em duas instituições do Sistema Municipal de Salvador. A partir da utilização dos conceitos de gestão e cultura da escola, buscou-se evidenciar as especificidades das formas de empreender a gestão em duas instituições que obtiveram resultados do Ideb contrastantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso comparativo, sendo a coleta de dados feita por meio de observações e entrevistas, bem como da consulta a documentos. Os resultados demonstraram realidades opostas em diversos aspectos relacionados à gestão das escolas, nas dimensões administrativo-burocrática, pedagógica e política, e confirmam a relação existente entre as variáveis gestão e desempenho escolar. A gestão da escola que obteve Ideb alto se distingue, sobretudo, por haver maior participação da comunidade escolar e local, melhor controle dos resultados pela direção e forte integração e cooperação entre os professores. Na escola que obteve Ideb baixo, a gestão se caracteriza por relações informais e maior incidência de conflitos entre os profissionais, com menor participação da comunidade e controle dos resultados pela direção. Os achados sinalizam que as especificidades, nas formas de empreender os processos de apoio às atividades pedagógicas, se relacionaram com os mais altos e os mais baixos resultados do Ideb constatados nas duas unidades de ensino pesquisadas. A partir de uma perspectiva sociológica sobre as organizações escolares, verificou-se, ainda, que os fatores internos da escola desempenharam papel importante na explicação do fenômeno, o que possibilitou reflexões, a partir da teoria social de Norbert Elias, sobre os processos de transformação da cultura da escola à luz das determinações legais e dos processos de interação dos sujeitos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Cultura da Escola. Indicadores de qualidade da educação.

CUNHA, Eudes Oliveira. School management and its relationship with the results of Ideb: a study in two public schools in Salvador. 172 f. il. 2012. Thesis (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the school management demonstrated in the elements of school culture and its possible relation to performance as expressed by Ideb, in two institutions of Salvador's Municipal System. Based on the use of school management and culture concepts, specificities of ways to undertake management were sought to be highlighted in two institutions that had contrasting Ideb results. This is a qualitative research using the case study comparison model, having data collected through means of observation and interviews, as well as consultation of documents. Results demonstrate opposite realities in several aspects related to school management, in administrative and bureaucratic, educational and political dimensions, and confirm the existing relation between school management and performance variables. The school management that obtained high Ideb distinguish itself, overall, for having greater participation of school and local community, better control of results by administration and strong integration and cooperation among teachers. The school that obtained low Ideb, the management is characterized by informal relationships and more frequent conflicts among professionals, with less community participation and results control by administration. The findings suggest the specificities, in ways to undertake supporting processes of pedagogical activities, were related to the highest and lowest Ideb results noticed in the two teaching units surveyed. From a sociological perspective on school organizations, it was yet clear that school internal factors played an important role at explaining the phenomenon, which allowed reflections based on the social theory of Norbert Elias, about processes of school culture transformation in the light of legal requirements and processes of interaction of the subjects.

Key words: School Management. School Culture. Indicators of quality of education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxas de distorção idade-série, abandono, aprovação e reprovação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil e em Salvador. 2009.....	18
Gráfico 2	Ideb dos anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil e da Bahia. 2005, 2007 e 2009.....	19
Gráfico 3	Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Brasil e de Salvador. 2005, 2007, 2009.....	19
Gráfico 4	Resultados do Ideb (2009) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por região do Brasil.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas do Sistema Municipal de Salvador, por CRE, com os mais baixos e mais altos Ideb, em 2009.....	24
Quadro 2	Composição dos Conselhos Escolares do Sistema de Ensino do Município de Salvador, conforme a Lei 6.630/2005.....	48
Quadro 3	Listagem dos aspectos da cultura da escola observados no cotidiano das instituições selecionadas na pesquisa.....	76
Quadro 4	Matrícula dos alunos por segmento no sistema municipal de ensino de Salvador. 2011.....	77
Quadro 5	Cronograma das visitas às escolas pesquisadas.....	80
Quadro 6	Cargos ou funções desempenhadas na escola pelos sujeitos entrevistados na pesquisa.....	84
Quadro 7	Resumo dos procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa empírica.....	86
Quadro 8	Indicadores de Desempenho da Escola A.....	92
Quadro 9	Indicadores de Desempenho da Escola B.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Secult	Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	16
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	17
1.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	25
1.3 OBJETIVOS.....	26
1.3.1 Objetivo Geral	26
1.3.2 Objetivos Específicos	26
1.4 A PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	27

CAPÍTULO 2

A ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL	33
2.1 O CONCEITO DE GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DESTE CAMPO TEÓRICO/PRÁTICO.....	33
2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL VIGENTE.....	39
2.3 AS ORIENTAÇÕES PARA OS PROCEDIMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA MUNICIPAL DE SALVADOR.....	42
2.3.1 As determinações sobre a gestão das escolas no Estatuto do Magistério	44
2.3.2 As disposições legais dos Conselhos Escolares	45
2.3.3 A importância do diretor escolar para a gestão da escola	49

CAPÍTULO 3

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INDICADOR DE QUALIDADE NA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL	54
3.1 O IDEB - SUA GÊNESE E AMPARO LEGAL.....	55
3.2 A COMPOSIÇÃO DO ÍNDICE.....	56
3.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DOS INDICADORES.....	58

CAPÍTULO 4

APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA GESTÃO/ORGANIZAÇÃO

SOB A ÓTICA DA CULTURA DA ESCOLA.....	63
4.1 O CONCEITO DE CULTURA DA ESCOLA NA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR.....	63
4.1.1 Aspectos que expressam a cultura da escola.....	65
4.1.2 A gestão como um dos elementos que interfere na cultura da escola.....	67
4.2 AS NORMAS ESTABELECIDAS E SUAS INTERPRETAÇÕES PELOS ATORES SOCIAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DE LICÍNIO LIMA.....	69

CAPÍTULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	73
5.2 A CARACTERIZAÇÃO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO.....	76
5.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	78

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO GESTÃO E DESEMPENHO EXPRESSA NOS ELEMENTOS

DA CULTURA DA ESCOLA: CASOS CONTRASTANTES EM SALVADOR..	87
6.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SEUS ATORES.....	87
6.2 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-BUROCRÁTICA.....	95
6.3 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	109
6.4 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO POLÍTICA.....	118
6.5 OUTRAS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS.....	132

CAPÍTULO 7

A SÍNTESE DO CAMINHO PERCORRIDO COM ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....

REFERÊNCIAS.....	157
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para diretor e Vice-diretor.....	164
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenador pedagógico.....	166
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professor.....	168
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os funcionários.....	170
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para pais os membros do Conselho Escolar.....	172

INTRODUÇÃO

Os entendimentos sobre os condicionantes dos melhores resultados educacionais têm sido uma preocupação dos estudiosos da área de educação. A gestão da escola tem sido apresentada como uma atividade de mediação dos processos de ensino, que contribui para a melhoria dos resultados das organizações escolares.

Além de a gestão ser considerada uma variável que influencia o desempenho das instituições de ensino, as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, têm enfatizado este fenômeno no campo teórico/prático, como um meio de materialização, no âmbito das instituições de ensino, dos objetivos e metas concebidos na atual política pública educacional.

O estudo da gestão escolar envolve a compreensão de outros elementos de ordem social e cultural que estão presentes na configuração da escola. Nesse sentido, a cultura da escola, expressa por meio de valores e crenças partilhados na interação dos sujeitos em seu cotidiano de trabalho, pode revelar as formas de conceber e pôr em prática os procedimentos de gestão desenvolvidos em uma dada instituição escolar.

Com efeito, as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino estão sujeitas à interpretação dos atores que compõem o cotidiano das escolas. Por isso, é possível afirmar que existe certa margem de autonomia no desenvolvimento das ações e os atores se relacionam de modo que cada instituição de ensino é caracterizada de uma maneira muito particular.

Esta dissertação teve como eixo principal investigar em que sentido os indicadores de desempenho educacional das escolas são influenciados pelas especificidades das práticas da gestão reveladas pelas manifestações da cultura da escola.

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Após o período de expansão do acesso à Educação Básica que se intensificou, sobretudo na década de 1990, no Brasil, as instituições escolares do setor público nesse nível de ensino se depararam com o desafio da melhoria do desempenho dos alunos, ou seja, da melhoria da qualidade do ensino, conforme tem sido divulgado nos documentos de planejamento da educação nos últimos tempos. Dentre os condicionantes dessa baixa qualidade educacional, podem-se citar as variáveis internas aos sistemas de ensino, assim como as variáveis sociais, culturais e familiares emergidas de uma população que até então não teve acesso à escolarização.

De fato, conforme dados oficiais, as taxas de repetência dos estudantes no Brasil e, em especial no Nordeste, ainda são elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a Educação Básica. No Estado da Bahia, a taxa de abandono dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,3%, em 2009. Já a taxa de reprovação no estado, em 2009, neste mesmo nível de ensino foi de 15,6%. Esta situação fica mais bem evidenciada quando é observada a taxa de distorção idade-série de 35,9%, em 2009, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC/INEP, 2010).

No sistema municipal de Salvador, 18,6% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2009, não concluíram o ano letivo em decorrência da evasão e da repetência. Veja os dados desse sistema em comparação com as médias nacionais no Gráfico 1.

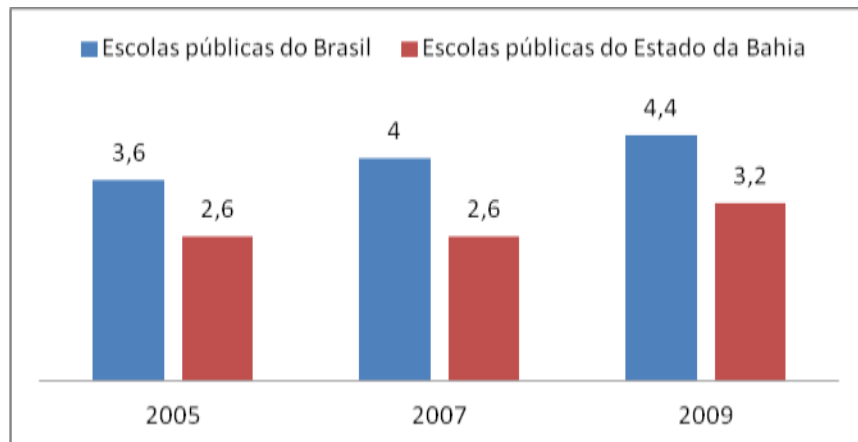
Gráfico 1 - Taxas de distorção idade-série, abandono, aprovação e reprovação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil e em Salvador.



Fonte: Brasil/MEC/INEP, 2010

Outro indicador preocupante que revela o baixo nível de qualidade do ensino na Bahia tem sido a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados que, associado aos dados de fluxo escolar, geram o indicador de qualidade dos processos de ensino nas escolas, denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os índices divulgados pelo Governo, referindo-se a essa situação nos anos de 2005, 2007 e 2009 - que expressa valores de 0 a 10 - mostram que o Estado da Bahia, obteve nestes anos, médias inferiores às medias nacionais, considerando as escolas municipais e estaduais (BRASIL/MEC/INEP, 2010). Estes dados sinalizam uma necessidade de ações efetivas que resultem na melhoria dos resultados escolares (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Ideb dos anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil e da Bahia. 2005, 2007 e 2009



Fonte: Brasil/MEC/INEP, 2010

Ao observar os resultados do Ideb no município de Salvador, verifica-se que os números também são inferiores às médias nacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatadas em redes municipais de ensino do Brasil, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Brasil e de Salvador. 2005, 2007, 2009



Fonte: Brasil/MEC/INEP, 2010

Deve-se salientar que as políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar, como um meio que pode contribuir de forma significativa para melhoria dos

resultados da aprendizagem dos alunos. Autores como Paro (2007) têm afirmado que a gestão representa um dos condicionantes da qualidade do ensino.

Segundo Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Com respeito a estas práticas na gestão escolar, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor, a gestão participativa, o clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares e outros.

É importante considerar que a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa e política envolve uma gama de fatores importantes que determinam os rumos dos resultados. Algumas variáveis presentes no cotidiano escolar podem trazer implicações favoráveis ou não a estes resultados. Como exemplo, pode-se citar o preparo dos professores, as condições de trabalho (materiais didáticos e estrutura física), fatores socioeconômicos, dentre outros fatores que representam os condicionantes do desempenho dos alunos e da escola. A gestão se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário investigar sobre a forma como tais fatores se desenvolvem e se organizam em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2006, p.147), “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. Nesse sentido, a gestão não é concebida como uma atividade puramente técnica, mas, sim, como um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Já Sander (2002, p. 10), conceitua a gestão educacional em três níveis: a) o nível pedagógico que é de natureza técnica, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem; b) o nível organizacional ou burocrático, que se refere à estrutura e funcionamento da instituição educacional; e c) o nível político que diz respeito às relações entre escola e o entorno em que ela funciona com suas forças políticas, econômicas e culturais.

Todavia, a gama de fatores que implicam nos melhores resultados torna difícil isolar a variável gestão no estudo das organizações escolares. Sobre este aspecto, alerta Nóvoa (1995, p. 28): no

[...] esboço do *retrato de uma escola eficaz* estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto, etc. A cultura de escola é uma das áreas da investigação que permite mobilizar estes conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceptual.

Desse modo, a articulação do conceito de gestão e cultura organizacional da escola representa uma maneira de contextualizar o fenómeno estudado para não reduzir “o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (NÓVOA, 1995, p. 16). Além disso, cada instituição de ensino desenvolve formas de conceber a gestão e sua prática de uma maneira particular, influenciadas por aspectos da cultura da organização expressos e materializados nas ações entre os atores.

Com relação às formas e especificidades de empreender as atividades na escola, autores como Lima (2011) têm sinalizado a diferença entre o *plano das orientações para a ação organizacional* (que está relacionado às orientações legais) e o *plano da ação organizacional* (que ocorre a partir das práticas dos atores). Nesta perspectiva, na organização escolar,

[...] por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa autonomia (LIMA, 2011, p. 39).

Esta autonomia, a qual se refere o autor, tem relação com a própria cultura organizacional da escola. Esta se revela nos modos de agir, nas crenças e valores partilhados entre os atores que compõem a unidade de ensino e se manifestam nas interações dos sujeitos, nas rotinas das atividades educativas, nas formas de empreender a gestão da escola.

Nessa mesma perspectiva, Pol *et al* (2007, p. 67) afirma que a cultura escolar, entendida como a cultura de uma escola,

[...] se manifesta através de formas específicas de comunicação, na realização de actividades pessoais, na maneira como as decisões

são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar, independentemente do que se passa na sua escola.

Estes autores mencionados ressaltam, ainda, que na perspectiva da gestão, “a cultura escolar é um fenômeno interno” e tem “um papel muito mais significativo na gestão escolar do que os fatores externos, uma vez que estes últimos são menos influenciadores do que o primeiro” (ibid., 2007).

No que tange aos mecanismos de coação externa e internalização de regras e normas por determinadas configurações sociais, a teoria sociológica tem apresentado explicações que podem ajudar a compreender esse fenômeno estudado. Norbert Elias (1994b) trouxe em seus estudos uma concepção de sociedade que valoriza as relações entre os sujeitos – indivíduo e sociedade – e discutiu as mudanças sociais que ocorreram em processos de longa duração, impulsionadas por mecanismos de coação exteriores para mecanismos autorregulador interiores e vice-versa, ao que denominou de “processo civilizador”. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que há mudanças nas formas de conceber a gestão educacional no contexto brasileiro nos últimos anos, em que surgem espaços de decisões coletivas, por exemplo, este autor pode ajudar a compreender como se configuram tais procedimentos nas escolas.

Sobre a relação das duas categorias analíticas mencionadas – gestão e desempenho escolar - estudos mostram que resultados das instituições de ensino mais favoráveis estavam relacionados à combinação de liderança forte associada à participação na tomada de decisão (GLATTER, 1995). E nessa perspectiva,

[...] há provas cada vez mais evidente de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar (ibid., p 147).

Além disso, há uma correlação positiva entre a prática democrática dos gestores educacionais comprometidos com o processo e os melhores resultados educativos, ou seja, o sucesso do desempenho escolar dos alunos, medidos em exames padronizados (LUCK, et al., 2008). De acordo com Kátia Freitas (2009, p. 168),

[...] a correlação positiva não é o único determinante de sucesso educacional, mas as políticas educacionais vigentes têm enfatizado o

papel desses profissionais como uma das estratégias, dentre outras, para a melhoria da qualidade da educação.

Com relação às orientações das políticas educacionais a partir dos anos 1990 no Brasil, verificam-se transformações nas formas de conceber a gestão. Os princípios da gestão democrática determinados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) vêm sendo discutidos em cursos de formação dos profissionais da educação, em especial oferecidos para os gestores escolares, e estes já vêm adaptando suas atuações a essas orientações, resultando em novas práticas na gestão escolar.

Nos sistemas de ensino e especificamente no Sistema Municipal de Ensino de Salvador verificam-se os sinais dessas políticas de orientação para novos procedimentos da gestão. A Prefeitura Municipal de Salvador tem empreendido medidas com vistas a atender essas novas políticas, como por exemplo, ao determinar através do Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 036/2004) que a direção de unidade de ensino será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor e pelo Conselho Escolar. O município determina, ainda, nesta mesma Lei, que o provimento dos cargos de direção ocorrerá mediante curso preparatório e eleição destes gestores pela comunidade escolar, dentre outras definições.

Observa-se nesse sentido, a existência de ações do governo municipal com vistas a fortalecer a gestão das escolas. No entanto, destaca-se que tais orientações se desenvolvem a partir das especificidades de cada instituição, o que faz emergir formas diferenciadas de organização da gestão escolar. Cada escola coloca em prática as normas de forma peculiar a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos escolares no seu cotidiano, o que leva a supor que os seus processos de gestão vão provocar resultados diferenciados com relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Convém salientar que, neste mesmo sistema de ensino, houve uma variação substantiva do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental, registrando-se de um lado, o índice menor do município na Escola Municipal de Bananeiras, de 2,4 e um dos maiores na Escola Municipal Professor João Fernandes da Cunha, de 5,3, ambos em 2009, o que faz emergir questionamentos sobre os possíveis condicionantes desses resultados obtidos. Considerando os valores extremos deste

indicador entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)¹, tem-se a seguinte distribuição (Quadro 1):

Quadro 1 – Escolas do Sistema Municipal de Salvador, por CRE, com os mais baixos e mais altos Ideb, em 2009

CRE	Baixo Ideb		Alto Ideb	
	Escola	Média	Escola	Média
Centro	Sóror Joana Angélica	2,6	Nossa Senhora da Salete	5,0
Cidade Baixa	União Comunitária	2,7	Tiradentes	4,1
São Caetano	Helena Magalhães	2,8	Comunitária Bom Juá	4,9
Liberdade	Dr. Marcos Vinicius Vilaça	2,8	Maria Bonfim	5,3
Orla	Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima	2,8	Osvaldo Cruz	4,2
Itapuã	Municipal Baha'i	3,1	Do Parque São Cristovão Prof. João F. Da Cunha	5,3
Cabula	Do Calabetão	2,7	Madre Helena Irmãos Kennedy	4,3
Pirajá	Esperança de Viver	2,6	Manoel de Abreu	4,6
Subúrbio I,	Municipal de Fazenda Coutos	2,6	Dr. Eduardo Doto	4,3
Subúrbio II	De Bananeiras	2,4	Francisca de Sande	4,3
Cajazeiras	Doutor Marcos Vinicius Vilaça	2,8	Irma Elisa Maria	4,5

Fonte: BRASIL/MEC/INEP e PMS/SECULT, 2011

Verifica-se, desse modo, uma disparidade de resultados da avaliação entre escolas de cada Coordenadoria. Diante deste quadro, inquieta investigar em que sentido os indicadores de desempenho educacional das escolas são influenciados pelas especificidades das práticas da gestão reveladas pelas manifestações da cultura da escola. É possível que as formas adotadas na estrutura e organização dos

¹ A gestão do sistema do município é subdividida em onze regiões denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação, sendo elas: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Subúrbio II e Cajazeiras.

processos de gestão emergidos de um conjunto de aspectos relacionados à cultura da escola, condicionem resultados diferenciados nos indicadores de desempenho das instituições de ensino.

Autores (SANDER, 2002; PARO, 2007; LIBÂNEO, 2008;) têm apontado que os modelos hierarquizados e autoritários vêm cedendo espaços para outros modelos de organização e gestão da educação, com vistas a dotar as escolas das condições ideais para desenvolver as atividades de forma a colher os melhores resultados. No dizer de Sander (2002, p. 13),

[...] há desenvolvimentos promissores nos círculos educacionais de vanguarda, em que os princípios e práticas administrativas tradicionais estão cedendo espaço a formas mais ativas e auto-gestionárias para governar os sistemas educacionais. Da mesma forma, as tradicionais estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadas adotadas na educação estão dando lugar a sistemas mais descentralizados, com novos desenhos organizacionais para facilitar uma gestão escolar mais horizontal, mais participativa, mais democrática.

Partindo-se do pressuposto de que a gestão assume um papel significativo no sucesso escolar dos alunos, questionou-se: Como a gestão escolar se manifesta nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb em duas instituições do Sistema Municipal de Salvador.

1.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, três questões se apresentaram:

- a) Que procedimentos têm sido adotados nas escolas para a implementação da gestão, conforme previsto na legislação municipal e em documentos orientadores desse sistema de ensino?
- b) Como as dimensões da gestão se manifestam na cultura da escola, considerando as formas de organização das instituições pesquisadas a partir das interações dos sujeitos em suas rotinas de trabalho?

- c) Como os procedimentos e práticas da gestão, configurados a partir da cultura da escola se relacionam com o Ideb?

A seguir, apresentam-se os objetivos da pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb em duas instituições do Sistema Municipal de Salvador.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Investigar os procedimentos que têm sido adotados nas escolas para a implementação da gestão, conforme previsto na legislação municipal e em documentos orientadores desse sistema de ensino.
- b) Analisar como as dimensões da gestão se manifestam na cultura da escola, considerando as formas de organização das instituições pesquisadas a partir das interações dos sujeitos em suas rotinas de trabalho.
- c) Analisar como os procedimentos e práticas da gestão, configurados a partir da cultura da escola se relacionam com o Ideb.

1.4 A PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Conforme já anunciado, a preocupação com a gestão expressa nos elementos da cultura da escola e sua relação com o desempenho escolar constituiu o eixo central desta proposta de pesquisa. Tal inquietação é orientada pelo pressuposto de que a gestão é um dos condicionantes da qualidade educacional. Assim, buscou-se saber como são desenvolvidos os processos de apoio às atividades de ensino em realidades que apresentam desempenhos contrastantes.

Nesse sentido, a análise acerca das práticas da gestão de instituições escolares, em um sistema municipal de ensino, representou uma oportunidade de refletir sobre os procedimentos que vêm sendo adotados no processo de implementação da gestão à luz das políticas educacionais. Significou, ainda, uma oportunidade de verificar os processos de gestão que, de algum modo, trazem implicações na aprendizagem dos alunos. Tais análises podem favorecer a construção do conhecimento no campo da gestão escolar, que resultem em melhores desempenhos de equipes gestoras e em consequência de práticas pedagógicas, coordenadas por processos de gestão eficazes.

Esta é uma área de estudos que necessita de aprofundamento em pesquisa. Por certo, os estudos dirigidos para esta temática ensejam reflexões sobre a gestão escolar no sistema municipal de Salvador e, conseqüentemente, podem levar à ampliação dos conhecimentos sobre esta área com fins de melhoria do ensino. Trata-se de uma possibilidade de produzir conhecimentos que possam sedimentar práticas de gestão, na escola de modo que esta cumpra bem a sua missão: oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

Destaca-se que, apesar das políticas educacionais e a LDB (9394/1996) enfatizarem a perspectiva de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras como um princípio do ensino público, há necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de gestão vivenciados nos cotidianos da escola, desenvolvidos a partir das relações dos sujeitos escolares. Ademais, “[...] as práticas de gestão não ocorrem em terreno asséptico, imune às contradições, conflitos e antagonismos que refletem disputas de poder na sociedade” (NASCIMENTO, 2008 p. 18). Por seu turno, a gestão da escola torna-se uma tarefa complexa, dadas as suas várias

dimensões, envolvendo vários atores que interagem no cotidiano da instituição e no sistema de ensino e por isso necessita de investigação.

Além disso, a investigação do objeto proposto mostra-se relevante, pois na literatura os estudos sobre a relação entre gestão e os resultados escolares necessitam de análises mais aprofundadas, uma vez que as poucas pesquisas encontradas concentram-se em estudos quantitativos sobre este tema. Pesquisas com profundidade sobre processos de gestão e sua relação com desempenho escolar não aparecem na literatura. A análise do tema dessa proposta de pesquisa se constitui em um desafio e um exercício de reflexão sobre as políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista pessoal, as atividades exercidas pelo autor na função de membro do Conselho Escolar e professor, em uma escola municipal de Salvador, fez ele vivenciar e perceber a gestão na realidade de uma unidade escolar pública. Essa experiência possibilitou conhecer seu funcionamento e dinâmica emergidos de uma prática, a qual se deu tanto no exercício da função de professor em sala de aula e em reuniões envolvendo a equipe gestora, quanto nas observações/experiências e leituras sobre a realidade da escola. Além disso, sua participação no Núcleo de Estudos em Educação Municipal (NEEM), grupo de estudos da linha de política e gestão da educação da Faculdade de Educação da UFBA, oportunizou leituras e debates sobre esta temática.

A vivência referida levou à reflexão acerca da existência de controvérsias e da complexidade da prática de uma equipe gestora e os conflitos no cumprimento de suas funções: os gestores escolares, muitas vezes, passavam a desenvolver atividades de ordem mais burocrática em detrimento do acompanhamento de ações pedagógicas; as demandas emergidas de obrigações a serem cumpridas por diretores e vice-diretores junto à Secretaria Municipal de Educação eram atividades que exigiam a presença do diretor fora da escola, em funções de ordem administrativa e financeira; os problemas relativos aos conflitos entre os sujeitos da escola exigiam, no mínimo, competências e liderança da gestão para promover um clima organizacional mais favorável à aprendizagem dos alunos.

Assim, tais reflexões emergidas da implicação do pesquisador com o campo empírico e as leituras e discussões teóricas sobre política e gestão da educação, levaram a proposição desta pesquisa. Com referência às pesquisas encontradas no estudo da literatura, convém ressaltar aquelas que relacionam gestão a desempenho escolar, mostrando assim a recorrência de interesse nesta temática. A seguir, pois, desenvolve-se uma breve discussão neste sentido.

Estudos realizados sobre o impacto dos processos de gestão sobre avaliações de larga escala no Brasil têm revelado certos fatores condicionantes de índices mais elevados. Pesquisa realizada por Souza (2007) buscou verificar a democracia escolar e a qualificação profissional dos dirigentes e cotejar com os resultados das avaliações de larga escala. Para compor um perfil de democracia na gestão² o autor considerou a forma de provimento do cargo de diretor, a existência e frequência de reuniões do Conselho de escola e a existência e forma de construção do Projeto Pedagógico. Já o perfil de qualificação profissional³ dos dirigentes escolares, o autor considerou a idade, salário, formação e tempo de trabalho. Os resultados desse estudo macro, com base de dados do SAEB, revelam que

[...] de alguma perspectiva, a experiência e qualificação dos dirigentes escolares e a democratização dos processos de gestão têm relação com o bom resultado da escola e, na contrapartida, dirigentes escolares pouco experientes e qualificados e escolas com processos pouco democráticos têm impacto negativo na proficiência estudantil (SOUZA, 2007 p.78).

Esse estudo de Souza (2007) sugere ainda que os diretores pesquisados com maior experiência e qualificação tiveram maior impacto nos bons resultados da escola do

² Este estudo considerou o perfil de gestão mais democrática aquelas escolas cujos diretores foram eleitos ou selecionados (via concurso público ou seleção interna do quadro) e as escolas que possuem Conselhos de Escola e de Classe. Verificou se estes Conselhos reuniram-se pelo menos duas vezes no ano da avaliação, e no processo de construção do Projeto Pedagógico constatou se sua elaboração contou com a participação dos professores. Já os grupos com perfil menos democrático, foram compostos por aquelas escolas cujos diretores foram indicados, onde não há Conselho de Escola e de Classe, ou onde eles existem, mas não se reuniram mais de uma vez ao ano e onde o Projeto Pedagógico foi construído sem a participação dos professores ou mesmo onde ele não existe.

³ Os grupos que possuem dirigentes com perfil de boa experiência e qualificação profissional foram compostos por aquelas escolas cujos dirigentes têm mais de 35 anos de idade, 7, 11 anos ou mais de trabalho na educação, possuem curso de pós-graduação e recebem pelo menos 6 salários mínimos. Já as escolas que compõem os grupos que se distanciam deste perfil são aquelas nas quais os diretores têm menos de 35 anos de idade e 11 anos de trabalho na educação, não possuem curso de pós-graduação e recebem menos de 6 salários mínimos.

que os modelos de gestão mais democráticos. Contudo, os modelos de gestão menos democráticos tiveram os menores percentuais, mesmo quando comparados aos perfis de gestão com diretores menos qualificados

Outros estudos, que desvelam os fatores associados à eficácia escolar, apontam que a organização e gestão da escola, dentre outros fatores como recursos escolares, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica têm relação com os resultados de avaliações externas. Franco (2007, et al., p. 294) em pesquisa realizada a partir de dados do SAEB identifica, dentre outras variáveis que fazem a diferença nos resultados escolares, a manutenção de um bom clima disciplinar, a liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores e a disponibilidade de recursos na escola.

Já Alves (2008), em estudo que buscou investigar a relação entre as políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras, utilizando o banco de dados do SAEB de 1999, 2001 e 2003 que relaciona a variável escolha do diretor e desempenho afirma:

somente o processo envolvendo seleção e eleição teve efeito significativo: as redes de ensino que implementaram essa forma de escolha dos diretores escolares têm, em média, o aumento de 6,31 pontos no desempenho dos alunos quando comparadas às redes cuja escolha dos diretores é feita por indicação de técnicos. Ainda que os coeficientes estimados para os demais processos de escolha não tenham sido estatisticamente significativos quando comparados com escolha por técnicos da Secretaria da Educação, devo destacar a estimativa pontual negativa para a variável escolha direta por políticos (ALVES, 2008, p. 426).

Os dados quantitativos mencionados indicam variáveis que se relacionam com desempenho, contudo, entende-se que estas variáveis não dão conta de explicar determinadas especificidades que caracterizam a gestão escolar no contexto da cultura de instituições de ensino. Sabe-se que a eleição para diretores de escola ou a existência do Colegiado, conforme está previsto na legislação educacional, por exemplo, não significam que as relações entre os atores escolares acontecem de forma democrática.

Estudos sobre os fatores escolares que envolvem a variável clima têm sido trazido por autores como Brunet (1995) e revelam que este componente tem impacto no

desempenho. Nesse sentido, tal perspectiva considera que a direção ou o modelo de gestão favorece as relações de trabalho e interferem no clima escolar.

Na primeira pesquisa constata-se que um bom ambiente de trabalho caracterizado por 'uma boa estrutura de autoridade, uma boa definição de objetivos, relações harmoniosas e pelo prazer de ensinar' (Weber, 1971, p. 26) tem um papel importante no sucesso dos alunos. No segundo estudo definiu-se um clima social positivo a partir da existência de 'poucos conflitos, elevadas motivações e boas relações interpessoais entre os pais, o pessoal da escola e os estudantes (COMER, 1980 apud BRUNET, 1995 p. 75).

Esses estudos que focalizam a análise micro da escola revelam que, apesar das limitações dadas à existência de uma cultura que já se encontra estabelecida, a direção tem um potencial de influenciar as interações dos atores no ambiente de trabalho. Sobre este aspecto afirma Brunet (1995, p. 128):

A direção de uma escola terá tendência para modificar as variáveis estruturais e processuais, caso o rendimento do pessoal não corresponda às suas expectativas; por exemplo, a direção de uma escola pode aumentar o controlo sobre as actividades, o que contribui para modificações na percepção do clima. Isto é, a resposta dos responsáveis face a uma determinada situação tem efeitos ao nível do clima.

Verifica-se nesse sentido que a literatura existente sobre os fatores escolares que implicam em melhores resultados em exames padronizados é recorrente e apontam a gestão como um dos condicionantes desses resultados. Todavia, apesar destas pesquisas revelarem uma relação entre os processos de gestão e desempenho em avaliações de larga escala, não foram encontrados estudos que buscam compreender as especificidades dos processos de gestão no âmbito das unidades de ensino associados às manifestações da cultura da escola no contexto brasileiro. Além disso, a análise dos dados provenientes do SAEB não permitem contextualizar "[...] os modos de organização e funcionamento das escolas a ponto de identificar os impactos que tem a gestão escolar nos processos [...] cotidianos da formação acadêmica dos alunos" (SOUZA, 2007, p. 80) e suas especificidades.

Com estas considerações iniciais, entende-se ser relevante desenvolver uma pesquisa que contribua para o avanço no conhecimento sobre estas questões. A seguir, desenvolve-se o estudo e são apresentados os resultados dessa investigação, que está organizada em capítulos.

No Capítulo 2, são abordadas historicamente as concepções de gestão ao tempo que são discutidos os conceitos relacionados a esse campo. Faz-se também uma descrição das concepções de gestão educacional na atual política pública e apresenta as determinações da legislação para a gestão no sistema municipal de Salvador.

No Capítulo 3, aborda-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, descrevendo sua origem e composição, além de trazer uma breve análise sobre os limites e possibilidades deste indicador de qualidade.

No Capítulo 4, discute-se os conceitos de cultura da escola e a utilização desse conceito no estudo da gestão da escola. Nesse capítulo, aborda-se, ainda, os modelos conceituais de Licínio Lima para a análise das organizações escolares.

No Capítulo 5, dedica-se descrição do percurso metodológico, das categorias de análise e procedimentos de coleta dos dados. São trazidas também reflexões sobre a presença do pesquisador no campo empírico, sua relação com os sujeitos da pesquisa e as limitações da escolha metodológica.

No capítulo 6, são apresentados e analisados os dados da pesquisa. É feita, primeiro, a caracterização das escolas pesquisadas. Em seguida são descritos e analisados os dados nas dimensões administrativo-burocrática, pedagógica e política. Como complementação da análise, aborda-se outras manifestações da cultura que se mostraram relevantes no percurso da investigação.

O Capítulo 7 é dedicado a síntese e as reflexões sobre os achados da pesquisa. Faz-se uma discussão no nível mais teórico, na tentativa de avançar nas discussões sobre o presente objeto de estudo: a relação entre gestão e desempenho escolar.

A ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A compreensão de uma realidade educacional em uma determinada área resulta, numa primeira instância, de levantamentos e análises da produção acadêmica que têm estudado o tema, para sustentar posteriores análises a partir do campo empírico ou avançar no campo teórico, conforme os objetivos da pesquisa. Assim, neste capítulo, serão abordadas historicamente as concepções de administração escolar no Brasil ao tempo em que serão discutidos os conceitos pertinentes ao tema e consequentes modelos de administração e gestão adotados. Em seguida, é explicitado o conceito de gestão democrática, apontando, também, as concepções de gestão democrática do ensino público conforme a política educacional vigente.

Ressalta-se que, inicialmente, são apresentadas as concepções de administração escolar e a partir de determinado ponto é utilizada a expressão gestão, para referir-se ao mesmo fenômeno, dada a recorrência do uso deste termo e das nuances conceituais com que revestiram a análise nesse campo a partir das duas últimas décadas, como será visto a seguir.

2.1 O CONCEITO DE ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DESSE CAMPO TEÓRICO/PRÁTICO

A escola é uma organização educacional e se constitui em um espaço de aprendizagem que requer execução coordenada de atividades que viabilizem o seu fim pedagógico. Para isto, a administração escolar cumpre suas funções desenvolvendo um conjunto de procedimentos e práticas que têm certas especificidades. Segundo Dias (1999, p. 269), o sentido mais difundido do termo administração escolar compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. Ou seja, são atividades de mediação para que sejam desenvolvidas as atividades de ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Segundo Vitor Paro (2004), a administração em seu sentido mais geral e abstrato significa a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. No âmbito das instituições escolares, considera-se o objeto da ação administrativa “[...] as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico” (PARO, 2001, p. 72). Nesta ótica, Paro discorre sobre as especificidades da instituição escolar como sendo “o local onde se busca, de forma sistematizada e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido” (ibid., p. 72). É importante ressaltar que a instituição escolar representa a esfera micro dos sistemas de educação, sendo um espaço onde são desenvolvidas as ações eminentemente pedagógicas.

Todavia, ao recorrer à trajetória histórica acerca da construção do campo da administração escolar, verifica-se que há uma predominância de influência do modelo de administração empresarial em suas concepções e práticas. Tais influências refletem nas formas de conceber a administração e, muitas vezes, sua utilização está associada à administração de empresas.

Partindo do pressuposto de que administração e educação são áreas do conhecimento que se relacionam com outras áreas como a política e a economia, Sander (2007) apresenta que, a partir do século XX, no período republicano, quatro períodos caracterizaram diferentes enfoques no campo da administração da educação⁴: a) fase Organizacional, b) fase Comportamental, c) fase Desenvolvimentista e d) fase Sociocultural. Na análise deste autor, os períodos não são fragmentados nas concepções teóricas e nas práticas da gestão escolar, pois verifica-se que as formas de conceber este campo, muitas vezes, se sobrepõem e as influências são consideradas como acumulativas. Além disso, cada uma destas fases “corresponde a um modelo específico de gestão da educação” (ibid., p. 26).

Nessa perspectiva, a administração educacional, na *fase organizacional*, da era republicana, é influenciada por teorias administrativas do início do século XX. O enfoque tecnoburocrático que se configura nesta fase está baseado nos princípios da Escola Clássica de Administração e inclui significativos movimentos teóricos:

⁴ Para efeito dessa discussão, o autor Benno Sander (2007) considerou os campos da administração educacional e administração escolar como sinônimos. Todavia, na presente dissertação, o conceito de gestão escolar se distingue do conceito de gestão educacional, conforme será definido no referencial teórico desta pesquisa.

Administração científica de Taylor (1911), nos Estados Unidos; Administração geral e industrial de Fayol (1916), na França; c) Administração burocrática concebida por Weber (1947), na Alemanha (SANDER, 2007, p. 30). Estes movimentos teóricos imprimem a racionalidade técnica e científica nas organizações escolares. É um período marcado por uma teoria de administração escolar que valoriza uma concepção burocrática, funcionalista e que aproxima a organização da instituição escolar da organização empresarial. Neste período, Querino Ribeiro enumera as atividades da administração escolar sendo elas: “planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação dos resultados, prestação de contas ou relatório” (1952 apud Sander, 2007 p. 34), reproduzindo o modelo *fayolista*. Sobre esta fase, as críticas feitas por Sander (2007) dizem respeito à limitação na concepção teórica sobre administração da educação devido à falta de atenção à dimensão humana na administração.

A segunda fase é denominada *Fase Comportamental*, cujos pressupostos emergem de um contexto de pós-guerra. As bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e de sociologia de orientação funcionalista. Este período trouxe transformações nas práticas e concepções sobre administração educacional no Brasil nos fins dos anos de 1940 e início de 1950 (ibid., 2007). As discussões ocorrem em torno dos modelos tradicionais de administração, os quais não davam importância a dimensão humana e as relações de trabalho. A dimensão individual e institucional tornava-se ponto de discussão entre os autores. Alonso (1976 apud SANTOS) é considerado um clássico do pensamento da administração na fase comportamental. Houve uma tendência a pensar em questões relacionadas ao bem-estar do indivíduo nas instituições. Assim, a eficácia do trabalho, nesta concepção, passa a ser resultado também do comportamento dos indivíduos nas relações de trabalho.

Já a *Fase desenvolvimentista* (período aproximado entre 1950-1960), os teóricos da administração educacional no Brasil à luz da administração pública sofrem influências do contexto social e político que busca atingir o desenvolvimento nacional, a modernização.

No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social (SANDER, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico.

Por último, Sander (2007) discorre sobre a *fase Sociocultural* da era republicana. Nesta fase, no pensamento da administração educacional, houve uma rejeição de valores jurídicos, da racionalidade técnica, das relações subjetivas e intersubjetivas e do valor econômico, trazidos pelos enfoques anteriores. Nesse período, a pesquisa científica sobre a realidade brasileira passou a desempenhar um papel central e a ciência social aplicada nos estudos de administração educacional se insere sobre um campo teórico interdisciplinar (ibid., 2007). Para Sander (2007, p. 51), um dos maiores desafios para os autores deste período foi pensar a administração educacional baseadas nos valores culturais e aspirações políticas da sociedade brasileira.

Essa última fase prenuncia as próximas discussões que foram desenvolvidas no período de redemocratização do país, assim como os novos rumos da educação brasileira com relação à gestão escolar. Vale também ressaltar que, a importação de modelos da administração geral para a administração escolar, tem provocado a reação de educadores e intelectuais que defendem modelos de administração que levem em conta as especificidades das instituições educacionais.

Assim, ao se referir às influências da administração empresarial no campo da administração educacional, Sander (2007, p 12) afirma que

A resistência intelectual à incorporação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas veio na segunda metade do século XX, manifestando-se na crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos de administração pública e educacional, na sua intervenção social, e se identificaram com os movimentos políticos de redemocratização das décadas de 1970 e 1980 (p. 13).

A partir da década de 1980, a crise política na sociedade brasileira impulsionou mobilizações sociais em favor do processo de democratização. A luta por uma

educação pública de qualidade também se intensifica no debate político dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, e defendem a perspectiva democrática no campo da administração educacional.

Deste modo, a partir desse período, educadores, buscando se distanciar dos sentidos atribuídos ao termo *administração escolar*, passaram a utilizar o termo *gestão* como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área, envolvendo o aspecto das relações interpessoais.

Segundo Dias (1999), o termo *gestão* se insere no campo da teoria administrativa educacional como alternativa para se adequar a necessidade de um conceito mais abrangente. Se a teoria administrativa tem como ponto de partida a “preocupação com a eficiência e eficácia: como obter o máximo de resultado com o menor dispêndio de energia”, com as mudanças nas concepções sobre a prática administrativa, na qual há um enfraquecimento da autoridade do administrador, o conceito de *gestão* na área de educação se insere numa perspectiva de valorização dos colegiados, das decisões grupais, do consenso (DIAS, 1999, p. 268). Assim, o termo *gestão* envolve atividades especificamente de administração e organização, mas incorpora também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que sugere uma concepção mais ampla do que a da administração.

Nesse sentido, o termo *gestão* indica

[...] uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha. Neste caso, sua substituição pelo termo *gestão* pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios (Cf. CAMARGO, 1996 apud ADRIÃO e CAMARGO, 2001, p.75)

Vale acrescentar que, a utilização do termo *gestão*, no Brasil, emerge em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira. Após o Regime Militar, movimentos sociais e sociedade civil organizada travam lutas em defesa da escola pública. É neste período que o termo *gestão democrática da escola pública* surge nos discursos dos educadores em defesa da garantia de acesso e qualidade na educação.

Portanto, com esta abordagem sobre aspectos históricos acerca do pensamento e práticas de gestão na escola pública brasileira, verifica-se que existem diferentes concepções sobre a gestão escolar e que os sentidos atribuídos a esta área, em grande parte, são reflexos dos contextos social e político de cada período histórico. Assim, entende-se que os diversos enfoques resultantes de períodos históricos distintos compõem as formas de conceber os processos de gestão escolar na atualidade.

Segundo Sander (2007), os diferentes enfoques da administração educacional convivem nos dias de hoje.

A opção atual por este ou aquele modelo é feita de acordo com os objetivos e a natureza específica da instituição de ensino e em função das percepções e interpretações da realidade educacional e dos fenômenos administrativos por parte de suas entidades mantenedoras e seus participantes (SANDER, 2007, p. 89).

Libâneo (2008), ao caracterizar as formas de pensar a gestão educacional na realidade brasileira, aponta duas concepções, sendo elas: a científico-racional e a sociocrítica. Na primeira,

[...] prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento, com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Sendo assim, a compreensão da gestão com base na concepção científico-racional tem uma relação com as formas de pensar da administração empresarial, com os princípios de eficiência e eficácia postos pela teoria geral da administração do início do século XX.

Já na concepção sociocrítica, descrita por Libâneo (2008)

[...] a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas

algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2008, p. 120-121).

Esta segunda concepção de gestão trazida por Libâneo, se aproxima das propostas de gestão democrática a qual foi definida na legislação educacional brasileira, recentemente, e que vem sendo implementada na escola pública. A gestão *democrático-participativa*, segundo este autor,

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual (ibid., p. 122).

As concepções de gestão descritas permitem um conhecimento prévio para as futuras análises das orientações da Secretaria de Educação e dos processos de gestão que ocorrem em escolas da rede municipal de Salvador. Nesta dissertação, valorizou-se a concepção de gestão educacional explicitada por Libâneo de sociocrítica principalmente por considerar a mais próxima daquela consagrada nas atuais políticas educacionais do país, conforme será visto a seguir.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL VIGENTE

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, Inciso VI, instituiu o princípio da “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 2009). Esse princípio da gestão democrática passa a ser pauta de discussões entre educadores como sendo uma alternativa para melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

A complementação deste princípio ocorre em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996). O artigo 14 define que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

Além disso, no artigo 15, da LDB determina que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Tais princípios impulsionaram mudanças significativas na perspectiva das políticas públicas na área da gestão escolar, pois passou a haver a possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar o seu projeto político-pedagógico, constituir colegiados, dentre outras prerrogativas, que ensejam a gestão democrática na escola pública.

Após esta abertura para a possibilidade da participação na gestão das escolas, a partir da década de 1990, as políticas públicas em educação, em consonância com a reforma de Estado passam a incentivar a implementação de novas práticas de gestão de unidades escolares. Segundo Dourado (2007), neste período verifica-se uma emergência de programas e ações orientadas pelo governo federal aos estados e municípios para cumprir metas e objetivos considerados urgentes na Educação Básica.

Em 2001 é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) que traz orientações acerca da gestão democrática. Estabelece como um dos objetivos

A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Essa concepção de gestão definida na legislação educacional, recorrente na literatura atual, valoriza a participação dos atores envolvidos no processo educativo. Assim, as pessoas que vivenciam o cotidiano escolar – diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, representação de alunos e de pais – são considerados sujeitos sociais que podem usufruir do princípio da gestão da escola, com o poder de se envolver, acompanhar os processos de tomada de decisão.

O princípio da participação possibilita envolvimento das comunidades escolar e local no planejamento e nas tomadas de decisões na escola. A participação é vista como o carro-chefe que pode viabilizar uma gestão democrática na escola. De acordo com Hora (2007, p. 49),

[...] a possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico.

Nessa perspectiva, a gestão escolar assume características que podem favorecer o compartilhamento de responsabilidades nas tomadas de decisões na instituição de ensino. A equipe gestora passa a dividir as responsabilidades a partir do momento em que os sujeitos se envolvem na gestão. O contrário desse modelo de gestão democrática tem características de centralização na figura do gestor, normalmente, indicado mediante relações político-partidárias, o qual determina as normas e o funcionamento da instituição, sem favorecer a uma efetiva participação da comunidade local.

É importante salientar que, no processo de implementação das políticas, neste caso orientado pelo princípio da participação, suas ações se materializam segundo as configurações que se estabelecem nas relações dos sujeitos nas escolas.

O modelo de gestão democrática tem um componente político que perpassa as decisões coletivas na escola e envolve as relações entre os sujeitos escolares. A participação como um componente do processo político, por sua vez implica em disputa de poder, significando também a possibilidade de busca por consensos nas tomadas de decisão (perspectiva democrática), e que pode se materializar em transformações da escola à luz de compreensões do âmbito local.

Considerando a importância desse componente político nas práticas de gestão, alguns autores afirmam que este modelo repercute na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Nesse sentido, Paro (2006), ao defender uma concepção de gestão escolar afirma:

[...] uma gestão de escolas estruturada 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 lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica (PARO, 2006, p.155).

Verifica-se que para este autor, o conceito de participação adquire centralidade no processo de democratização das escolas. É por meio da participação que a instituição escolar se instrumentaliza para decidir sobre seus rumos. É com a escolha dos diretores e com a criação de colegiados formados tanto por pessoas da comunidade escolar (diretores, vice-diretores, professores, alunos e funcionários) quanto da comunidade local (pais de alunos, movimentos populares, associações de moradores, clubes de mães, grupos culturais), que os sujeitos, na escola, podem se tornar co-responsáveis pela gestão, tendo em vista o cumprimento dos processos pedagógicos da instituição de ensino (PARO, 2006).

Nesse sentido, vê-se a importância de se estudar como a gestão pode contribuir para uma escola de qualidade, nesse caso específico, em instituições de ensino do sistema municipal de Salvador. Para tanto, serão apresentadas a seguir, as determinações e orientações para a gestão escolar na atual política deste sistema de ensino.

2.3 AS ORIENTAÇÕES PARA OS PROCEDIMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Conforme referido no item anterior, a partir da década de 1980, com as lutas sociais em favor da democratização do Estado brasileiro, emergiram novas formas de conceber a gestão educacional no país, conforme foi discutido anteriormente. A gestão educacional democrática fundamenta-se no princípio da participação nas decisões. Trata-se de uma concepção de gestão que possibilita compartilhar as responsabilidades nos processos decisórios tanto nos sistemas de ensino quanto nos das unidades escolares.

Nesse contexto, o sistema municipal de ensino de Salvador também adquire novos contornos com relação aos procedimentos da gestão educacional. As normas

estabelecidas pelo município, com base na legislação nacional, preveem a participação dos diversos segmentos responsáveis pelo processo educacional.

A Lei Orgânica do Município de Salvador (1990), em seu artigo 186, define que

a gestão do ensino público municipal será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

Este dispositivo legal aponta para uma concepção de gestão com base nos procedimentos que favoreçam as decisões coletivas, sendo estes um meio de materialização dos processos democráticos.

No âmbito das unidades de ensino, alguns mecanismos são formalizados para a efetivação dos processos de gestão como, por exemplo, a forma de provimento do cargo de diretor e vice-diretor e a criação de espaços de decisões coletivas, como os colegiados escolares. Nessa perspectiva a Lei Orgânica define que

A organização e funcionamento de órgãos colegiados, eleições diretas para diretores e vice de unidades escolares devem ser asseguradas, garantindo a gestão democrática e a autonomia da unidade escolar, a partir de eleições diretas para diretores e vice-diretores (Parágrafo único, Art. 186, 1990).

Com base nestes dispositivos, verifica-se a intencionalidade do Sistema Municipal em adequar as normas para a gestão de acordo com um novo contexto educacional cujas orientações se fundamentam em formas compartilhadas de execução, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas na escola.

Os procedimentos da gestão na escola estão expressos em documentos legais do Município. Dentre estes destacam-se: Os documentos “Gestão escolar: orientações básicas” (fevereiro de 2003) e “Atribuições dos gestores escolares da rede pública municipal de Salvador” (março de 2003); a Lei Complementar Nº 036/2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério; a Lei Municipal nº 6.630, de 2005, e o Decreto Municipal nº. 15.547, que também de 2005, que dispõem sobre os Conselhos Escolares.

Com base nestes documentos, serão descritas as principais disposições que determinam os procedimentos de gestão das escolas no referido sistema de ensino.

2.3.1 As determinações sobre a gestão das escolas no Estatuto do Magistério

A Lei Complementar, nº 036/2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público⁵ do Município do Salvador, versa sobre a direção das unidades de ensino. Nesta Lei, o artigo 33 determina a participação do colegiado como co-gestor das unidades escolares, quando define que “a direção de unidade de ensino do Município será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor e pelo Conselho Escolar de forma solidária e harmônica” (SALVADOR, 2004). Neste artigo, é ressaltado o caráter mais que colaborativo entre o Conselho Escolar e a equipe gestora da escola para a condução das atividades escolares.

Destaca-se, ainda, que o provimento do cargo de diretor e vice-diretor das escolas ocorrerá por meio de eleições⁶ diretas pela comunidade escolar⁷, conforme expresso pela Lei Orgânica do município. Entretanto, no Estatuto do Magistério são descritos os procedimentos para a eleição de forma mais detalhada.

Sendo assim, no que tange às condições para concorrer aos cargos de diretor e vice-diretor escolar, a referida Lei estabelece dois requisitos básicos: 1) que sejam integrantes da carreira do magistério, tendo graduação na área de educação; 2) que tenham concluído com aproveitamento o curso de formação em gestão escolar oferecido pela SECULT.

Além disso, neste item que trata do provimento de cargos de direção e vice-direção, é ressaltada a necessidade do planejamento para a gestão das unidades escolares:

⁵ Esta mesma legislação define no Art. 2º- que “são servidores do Magistério Público os profissionais de educação que exercem atividades de docência, gestão escolar, planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas” (SALVADOR, 2004, p. 01).

⁶ As eleições para diretores e vice-diretores de escolas do Sistema Municipal de educação de Salvador são regulamentadas pelo Decreto nº 20.597 de 23 de fevereiro de 2010. Neste dispositivo legal estão expressos os procedimentos para a efetivação das eleições.

⁷ O referido documento define como membros da comunidade escolar os seguintes seguimentos: Professores e coordenadores pedagógicos; funcionários públicos em exercício na escola; pais ou responsável pelos alunos; alunos.

O artigo 36 define: “a inscrição do candidato a direção de unidade de ensino só será aceita se acompanhada de um plano de trabalho para a gestão” (ibid., 2004). Este plano de trabalho, segundo a legislação, deve conter objetivos e metas com prazo para sua efetivação.

O Estatuto do Magistério prevê, ainda, regras para a realização das eleições, como, por exemplo, que as informações relacionadas ao processo eleitoral sejam divulgadas para a comunidade escolar e seja garantido, também, o sigilo na votação, dentre outros.

O mandato da direção tem duração de três anos, tendo a possibilidade do diretor e vice-diretores serem reeleitos, neste caso, é prorrogado o mandato por mais três anos. Caso não haja servidor habilitado, com base nas exigências desta Lei, haverá prerrogativa para aqueles que, comprovando habilitação no Magistério em nível médio, possam se candidatar.

Além disso, de acordo com artigo 40 da Lei Complementar,

Os Diretores e Vice-Diretores de unidades de ensino eleitos [...] se submeterão a um permanente processo de capacitação em serviço, bem como aos mecanismos de avaliação promovidos regularmente pela Secretaria responsável pela Educação no Município, além das obrigações definidas em regulamento (SAVADOR, 2004).

Caso os candidatos não preencham os requisitos definidos pelo sistema municipal para o provimento do cargo de diretores e vice-diretores de escolas, existe a possibilidade de nomeação *pro tempore*, pelo órgão central responsável pela educação do município. A nomeação ocorrerá, também, em caso de construção de novas escolas.

3.3.2 As disposições legais dos Conselhos Escolares

A Lei nº 6.630/2005, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito, dispõe sobre as competências e composição dos Conselhos Escolares. Ao determinar suas funções, no artigo 1º, define:

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados e democráticos das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal e têm por natureza

exercer as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras das questões pedagógicas, administrativas e financeira [...].

É definido, ainda, que os Conselhos Escolares constituirão as unidades executoras das escolas. Para isto, serão cadastrados como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos e serão

[...] responsáveis pelo recebimento e execução dos recursos financeiros alocados às escolas, transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais e outras fontes, objetivando a manutenção e o desenvolvimento do ensino (SALVADOR, 2005, p. 3).

De acordo com esta Lei, integrarão o Conselho Escolar: I - Assembléia Geral; II - Conselho Deliberativo e; III - Conselho Fiscal.

A Assembléia Geral é constituída pela totalidade dos segmentos da comunidade escolar⁸ sendo soberana em suas deliberações. Esta Assembléia Ordinária será presidida pelo diretor⁹ da unidade escolar, deverá ser convocada pelo diretor, pelo menos uma vez por semestre, e extraordinariamente quando for necessário.

Os Conselhos, Deliberativo e Fiscal, deverão ser constituídos pelos segmentos da comunidade escolar, sendo seus membros eleitos em Assembléia Geral.

O Conselho Deliberativo “é o coordenador das atividades do Conselho Escolar”. Todos os segmentos terão representatividade neste Conselho,

[...] assegurando a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para o conjunto dos segmentos do grupo do magistério e servidores administrativos e 50% (cinquenta por cento) para o conjunto dos segmentos de pais ou responsáveis e alunos (SALVADOR, 2005, p.3).

⁸ Para efeito dessa Lei, definiu-se como comunidade escolar o conjunto dos segmentos: “[...] professores e coordenadores pedagógicos do grupo magistério e servidores lotados ou servindo nas comunidades escolares, alunos maiores de 14 anos com freqüência e pais ou responsáveis de alunos matriculados e com freqüência” (SALVADOR, 2005 p. 3).

⁹ O diretor da escola, de acordo com a Lei n. 6.630/2005 (art. 9º), enquanto perdurar o seu mandato, é membro nato do Conselho Escolar.

Já o Conselho Fiscal, é definido, no artigo 13, como o “controlador e fiscalizador no âmbito interno da Unidade Executora e será constituído por um representante de cada segmento¹⁰”, que deverá ser eleito, também, em Assembléia Geral.

Com base nestas determinações legais, verifica-se uma preocupação do sistema municipal de ensino de Salvador em implementar procedimentos de gestão que reportem ao princípio da participação. Este princípio definido na Constituição Federal e detalhado na LDB (1996) é regulamentado por este sistema de ensino por meio da criação dos Conselhos Escolares. Este órgão colegiado adquire um *status* de co-gestor das atividades administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, com vistas a favorecer os processos decisórios emergidos da comunidade escolar.

Todavia, é importante ressaltar que há um controle externo, sobretudo por parte do órgão central, com relação às próprias decisões políticas que acontecem nas escolas. Em termos legais verifica-se no artigo 1º, que os Conselhos Escolares estarão subordinados “as disposições legais e as diretrizes da política educacional da secretaria responsável pela educação no Município”.

Obviamente, tais aspectos mencionados revelam os limites da autonomia das instituições escolares. No artigo 14, desta mesma Lei, é aclarado o controle da SECULT com relação aos recursos financeiros, ao definir que “a fiscalização e a aprovação final dos recursos alocados à unidade escolar ficarão a cargo da Secretaria responsável pela Educação do Município, e pelos órgãos de controle externo”.

Com base na Lei n. 6.630/2005 que dispõe sobre os Conselhos Escolares, é sancionado o Decreto n. 15.547/2005 que regulamenta o funcionamento destes órgãos colegiados do sistema municipal de ensino de Salvador. Para tanto, este documento detalha as atribuições do órgão colegiado com vistas a garantir a participação da comunidade na gestão escolar.

Destaca-se no artigo 15, que compete ao Conselho Deliberativo, acompanhar as atividades nos diversos âmbitos da gestão, como: garantir a participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola; acompanhar os procedimentos

¹⁰Neste caso, no segmento aluno poderá ser membro apenas aqueles com idade superior a 18 anos.

administrativos da escola; participar da elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico; acompanhar o Censo Escolar da unidade, dentre outras.

Com relação à composição dos Conselhos Escolares esta tem uma variação de acordo com o porte¹¹ de cada escola, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Composição dos Conselhos Escolares do Sistema de Ensino do Município de Salvador, conforme a Lei 6.630/2005

Tipologia das escolas	Segmentos representados / Quantidade				
	Grupo Magistério	Servidores	Pais ou responsáveis	Alunos	Total
Pequeno Porte	01	01	01	01	04
Médio Porte¹²	02	02	02	02	08
Grande Porte	03	02	03	02	10
Porte Especial	03	03	03	03	12

Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia, 2005.

Com base nestes dispositivos legais, entende-se que as decisões na gestão das unidades de ensino não podem ocorrer de forma unilateral, apenas pelo diretor da instituição de ensino, por exemplo. Todavia, as normas postas pelo sistema determinam que o diretor da escola é um gestor da participação, deve colaborar para que os sujeitos se envolvam nas tomadas de decisão, na execução e acompanhamento das atividades escolares.

Compreender as orientações da gestão escolar de um sistema de ensino requer verificar as definições acerca do profissional que está à frente do cargo de direção

¹¹ De acordo com a Portaria n. 445/2011, as escolas do sistema municipal de ensino de Salvador serão classificadas de acordo com o seu enquadramento na tipologia correspondente, que envolve número de alunos, de turmas e de profissionais. Destaca-se o número de alunos nas quatro categorias, a saber: Pequeno porte (80 a 210 alunos), Médio Porte (211 a 420 alunos), Grande Porte (421 a 630 alunos) e Grande Porte Especial (acima de 631 alunos).

¹² As instituições selecionadas para a pesquisa são caracterizadas como escolas de Médio Porte.

escolar – o gestor. Para isto, é importante compreender as atribuições dadas a este profissional para que sejam aclarados os procedimentos de gestão a serem analisados neste estudo.

3.3.3 A importância do diretor escolar para a gestão da escola

Com base no documento Orientador da Gestão Escolar, de fevereiro de 2003 é possível identificar outras características da gestão da escola que é definida para o sistema municipal de Salvador.

O documento define o gestor escolar enfatizando sua influência sobre os demais profissionais e sua importância na promoção do clima organizacional da escola.

O gestor – cidadão e educador – é a pessoa de maior importância e de maior influência individual numa escola. Ele é o responsável por todas as atividades na escola e as que ocorrem ao seu redor e afetam diretamente o trabalho escolar. É a sua liderança que dá o tom das atividades escolares, que cria o clima para a aprendizagem, o nível de profissionalismo e a atitude dos professores e dos alunos, bem como a credibilidade junto à comunidade, por ser o principal elo entre esses elementos. Sua atuação determina, em grande parte, as características de uma gestão democrática ou individualista e autoritária (SALVADOR, 2003, p. 10).

Nesta definição é destacada, ainda, a possibilidade de este profissional favorecer ou não a gestão democrática da escola, conforme é determinado na legislação da educação do município.

O documento apresenta algumas características necessárias para um gestor escolar e ressalta a capacidade de liderança para favorecer um bom clima de aprendizagem. Desse modo,

O gestor escolar deve ser um profissional com consciência crítica do trabalho que desenvolve, que realize planejamento, através de ações participativas e coletivas em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pelo processo de ensino (SALVADOR, 2003, p. 10).

Este profissional, conforme as normas da Secretaria, tem o papel de coordenador da organização escolar. O contrário do perfil deste profissional diz respeito a um líder

que concentra as decisões, não abre espaço de decisão para quem vivencia o cotidiano da escola e que não motiva a comunidade escolar a fazer parte dos colegiados, dentre outros.

No que tange às atribuições dos gestores escolares expressos em um documento orientador (março de 2003) podem-se destacar, nas três dimensões da gestão – Política, Pedagógica e Organizacional – os seguintes aspectos.

Com base na dimensão pedagógica da gestão escolar, definida por Sander (2002) como sendo aquela que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, foram observadas as orientações da SECULT (documento de 2003) acerca das diversas atribuições do gestor escolar. Dentre estas atribuições, destaca-se que este profissional é responsável por:

- Coordenar a elaboração e implementação da proposta pedagógica e sua operacionalização através dos planos de ensino, articulando o currículo com as diretrizes da Secretaria.
- Garantir o cumprimento do Calendário Escolar, monitorando a prática dos professores (regentes e coordenadores pedagógicos) e seu alinhamento com a proposta pedagógica, organizando o currículo em unidade didática.
- Acompanhar as reuniões de atividades complementares – AC, avaliando os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, adotando, quando necessário, medidas de intervenção.
- Acompanhar a frequência e avaliação contínua do rendimento dos alunos através dos registros nos Diários de Classe, analisando, socializando os dados e adotando medidas para a correção dos desvios.
- Assegurar o cumprimento do sistema de avaliação estabelecido no Regimento Escolar.
- Monitorar a rotina da sala de aula através da atuação do Coordenador Pedagógico.
- Acompanhar a execução dos projetos em parcerias com outras instituições, adequando-os à realidade da sua escola (SALVADOR, 2003).

Com base nestes itens do documento, destaca-se a preocupação da SECULT com os aspectos relacionados à elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, as formas de planejamento pedagógico e seu acompanhamento por parte

da equipe gestora da escola, o cumprimento do calendário escolar e o acompanhamento das rotinas da escola. Tais aspectos se inserem na perspectiva de Sander (2002) quando afirma que o gestor da escola é um “líder intelectual” que busca mediar os processos coletivos de aprendizagem.

Com relação às atribuições do gestor na dimensão política, o documento ainda enfatiza a necessidade de “compartilhar o poder” na escola e de favorecer a descentralização do poder do diretor da escola. Nesta dimensão da gestão escolar, verifica-se que, nos documentos orientadores, dá-se ênfase na promoção dos processos de participação.

Os documentos destacam, ainda, o papel do gestor escolar como um líder que pode facilitar a participação nas decisões da escola. Assim, a gestão da escola se fundamenta nos “princípios de co-gestão com o Conselho Escolar e com as representações das organizações associativas da escola” (SALVADOR, 2003, p. 5). Desse modo, o gestor deve coordenar o desenvolvimento das atividades na escola de forma que sejam estas discutidas com a comunidade escolar e, sobretudo, incorporadas as contribuições resultantes. Podem-se destacar no documento as seguintes atribuições do gestor no âmbito político:

- Promover o envolvimento dos pais na gestão da escola, em atividades educacionais e sociais, incentivando e apoiando a criação das associações de pais e as iniciativas do Conselho Escolar.
- Manter comunicação frequente com os pais, mediante o repasse de informações sobre o processo educativo, normas e orientações do funcionamento da escola.
- Viabilizar a integração entre a escola e a comunidade, criando e monitorando projetos em parceria com as diversas organizações, visando apoio às atividades educacionais, sociais, culturais e de lazer.
- Maximizar a atuação da comunidade junto à escola, identificando os recursos e sendo hábil nas relações com os seus diversos segmentos (ibid., 2003).

Já com relação às atribuições do gestor no âmbito organizacional - que se refere à estrutura e o funcionamento da instituição escolar - pode ser observado o cuidado com o patrimônio e a administração dos recursos financeiros, dentre outros.

O gestor deve acompanhar as instalações e materiais da escola de forma que promova “ações de conservação, manutenção e mobilização da comunidade escolar para atuar de forma consciente e multiplicadora, consolidando a valorização da cultura de preservação do bem público” (ibid., p. 4).

Ao se referir às atribuições do gestor, o documento define a necessidade deste profissional favorecer o clima escolar, pois este,

[...] refere-se a um ambiente estruturado, de tal forma que expresse a responsabilização coletiva de todos os participantes da comunidade escolar em relação ao sucesso de ensinar e de aprender, resultando num clima harmônico e produtivo, onde todos unem esforços para atingir os objetivos propostos para a efetividade.

De acordo com o documento, o gestor deve, ainda, “[...] promover o envolvimento da comunidade escolar, fazendo uso da liderança e dos meios de comunicação disponíveis, com base na cooperação e compromisso, favorecendo a qualidade das relações interpessoais” (ibid., p. 5). O documento aponta a necessidade de o gestor escolar favorecer as práticas colaborativas e as relações harmônicas entre os sujeitos escolares. Além disso, é ressaltada a importância deste profissional promover a comunicação na instituição escolar.

Com base nestes documentos normativos, verifica-se que há um enfoque no modelo de gestão que centra nas interações dos sujeitos no cotidiano das escolas quando determina que as decisões devam ser tomadas pelo coletivo. Tanto a valorização dos espaços de participação quanto a própria eleição para diretor da escola imprimem um modelo de gestão que se aproxima da concepção sociocrítica trazida por Libâneo (2008).

Todavia, é importante ressaltar que as determinações legais não asseguram que tais procedimentos se efetivem no cotidiano das escolas. É possível, por um lado, que nos espaços de decisão coletiva, prevaleçam as práticas colaborativas e debates que prezem pela busca dos consensos; que sejam marcados por relações harmônicas. Por outro lado, é possível identificar, também, que os atores escolares interajam circunscritos em conflitos e desenvolvam as tarefas de forma que prevaleçam os interesses individuais, descomprometidos com os fins da instituição escolar.

Neste capítulo, foram abordados aspectos conceituais da gestão escolar e as concepções adotadas na política educacional brasileira e no sistema municipal de Salvador. Como a presente investigação tem por objetivo analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb, considera-se necessário tecer considerações sobre este índice, a sua função e operacionalidade, o que será visto a seguir.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INDICADOR DE QUALIDADE NA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL

Conforme já mencionado, na década de 1990, no Brasil, as discussões em torno da melhoria da qualidade da Educação Básica tornaram-se presentes na agenda do Governo Federal. No discurso oficial, tratava-se esta questão como um dos principais desafios a serem enfrentados. Ou seja, o acesso à Educação Básica que até então tinha se expandido era insuficiente para atender às demandas da sociedade brasileira. Além do acesso a educação, tem sido defendida, tanto por parte do governo, quanto pelos estudiosos da área educacional, a necessidade de se criar as condições adequadas para que os alunos permaneçam na escola e que, também, aprendam, já que esta é a finalidade das instituições escolares.

Neste contexto, iniciou-se uma política de avaliação educacional com o objetivo de assegurar padrões mínimos de aprendizagem dos alunos. A LDB 9394/96 em seu artigo 9º, Inciso VI, dispõe sobre a função das avaliações e determina como incumbência da União:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

No nível da Educação Básica, pode-se citar a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1996 e, mais tarde, a Prova Brasil, em conjunto com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ambos introduzidos em 2006.

A partir desse período, as avaliações externas vêm se tornando um tema cada vez mais em evidência dada sua importância como elemento que pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Segundo Vianna (1997), as discussões vêm se intensificando em decorrência da tomada de consciência de alguns educadores sobre os problemas educacionais que necessitam de pesquisas e avaliação, como,

por exemplo: evasão escolar, alfabetização e a formação de professores; quanto ao nível de insatisfação dos profissionais da educação em relação ao currículo, programas, prática de ensino e material didático; quanto à qualidade de ensino em diferentes níveis e a aplicação de grandes investimentos na área educacional.

Em paralelo à ampliação das discussões teóricas, o Brasil vem investindo na realização de processos avaliativos, especialmente, a partir da década de 1990, quando houve uma ampliação de formulação e implementação de políticas de avaliação. No próximo item, será feita uma contextualização da política de avaliação na Educação Básica desenvolvida através do Ideb e em seguida, serão abordados alguns aspectos acerca da sua operacionalização.

3.1 O IDEB - SUA GÊNESE E AMPARO LEGAL

É lançado, em 2006, o Ideb. Um índice que visa demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. No ano seguinte, em 2007, ao estabelecer as 28 diretrizes que integram o Plano de Metas Todos pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) define no Capítulo II, artigo 3º:

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).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Assim, o Ideb passa a ser o indicador de avaliação oficial do MEC no referido nível de ensino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável por sua elaboração e divulgação dos resultados.

Este índice é um instrumento que visa subsidiar o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a Educação

Básica. A meta do Brasil é que em 2022, na escala de 0 a 10, esse índice seja 6, média que corresponde aos sistemas educacionais de países desenvolvidos. Logo, para o MEC, todas as redes deverão melhorar os seus indicadores para atingir estas metas postas no PDE (BRASIL/INEP, 2010).

Um aspecto que pode ser destacado com relação à criação do Ideb é o da necessidade de aquisição de informações sobre a realidade educacional brasileira, para que estas informações deem subsídios às tomadas de decisão da gestão em unidades escolares, em redes ou sistemas de ensino, em estados ou regiões do país, com vistas à melhoria da qualidade. Os resultados do Ideb das escolas divulgados nos meios eletrônicos possibilitam que professores e gestores identifiquem qual a situação de suas unidades em relação a outras instituições e em relação às médias municipal, estadual e nacional. O mesmo pode acontecer com os sistemas de ensino.

Outro ponto que merece destaque é que o Ideb tem sido tema de discussões nos últimos anos, por ser um instrumento utilizado como orientação para efetivação de ações das políticas públicas educacionais, definindo, inclusive a alocação de recursos. Nesse sentido, esta avaliação torna-se centro de discussões, sobretudo, porque é um instrumento que pode induzir às práticas educativas. Desse modo, entende-se que há a necessidade dos educadores conhecerem sua composição para, inclusive, relativizar os impactos dos resultados obtidos.

3.2 A COMPOSIÇÃO DO ÍNDICE

O Ideb resulta da combinação de dois fatores educacionais: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e b) indicadores de desempenho em exames padronizados como o SAEB e a Prova Brasil.

Os exames elaborados para coleta das informações são aplicados ao final de determinadas etapas da Educação Básica. A Prova Brasil (para os municípios) e o SAEB (para os Estados e o Distrito Federal) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, cujos testes são aplicados no quinto e nono anos do Ensino

Fundamental e terceira série do Ensino Médio e estão restritos à aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Além desses exames são coletados dados sobre situação socioeconômica dos alunos por meio de questionários.

De acordo com o INEP/MEC, a combinação entre fluxo e aprendizagem do Ideb vai expressar aspectos da realidade dos sistemas de ensino nas diferentes regiões do país. Sobre a combinação destes indicadores de desempenho em exame padrão e fluxo escolar, afirma Fernandes (2007, p. 7):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Nessa perspectiva, o Ideb é elaborado a partir da combinação de dois indicadores: fluxo e proficiência dos estudantes. Trata-se de informações coletadas sobre a permanência dos alunos com regularidade no fluxo e com aquisição de conhecimentos mínimos em português e matemática, aspectos que são apontados como problemáticos no contexto brasileiro. Em resumo, quanto menos tempo os alunos permanecem em uma etapa da Educação Básica e quanto mais altas forem suas notas nas avaliações externas, mais altos serão os resultados do Ideb da escola.

Para Souza (2005), o atraso escolar no Brasil é um fenômeno comum e resulta da conjunção de três fenômenos: o atraso do aluno ao entrar na primeira série; a repetência; a saída por alguns anos e o retorno do aluno à escola. Sobre isso, há evidências que quanto maior o atraso menor o desempenho em testes etc. Sendo assim, as informações trazidas pelos indicadores educacionais, neste caso, pelo Ideb, se mostram relevantes para tomadas de decisão no processo educacional, pois possibilitam um diagnóstico da realidade a partir de duas informações (permanência na escola e desempenho) necessárias de serem avaliadas.

Entende-se, com isto, que estes dois aspectos contemplados nas avaliações e que compõem o Ideb representam a possibilidade de um passo inicial para avanços mais significativos na qualidade da Educação Básica do Brasil. Além disso, é um meio de estabelecer um padrão mínimo comum com relação aos resultados educacionais no território nacional.

Outro ponto que merece destaque é que esta combinação entre desempenho em testes padrão e fluxo escolar não são comuns nos sistemas de avaliação. “[...] Os estudos e análises sobre desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas por estes dois indicadores [...]” (FERNANDES, 2007 p. 7). Deste modo, esta combinação entre dados de fluxo e desempenho possibilita que os profissionais de uma instituição de ensino reflitam acerca dos processos pedagógicos, para que não seja dada ênfase a um ou outro, destes indicadores, com fim de elevar os resultados do Ideb. Ou seja, se uma escola aprova sem que os alunos aprendam, esta ação, por si, poderá não implicar em aumento do Ideb, caso estes alunos não venham ter sucesso nos testes padrão. Também, se uma equipe escolar trabalha em função de elevar a proficiência nos testes e não se preocupa com as taxas de evasão, por exemplo, poderá resultar em baixos resultados no Ideb.

Sobre esta possibilidade de reflexão de equipes gestoras sobre a negociação destes indicadores, Fernandes (2007, p.8) enfatiza a vantagem do Ideb por ser de fácil compreensão e ressalta que “o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação”.

3.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DOS INDICADORES

Apesar da necessidade de se ter um indicador educacional que apresente parte da realidade das escolas para tomadas de decisão e acompanhamento do processo educativo, há variadas críticas a este indicador. São apontadas, por exemplo, questões relacionadas à limitação dos exames que se restringem às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (não apresentando um conceito de qualidade mais abrangente), a perspectiva de monitoramento por parte do MEC, assim como sua

utilização indevida, quando há ênfase na comparação dos resultados, levando a lógica do *ranking*.

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de se compreender os objetivos e finalidades dos instrumentos de avaliação para relativizar os efeitos dos resultados obtidos. O não aprofundamento dessa discussão resulta em uma compreensão que relaciona, diretamente, a avaliação à melhoria da qualidade da educação e a avaliação passa a ser vista como solução de todos os problemas educacionais. Além disso, é importante ressaltar que o diagnóstico é apenas uma etapa do processo avaliativo. Para que a avaliação de fato aconteça, é necessário envolver processos decisórios com fins de melhoria do processo.

O esclarecimento das possibilidades e limites de um índice, que expressa resultados de avaliações externas, necessita ser posto em debate para que as instituições de ensino não sejam unicamente responsabilizadas por baixos resultados os quais representam apenas parte da realidade educacional.

Sobre estes aspectos discorrem Ferreira e Vieira (2010, p. 248), afirmando que

[...] não podemos esquecer que os mesmos [indicadores] precisam ser considerados em função dos seus limites e possibilidades como identificadores de recortes da realidade que se pretende avaliar. Só relativizando os modelos de avaliação adotados é que poderemos pensar em possíveis cruzamentos e articulações que favoreçam a construção de olhares sob os diversos aspectos e resultados encontrados [...], já que todos os modelos se revelam parciais.

Nesse sentido, entende-se que o enfoque destes indicadores não é o levantamento e divulgação de informação acerca de processos educativos que ocorrem no cotidiano escolar. Não tem como finalidade apresentar um recorte de questões relativas ao conteúdo cidadão, por exemplo, desenvolvido em unidades escolares. Trata-se de um índice que aborda questões introdutórias, mas que ensejam uma base para o desenvolvimento de outras dimensões da qualidade da educação como aquelas relativas ao desenvolvimento da postura crítica dos alunos ou ao desenvolvimento de habilidades artísticas, dentre outras.

A importância dos indicadores educacionais tem sido discutida na literatura referente à Educação Básica e são apontados os seus objetivos. Em geral são vistos como

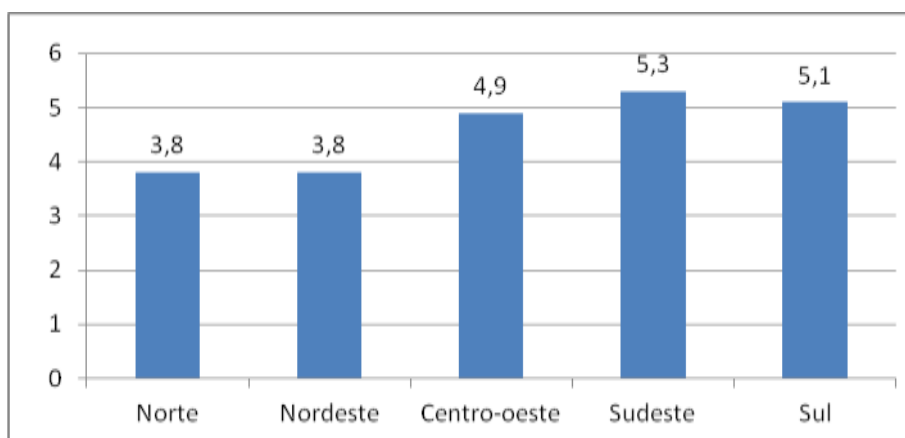
instrumento de medida para compreensão da realidade para possíveis intervenções ou formulação de políticas públicas. De acordo com Souza (2005, p. 91),

Os indicadores servem para dimensionar a magnitude de um fenômeno e permitir conhecer sua evolução temporal, através da taxa de variação no tempo. Outro uso de indicadores é o de observar o comportamento de diferenças regionais e diferenças entre grupos sociais. Neste caso, pode-se observar se, ao longo do tempo, as diferenças estão diminuindo, o que sinaliza a existência de um processo de convergência, ou se permanecem constantes. Pode-se também observar se o ritmo da convergência é satisfatório e estimar o tempo necessário para que o processo termine.

Tais aspectos podem ser evidenciados com base nos resultados do Ideb nos anos de 2005, 2007 e 2009 os quais demonstram parte da realidade educacional por instituições de ensino. Os números trazidos pelo índice referido permitem observar os resultados de diferentes regiões do Brasil, e as metas a serem alcançadas nos anos seguintes. Ao se deter a média nacional do Ideb em escolas públicas (nos anos iniciais do Ensino Fundamental) do Brasil, verifica-se que houve um aumento nos resultados. Em 2005, por exemplo, o índice foi de 3,3; em 2007, 4,0; e em 2009, 4,4.

Verifica-se, ainda, que nas cinco regiões do Brasil existem diferenças expressivas com relação aos resultados obtidos em 2009. Ao se deter ao mesmo nível de ensino, observa-se que as regiões Norte e Nordeste obtiveram os piores resultados, em contraposição com as regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul, que atingiram os melhores índices, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Resultados do Ideb (2009) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por região do Brasil



Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 2010.

Desse modo, o Ideb possibilita diagnosticar aspectos referentes aos resultados escolares, tornando-se um instrumento orientador das políticas públicas para a educação. Conforme visto, no Gráfico 4, as regiões norte e nordeste necessitam de uma atenção especial por parte das políticas educacionais para que venham atingir melhores resultados educacionais.

Assim, as informações evidenciadas pelos indicadores educacionais sinalizam situações indesejáveis e que necessitam de ações para superação de problemas mais específicos, em uma instituição de ensino, ou mesmo no âmbito mais geral cujas ações dependem de decisões no âmbito do Governo Federal. Contudo, é necessário compreender que estas avaliações por si não resolvem os problemas educacionais tampouco se pode atribuir responsabilidade, conforme já mencionado, apenas às unidades escolares e seus profissionais sobre os baixos resultados em avaliações deste tipo.

Um dos desafios postos na atualidade é o de criar condições adequadas para que os profissionais da educação possam utilizar os resultados das avaliações. A idéia posta pelo MEC é que se utilize a matriz de referência da prova Brasil, por exemplo, para comparar os resultados obtidos verificando com precisão os pontos que necessitam de ser melhorados, para desenvolver ações direcionadas a resolução

dos problemas identificados. Porém, verifica-se que os gestores e professores afirmam ter dificuldades na interpretação dos resultados da avaliação não sabendo utilizá-los com fins de melhoria da qualidade (COVIC e TAVARES et al., 2005).

Com base na exposição trazida neste item, entende-se que as avaliações externas possibilitam diagnosticar aspectos referentes ao desempenho escolar, tornando-se um instrumento orientador das ações tanto no âmbito dos sistemas de ensino quanto no das unidades escolares. Os resultados das avaliações combinadas a partir dos dados de evasão e repetência, apresentadas por meio de um índice, podem auxiliar o gestor na reflexão sobre os fatores condicionantes dos melhores resultados e nos processos decisórios que visem à melhoria do ensino e aprendizagem.

O esclarecimento dos limites dos indicadores educacionais é uma forma de relativizar os efeitos dos resultados obtidos para que as instituições de ensino, ou mesmo, os professores não sejam responsabilizados por baixos resultados. Entende-se que as políticas de avaliação, por si, não resolvem os problemas educacionais. Os resultados expressos por meio dos índices representam um diagnóstico para que ações sejam desenvolvidas tanto por parte dos governos (no nível dos sistemas) quanto daqueles que lidam diretamente com as atividades-fim da escola (diretores, coordenadores e professores). Desse modo, os indicadores de qualidade representam passos introdutórios e necessitam de ser aprimorados para a efetivação da melhoria da qualidade social da educação.

Mesmo com tais considerações quanto aos limites apontados sobre esses indicadores, a presente pesquisa assume ser o Ideb um paradigma de avaliação importante para detectar o desempenho das escolas em termos de qualidade da educação ofertada, e parte do pressuposto, que existe uma relação entre as configurações da gestão e o desempenho das escolas, medido através desse indicador.

APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA GESTÃO/ORGANIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA CULTURA DA ESCOLA

Conforme anunciado na introdução dessa dissertação, os procedimentos de gestão nas escolas são influenciados por diversos fatores, dentre eles, por aqueles emergidos dos sentidos partilhados entre os sujeitos na própria organização e, também, por fatores externos à escola. Desse modo, para efeito desta pesquisa, entende-se ser necessário debater sobre a relação entre os conceitos de gestão e cultura da escola, discussão que será desenvolvida a seguir, no primeiro item deste capítulo.

O segundo item, ainda com o objetivo de discutir os conceitos pertinentes ao objeto dessa pesquisa, versa sobre as concepções teóricas para a análise das organizações escolares apresentadas por Licínio Lima. Esta discussão visa formar uma base teórica para a análise dos dados coletados nas duas instituições de ensino pesquisadas, a partir de documentos normativos legais que orientam os procedimentos de gestão da escola no sistema municipal de ensino de Salvador, assim como interpretar os dados da pesquisa empírica realizada.

4.1 O CONCEITO DE CULTURA DA ESCOLA NA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR

Os estudos que abordam as temáticas relacionadas à cultura da escola têm se tornado frequentes, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, devido à relação desse conceito com as diversas temáticas que envolvem o campo da educação. Em grande parte, as discussões dos autores indicam que cada organização escolar é possuidora de uma cultura própria.

Em um sentido mais amplo,

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o lazer etc. (CHIAVENATO, 1989, p. 3).

Nesta mesma ótica, Libâneo (2008, p. 100), partindo da concepção de escola como unidade social, afirma que esta “reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios”, com vistas à promoção da formação humana. Logo, a escola se constitui em um espaço de interações entre os sujeitos e tem por finalidade atender às demandas educacionais.

Ressalta-se que há concepções sobre a escola que a diferenciam radicalmente de outras organizações, devido a sua finalidade e aos procedimentos que visam à formação do ser humano que são específicos. Desse modo, há resistência dos educadores para a importação de modelos analíticos das organizações empresariais a serem aplicados na análise da escola. Sobre esta discussão, Nóvoa (1995, p. 16) destaca a importância desse posicionamento dos educadores, “para dificultar uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar”. Ademais,

[...] as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (ibid., p. 16).

Porém, este mesmo autor defende que a especificidade radical da prática educativa não é uma justificativa para ignorar os “novos campos de saber e de intervenção”, emergidos dos estudos sobre as organizações (ibid., p. 16). Nesse modo,

[...] o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (ibid., p. 20).

Em torno desta discussão, no bojo dos estudos sociológicos e antropológicos sobre os fenômenos da educação em diálogo com modelos organizacionais, surge o conceito de cultura escolar como um meio de delimitar as particularidades desta instituição voltada para objetivos educacionais. Nesse sentido, o termo cultura escolar compreende os elementos comuns ao conjunto das instituições de ensino.

Contudo, partindo do pressuposto de que, mesmo no conjunto das instituições escolares, cada escola traz experiências existenciais distintas, autores como Torres (2005), utilizam o termo cultura da escola, como uma forma de demarcar as especificidades de cada instituição de ensino. Desse modo, entende-se que apesar de as escolas terem características aproximadas em suas formas de organização, cada instituição é portadora de uma identidade própria: cultura da escola.

Com base no que foi exposto, trata-se de um termo de difícil conceituação devido a sua abrangência e às variadas abordagens teóricas. Todavia, apesar de determinados autores tratarem esses termos como sinônimos, para efeito desta dissertação, verifica-se a necessidade de distinção entre os conceitos de cultura escolar e cultura da escola, sendo este segundo mais adequado para desenvolvimento da presente pesquisa.

4.1.1 Aspectos que expressam a cultura da escola

Cada organização é composta por indivíduos ou grupos de indivíduos com características próprias e a cultura é um dos pontos chave para a compreensão das ações humanas, pois diz respeito a um

[...] padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir. Assim, mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes ao mesmo grupo social. (PIRES e MACEDO, 2006, p. 83)

Esse padrão coletivo expressa os valores e crenças comuns em um dado grupo social. Tais aspectos podem estar presentes nos símbolos, em uma linguagem especializada, nos modos de agir, pensar e tomar decisões à luz destes elementos (ibid., 2006).

Nesta mesma perspectiva, ao retornar a Nóvoa (1995, p. 30), vê-se que

a cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade.

Desse modo, o autor indica alguns elementos da cultura, como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão etc.

Os elementos presentes na cultura são criados e preservados por meio da comunicação e cooperação entre os indivíduos. Assim, a cultura tende a se perpetuar por meio dos processos de socialização de gerações mais novas. Todavia, estes processos de socialização nem sempre são uniformes, pois os indivíduos respondem de maneira diferente a esse processo, o que produz diferentes resultados, que traduzem à própria dinâmica da cultura. (CARVALHO, 2006, p. 2).

Carvalho (2006) chama a atenção para a heterogeneidade presente nas instituições escolares, contrapondo a ideia de uma cultura organizacional homogeneizadora que foi difundida sobre a organização escolar. Para o autor,

[...] foi, portanto, concebida uma igualdade falaciosa em vários níveis, como sejam, o dos alunos ou das escolas. Neste último, as assunções referidas supra traduziram-se pela consideração de todos os estabelecimentos como sendo iguais e constituindo meros reprodutores de orientações normativas de nível macro. Isto é, ignorou-se totalmente a heterogeneidade existente, também ao nível das escolas, que foram assumidas como instrumentos de transmissão da cultura, hábitos e valores externos, e não como instituições também possuidoras, *per se*, de uma cultura própria (CARVALHO, 2006, p. 5).

No que diz respeito às concepções sobre cultura escolar, verificam-se algumas aproximações com relação à cultura da escola. De acordo com Pol *et al* (2007, p. 75), “[...] a cultura escolar tende sempre a estar ligada à escola e com as pessoas que estabelecem relações no interior da escola”. Desse modo, estes autores sinalizam as aproximações destes conceitos no campo da gestão, pois segundo eles, o

contributo proveitoso da gestão para o uso do conceito de cultura escolar é o contexto em que é usada a noção de cultura de uma organização. Na gestão, estes termos tendem a ser relacionados com a eficiência de uma organização (*ibid.*, p. 67).

Ao se referir às instituições escolares, Silva (2006, p. 204) afirma que

A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na

determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.

A cultura da escola, assim, se expressa em um conjunto de normas, de procedimentos, idéias que são compartilhadas pelos sujeitos e que resultam em tomadas de decisões e ações no cotidiano dos atores. Sendo a escola instituída de uma cultura própria, para Silva (2006, p. 202),

os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Assim, para efeito dessa dissertação, entende-se que a cultura da escola vem se desenvolvendo por diferentes gerações e se expressa por um conjunto de normas, procedimentos, valores e crenças comuns em um grupo, que revela o modo particular de desenvolver as práticas no cotidiano de uma determinada organização escolar. Neste sentido, para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi adotado este conceito de cultura da escola.

Esta discussão sobre os conceitos leva à reflexão sobre a gestão como elemento que influencia as mudanças nas ações dos sujeitos, ao mesmo tempo em que, os procedimentos de gestão estão sujeitos a determinadas compreensões emergidas de uma dada cultura, o que será tratado a seguir.

4.1.2 A gestão como um dos elementos que interfere na cultura da escola

Libâneo (2008, p. 107), ao considerar a cultura da escola como um “conjunto de fatores sociais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”, afirma que a cultura pode ser criada intencionalmente a partir das interações dos atores na escola. Para este autor,

a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo

coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há em cada escola uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas (2008, p. 109).

Libâneo (2008, p. 108) ressalta, ainda, que a equipe gestora é um meio de promover melhores resultados, ao afirmar que

a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para o melhor funcionamento da organização.

Nesta perspectiva, a gestão da escola pode favorecer à criação de uma cultura que tenha como consequência melhores resultados escolares, já que os procedimentos de gestão podem induzir à mudança nas rotinas e favorecer à transformação da cultura organizacional.

Desse modo, para efeito desta pesquisa, o caminho teórico-metodológico que será detalhado no Capítulo 5, foi delineado com base no conceito de gestão como sendo a mediação para as atividades de ensino, sendo a gestão compreendida em suas três dimensões: organizacional, política e pedagógica. Se por um lado, a gestão da escola se insere como elemento da cultura organizacional da escola, por outro, as características da cultura organizacional se manifestam nestas três dimensões da gestão. Entende-se, também, que os processos de gestão sofrem influências de contextos mais gerais, todavia, essas atividades podem delinear mudanças de comportamento e modificar aspectos da cultura escolar.

A seguir, serão discutidos os modelos conceituais para a análise da organização escolar apresentados por Licínio Lima.

4.2 AS NORMAS ESTABELECIDAS E SUAS INTERPRETAÇÕES PELOS ATORES SOCIAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DE LICÍNIO LIMA

Ao discutir modelos analíticos para o estudo da organização escolar, Lima (2002), a partir de uma perspectiva sociológica, define a escola como *lócus* de reprodução e *lócus* de produção de políticas, apresentando uma proposta de análise da escola a qual denomina de “abordagem multifocalizada”. Ou seja, para o autor, as organizações escolares podem ser compreendidas a partir do estudo de aspectos formais e das ações entre os atores, em diferentes níveis e categorias.

Ao discorrer sobre as organizações escolares, este autor chama a atenção para a realidade normativa legal das escolas, pois existe um conjunto de fatores que representam as orientações dos órgãos centrais. Dentre elas, os instrumentos normativos legais que prescrevem procedimentos:

De um ponto de vista jurídico-normativo, é inegável que o desenho organizacional da escola, os arranjos organizacionais e as suas estruturas formais estão predeterminados. Sujeita a um controle burocrático, a escola está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto uniformemente para todo o país. Mesmo no domínio da sua organização pedagógica, na formulação do currículo [...], na sua implementação, na avaliação dos alunos etc. [...]. (LIMA, 2011, p. 45).

Para Lima, trata-se de um mundo “oficial-legal”, que se encontra formalmente prescrito para orientação daquilo que deve ser. Nesse sentido, as leis, pareceres, decretos, resoluções, documentos orientadores etc., representam esse mundo definido em textos reguladores das ações. Vale ressaltar, que a utilização do termo “decretado”, por Lima, se refere a esse conjunto de normas que são instituídas em determinado sistema, que prescrevem as práticas nas organizações escolares.

Todavia, ao lançar o olhar para as ações dos atores sociais nas organizações, Lima, alerta:

[...] quando focalizamos os aparelhos administrativos centrais (concentrados e desconcentrados) e sobretudo as organizações escolares (periféricas) a partir da diversidade de orientações, de práticas de contexto e de actores, concretos, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional é marcada por uma pluralidade que transcende em muito o apertado e limitado rol de disposições formais-legais, e que por essa razão ela não pode ser

reduzida, deterministicamente, a partir de realidades oficiais, gerais ou englobantes (ibid., p. 42).

É com esse argumento, da pluralidade emergida das ações dos atores em seus ambientes de trabalho, que Lima chama a atenção para a necessidade de priorizar o estudo da ação e dos processos de organização e não se restringir ao estudo das estruturas, pura e simplesmente.

Desse modo, o autor argumenta: “mesmo as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogêneas do que frequentemente se supõe” (ibid., p. 43). Este argumento trazido pelo autor coloca em evidência a centralidade da análise da ação organizacional e, conseqüentemente, a valorização dos atores sociais.

Lima (2002) descreve sua compreensão sobre as organizações quando afirma que estas “[...] são sempre as pessoas em interação social” e, por conseguinte, detalha:

[...] os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras. (LIMA, 2002, p. 33).

Esta definição das práticas, em uma dada organização, coloca em debate as estruturas formais determinadas pelos sistemas e a capacidade de mudanças dessas estruturas com a ação dos atores. Este não cumprimento sistemático de regras nas organizações, discutido pelo autor, sugere que há sempre uma margem de autonomia nas ações dos atores sociais que independem, muitas vezes, dos controles externos. E, nesse sentido, pode-se afirmar que as práticas dos profissionais de uma escola pública são também guiadas por seus interesses individuais ou coletivos os quais adquirem importante significado em seu ambiente de trabalho.

Assim, as normas de um sistema são ressignificadas pelos atores sociais e “uma vez transpostas para a ação, objetos de recepção e interpretação, eventualmente recriados, em ‘uso’ e em prática efetiva na ação, o seu caráter plural e parcial surge

como uma realidade incontornável [...]” (LIMA, 2002, p. 35). Esse termo incontornável, utilizado por Lima, significa a tentativa de expressar que são plurais os modelos de organização emergidos da prática mesmo quando as normas são previamente estabelecidas.

Com efeito, as organizações escolares não são passivas às determinações externas. Há criação de normas e regras que se tornam próprias de determinada realidade educativa. Desse modo, Lima resume seu argumento central: “A escola não é apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas é também uma instância *auto*-organizada para a produção de orientações e de regras” [...] (ibid., p. 44).

As orientações normativas legais podem se modificar, a partir de sentidos, em comum, atribuídos aos fenômenos escolares expressos em uma dada comunidade. As interações dos sujeitos no cotidiano escolar ensejam interpretações das normas postas, e definem formas de agir, que nem sempre são resultados objetivos de orientações postas pelos sistemas de ensino. Além disso, em cada estabelecimento há formas específicas de interação e interpretação dessas normas que resultam, muitas vezes, em práticas radicalmente diferenciadas.

As formas de controle do tempo e dos espaços, a organização das rotinas, as tomadas de decisão e as interações dos sujeitos podem expressar formas diferenciadas de gestão e de consecução dos resultados das ações nas instituições escolares. Por mais que as características deste tipo de organização tenham uma base comum emergida de orientações e determinações externas, as relações dos sujeitos que orientam as ações no cotidiano se expressam com suas especificidades, o que resulta em distinções de uma e outra cultura nas unidades escolares de uma rede de ensino.

A seguir, serão discutidos aspectos conceituais referentes à metodologia da presente pesquisa, seguidos da descrição das etapas e procedimentos metodológicos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para efetivação desta pesquisa, no campo da gestão escolar, optou-se por uma abordagem qualitativa. A opção por esta abordagem se explica pela própria especificidade do objeto de estudo, pois diz respeito à interpretação dos processos de gestão em duas instituições de ensino. Não se trata de um estudo macro, tendo como eixo metodológico a mensuração de diferentes fatores relacionados à gestão escolar. Ademais, de acordo com Minayo (2010, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...].

Neste estudo, tal abordagem se aplica, pois se busca compreender as especificidades do cotidiano escolar e estabelecer um diálogo analítico com aspectos teóricos mais gerais relacionados à gestão de escolas públicas.

Esta abordagem de pesquisa surge no final do século XIX como tentativa de superação dos métodos hegemônicos nas ciências naturais. A partir da segunda metade do século XX esta metodologia passa a ser mais utilizada entre os pesquisadores da área de educação com o intuito de compreender os processos educativos por meio da indução, das especificidades de cada realidade nas quais o pesquisador nem sempre assume uma postura neutra (ANDRÉ, 1995).

É importante ressaltar que apesar de o enfoque da pesquisa ter um caráter qualitativo, não se entende que há uma dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas. Estes são enfoques complementares e, para efeito desta pesquisa, foram utilizados dados quantitativos, como sendo elementos que contribuem para a compreensão do fenômeno estudado.

No que se refere ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de caso. Este por sua vez tem o objetivo de estudar um fenômeno com profundidade. Assim,

[...] o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19).

Como se buscou investigar os processos de gestão de duas escolas públicas, este tipo de pesquisa adquire um caráter de estudo comparativo entre dois casos, pois se fez necessário compreender duas escolas com características aproximadas no mesmo sistema de ensino, mas que apresentam diferenças no seu desempenho. O estudo comparativo permite “ressaltar as diferenças e similaridades” (GIL, 2009), entre as instituições pesquisadas, ensejando explicar os motivos que levaram as escolas a terem resultados diferenciados.

Para Triviños (2009, p. 136), este tipo de estudo enriquece a pesquisa qualitativa, pois possibilita a comparação de dois ou mais enfoques específicos. Para este autor, “em geral, esta linha de investigação segue os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos”. Desse modo, foram analisadas as duas realidades escolares, de modo que fossem evidenciados os procedimentos da gestão no contexto da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho escolar medido pelo Ideb. A análise de dois contextos educacionais, nos quais foram evidenciados os processos de gestão, foi desenvolvida de modo que fossem aclarados os procedimentos em que podem resultar em melhores ou piores desempenhos escolares.

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme anunciado, o autor Benno Sander (2002) identifica três dimensões analíticas para investigar a prática da administração da educação em uma instituição educacional, sendo elas: a dimensão pedagógica, a dimensão organizacional ou burocrática e a dimensão política.

Na primeira dimensão, em que a gestão da educação é compreendida como *prática pedagógica*, Sander destaca a aprendizagem como processo que tem uma centralidade na prática educativa no atual paradigma educacional. O gestor não é

somente o profissional preocupado com a ordem, a disciplina e as exigências burocráticas, mas, também,

[...] o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, vale dizer, o processo solidário de construção do conhecimento (SANDER, 2002, p.64).

Com isto, a função do professor e do gestor é facilitar o processo de desenvolvimento humano. É de colocar em prática o projeto político pedagógico da escola. A gestão, nesta dimensão, tem a função de acompanhar as atividades ligadas diretamente ao ensino, que envolve o trabalho de planejamento pedagógico e das atividades do professor em sala de aula.

Na segunda dimensão, a gestão da educação é compreendida como *prática organizacional*. Trata-se da dimensão na qual “a função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais”. Diz respeito ao desenho organizacional e ao conjunto de regras e normas estabelecidas nas escolas que muitas vezes “paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação” (ibid., p. 65). Nesse sentido, este nível da administração escolar pode desvelar parte do funcionamento da instituição de ensino em conjunto com outras dimensões. Sobre este aspecto da gestão, destaca Sander (2002, p. 65) que “muitas vezes a rigidez da burocracia escolar inibe a participação dos pais e membros da comunidade na definição dos destinos da escola e na sua organização e gestão” e, nesse sentido, o dirigente educacional tem a função de desenvolver um “clima organizacional propício para a aprendizagem e a construção do conhecimento”.

Já a terceira dimensão, Sander (2002, p. 66) compreende a administração da educação como *prática política*. Esta dimensão diz respeito à interface da escola com seu entorno (político, cultural e econômico) e neste aspecto “a administração presta atenção prioritária a sua capacidade de resposta às necessidades e aspirações da comunidade em geral”. Trata-se de uma dimensão da gestão que pode ser caracterizada, por um lado, pela proteção da escola com relação ao entorno (falta de envolvimento da comunidade com a escola) ou que contemple a participação efetiva dos pais e da comunidade local nos processos de decisão da gestão. Sobre este último, complementa Sander (2002, p. 66) que alguns dos elementos que caracterizam uma gestão dessa natureza são: “a voz da cidadania no

governo da escola; a parceria da comunidade na prestação de serviços escolares e sua participação efetiva na própria vida da escola”. Sabendo-se que a dimensão política diz respeito também às formas de condução dos processos decisórios, internamente, na escola, neste trabalho serão considerados fenômenos de natureza política as formas utilizadas pelos atores nas tomadas de decisão.

Com base no exposto, a análise dos procedimentos da gestão das instituições foi desenvolvida a partir do conceito de cultura da escola expressa nestas três dimensões da gestão propostas por Sander (2002). Desse modo, compreendendo a cultura escolar como um conjunto de valores, normas e crenças compartilhados entre os membros da comunidade escolar, a presente pesquisa teve como foco de investigação o cotidiano escolar e as interações dos sujeitos na escola reveladas nestas três dimensões.

Com base nesta abordagem teórico-metodológica, para realização dos procedimentos de coleta e análise das informações, foram utilizados, previamente, os seguintes indicadores que orientaram a construção dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de pesquisa:

Quadro 3 – Listagem dos aspectos da cultura da escola observados no cotidiano das instituições selecionadas na pesquisa

1	Planejamento da gestão
2	Administração de recursos financeiros
3	Preservação do patrimônio
4	Execução dos serviços nos setores
5	Exercício de liderança e controle dos resultados
6	Atividades de coordenação pedagógica
7	Planejamento pedagógico
8	Funcionamento do Conselho Escolar
9	Relação da escola com a comunidade
10	Participação nos processos decisórios
11	Sentimento de pertencimento dos profissionais da escola
12	Satisfação dos profissionais com o trabalho
13	Convivência entre os atores
14	Percepção dos atores sobre a Escola
15	Comunicação e articulação entre os atores
16	Comprometimento dos profissionais com o trabalho

Elaboração do autor.

Destaca-se que, no desenvolvimento da pesquisa, estes aspectos mencionados não foram totalmente considerados de maneira estrita. Ou seja, nem todos os indicadores foram abordados em cada dimensão da gestão, dada as limitações na coleta das manifestações observadas no campo empírico. Algumas manifestações da cultura foram utilizadas como meio de contextualizar o universo das escolas e certos aspectos históricos que influenciam as práticas nas instituições. Por outro lado, outros indicadores não considerados ao tempo da elaboração do projeto, foram categorizados nas dimensões propostas.

5.2 A CARACTERIZAÇÃO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO

O Sistema Municipal de Educação de Salvador contava com 418 instituições de ensino e 141.039 alunos matriculados, segundo dados da Secretaria Municipal da

Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), em 2011. Desse total, 92.781 alunos estavam matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (PMS/SECULT, 2011).

Quadro 4 - Matrícula dos alunos por segmento no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. 2011

Alunos por Segmento									
	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
	Creche	Pré Escola	Regular		EJA				TELECURSO
			Ens I	Ens II	SEJA I		SEJA II		
					1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	
	4.072	12.847	92.781	11.284	2	14.362	1	6.041	0
Total Alunos:	16.919		104.065		20.406				

Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia, 2011.

Conforme já mencionado, a gestão do sistema do município é subdividida em onze regiões denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo elas: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Subúrbio II e Cajazeiras.

A pesquisa foi realizada em duas escolas desse sistema de ensino, selecionadas a partir de três critérios, previamente, estabelecidos: **1) Resultados do Ideb** (uma escola dentre as que obtiveram os mais altos índices e outra dentre as que obtiveram os mais baixos índices; **2) Continuidade da gestão** (que o diretor e/ou vice-diretor tivessem participado da gestão anterior, que corresponde ao ano de coleta dos dados do Ideb: 2009); **3) Semelhança do porte da escola** (que as escolas tivessem um número aproximado de alunos matriculados e de funcionários).

Assim, para iniciar a pesquisa de campo, buscou-se junto a Secult, a relação das escolas do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental com seus respectivos resultados do Ideb, no ano de 2009, as informações sobre a continuidade da gestão e o porte das escolas, de forma que a escolha atendessem a estes três critérios mencionados.

Com base nesta relação de escolas, foram selecionadas as duas escolas, às quais foram dados os seguintes nomes: **Escola A**, com Ideb acima de 5,0; e **Escola B**, com Ideb abaixo de 3,0, em 2009. Ambas as escolas selecionadas são de Médio Porte: a direção é constituída de um diretor e um vice-diretor e o número de alunos matriculados se situa entre 211 a 420. Além disso, os diretores das instituições selecionadas participaram da gestão anterior. Na primeira escola mencionada, a atual diretora participou como vice na última gestão e, na segunda escola, a diretora foi reeleita.

O recorte temporal da pesquisa foi estabelecido entre os anos de 2009 (ano de coleta de dados do Ideb) e 2011 (período de coleta de dados da presente pesquisa). Supõe-se, desse modo, que as formas de conceber os processos de gestão e as manifestações da cultura da escola expressos nos valores e crenças partilhadas nas interações dos sujeitos, não se modificaram radicalmente entre o período de coleta dos dados do Ideb (2009), e o ano da coleta dos dados qualitativos desta dissertação (2011), já que a maioria dos sujeitos da pesquisa permaneceu nas respectivas unidades de ensino e o período de dois anos não significa uma grande distância temporal.

5.3 ETAPAS DA PESQUISA

Como etapa preliminar da pesquisa, foi feita uma discussão dos conceitos de gestão, cultura da escola e indicadores de desempenho. Como contextualização para a pesquisa, foram trazidos resultados de estudos que tratam da relação entre gestão escolar e indicadores de qualidade, bem como foram abordados os marcos legais que regem a gestão das escolas no Brasil.

Como base para o estudo da gestão escolar, recorreu-se ao conceito de cultura da escola, por se entender que estas duas categorias analíticas são indissociáveis. Além disso, para dar sustentação à análise dos dados, foram feitas leituras e reflexões sobre as interações entre os atores na perspectiva da teoria sociológica. Tais fundamentos serviram como base teórica para o desenvolvimento da

dissertação, possibilitando a análise comparativa dos procedimentos de gestão das unidades de ensino que foram investigadas.

No que tange à pesquisa de campo propriamente dita, para cumprimento do primeiro objetivo específico, foi consultada a documentação existente no sistema de ensino do município para verificar as principais normas, quanto aos procedimentos de gestão das unidades escolares. A importância de utilizar este dispositivo de coleta de dados se fundamentou no pensamento de autoras como Ludke e André, (1986 p. 39), as quais afirmam que os documentos são

[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A discussão sobre as determinações legais a respeito dos procedimentos de gestão foi fundamental para compreender as orientações da Secult feitas às instituições escolares acerca da gestão das escolas. Verificou-se a Lei Orgânica do Município de Salvador (1990), a Lei Complementar Nº 036/2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério; a Lei Municipal nº 6.630 e o Decreto Municipal nº. 15.547, ambos de 2005, que dispõem sobre os Conselhos Escolares.

Com base nestes documentos, foram descritas as principais disposições que determinam os procedimentos de gestão das escolas no referido sistema de ensino. Estes documentos que regulamentam a gestão das escolas no Município serviram de base para a elaboração dos roteiros de entrevista para os diretores e vice-diretores e, posteriormente, como base para a análise da materialização destas orientações na gestão das escolas.

A coleta dos dados nas escolas ocorreu no período entre 05 de agosto e 02 de novembro de 2011, durando cerca de três meses, que foram definidos em três momentos: 1) Entrevistas com diretores e vice-diretores; 2) Observação sistemática (cotidiano escolar, reunião de Conselho e planejamento pedagógico); e entrevista com coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e pais dos alunos que constituíam membros do Conselho Escolar (Quadro 5).

Quadro 5 – Cronograma das visitas às escolas pesquisadas

Escola A	
Data	Atividade do pesquisador
05/08	Primeira visita; entrevista com a diretora; apresentação do pesquisador aos professores; observação da reunião do Conselho de Classe.
08/08	Entrevista com a vice-diretora; apresentação dos espaços físicos da escola pela secretária; Observação da distribuição da merenda para os alunos. Conversa informal com a merendeira.
09/08	Observação da rotina da escola, merenda e atividade em sala de aula (dia do estudante).
15/08	Observação na secretaria da escola; visita ao pátio de merenda; observação de cartazes
19/08	Observação da reunião do Conselho Escolar e AC
22/08	Festa do dia do folclore
31/08	Reunião de pais e mestres
09/09	Observação da rotina da escola
19/09	Entrevistas: porteiro, auxiliar de secretaria, merendeira e funcionária da limpeza. Observação do pátio da entrada
22/09	Entrevistas: porteiro, duas professoras
29/09	Entrevista com duas professoras e uma coordenadora.
01/11	Visita e entrevista com pais.
Escola B	
Data	Atividade do pesquisador
10/08	Entrevista com a diretora.
23/08	Observação do espaço físico da escola e levantamento dos nomes de funcionários, observação da rotina
24/08	Observação da rotina da secretaria, entrevista com o vice e observação da festa do dia do folclore
26/08	Rotina da secretaria e reunião do AC
30/08	Reunião dos pais para eleição do conselho
01/09	Observação da rotina, merenda, secretaria, coordenação.
06/09	Observação da rotina de merenda e secretaria
20/09	Entrevistas: merendeira, funcionária da limpeza e coordenador pedagógico.
22/09	Entrevistas: Porteiro, Coordenadora pedagógica, auxiliar de secretaria, funcionária da limpeza.
03/10	Entrevista: porteiro, uma professora e secretário escolar
24/10	Entrevista com estagiaria/professora
01/11	Entrevista e observação

Elaboração do autor.

O processo de aceitação do pesquisador nas instituições pesquisadas foi diferenciado. Na **Escola A**, a condição para que o pesquisador realizasse o estudo

foi que tivesse a autorização da Secretaria. Já tendo providenciado este documento, não houve resistência. A entrevista com a diretora foi feita no primeiro dia, quando foi estendido o convite para que fosse realizada a observação da reunião de planejamento pedagógico. Assim, o pesquisador foi apresentado à equipe escolar, sendo bem aceito pelo grupo.

Já na **Escola B**, o pesquisador não foi questionado sobre a autorização da pesquisa e a diretora permitiu que fosse entrevistada no primeiro dia de visita. Todavia, no decorrer da coleta, houve resistência por parte de alguns profissionais. O vice-diretor, por exemplo, apesar de aceitar a fazer a entrevista, não permitiu que esta fosse gravada e não respondeu a todas as questões do roteiro, parecendo estar apreensivo com a presença do pesquisador. Outro momento de resistência do vice-diretor foi observado em uma reunião de planejamento, quando este apresentou o pesquisador como sendo um profissional encaminhado pela Secult, como um tipo de supervisor ao qual os professores “deveriam dar entrevista”¹³.

Destaca-se que o pesquisador teve o cuidado em se apresentar aos sujeitos da pesquisa, primeiro como colega, professor do sistema municipal de Salvador, segundo, como estudante do Mestrado em Educação que iria realizar a presente pesquisa naquele campo empírico.

O fato de ser professor deste referido sistema possibilitou o reconhecimento pelos profissionais de experiências em comum, como professores em realidades aproximadas, resultando em conversas informais que favoreceram a compreensão dos atores das escolas pesquisadas sobre o objeto. Sobre este aspecto, essa identificação se traduz em “[...] um processo de entrelaçamento afetivo-cognitivo no qual os indivíduos buscam compartilhar suas vivências com as pessoas com as quais pensam e sentem o mundo” (PIMENTEL, 2009, p. 148), característico da pesquisa de caráter etnográfico.

Na entrevista semiestruturada com os diretores e vice-diretores das escolas, buscou-se compreender de que forma as orientações expressas na legislação municipal vêm se materializando nos espaços escolares. É importante destacar que este

¹³ Neste momento, o pesquisador explicou parte da metodologia e objetivos da pesquisa e esclareceu alguns cuidados com relação ao sigilo das informações coletadas.

primeiro contato com o campo empírico, associado à realização das entrevistas com diretor e vice-diretor, teve sua peculiaridade devido à ausência de vínculo do pesquisador com os sujeitos entrevistados, até então. Desse modo, foi uma forma de contrastar com as etapas posteriores, quando foram feitas observações do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas com os demais informantes, pois, nesses momentos posteriores, já havia certa aproximação do pesquisador com o campo empírico.

Nesta fase da pesquisa, este procedimento adquiriu importância significativa, pois foi um momento em que os sujeitos se colocaram por meio da oralidade, dando ênfase as suas convicções sobre o fenômeno estudado. Para Macedo (2006, p. 103), a entrevista é um poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos a realidade pesquisada. “Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas” (ibid., p. 103).

Durante as entrevistas, verificou-se que a maneira dos informantes se expressarem revelava informações importantes sobre o objeto, sobretudo, com relação ao seu envolvimento nas atividades da escola, ao sentimento de pertencimento à escola. Por outro lado, determinadas questões do roteiro traziam inquietações aos informantes, os quais em alguns casos preferiam não responder.

Na segunda etapa da pesquisa, com vistas a perseguir o segundo objetivo específico, a técnica de observação sistemática foi central para a coleta das informações na escola. É importante ressaltar que esta técnica possibilitou aprender aspectos da cultura no cotidiano: o clima de trabalho, a organização do ambiente escolar, as relações interpessoais, as formas de comunicação, crenças e valores expressos nas três dimensões da gestão.

A fase de observação aconteceu no período entre 05 de agosto e 19 de setembro de 2011. Foram observados alguns setores da escola, como o funcionamento da secretaria e direção, os serviços de limpeza, a distribuição da merenda. Além disso, foi feita na **Escola A**, observação sistemática de uma reunião do Conselho Escolar, uma reunião de planejamento pedagógico e uma reunião de pais. Já **na escola B**, observou-se uma reunião de pais e duas reuniões de planejamento pedagógico.

As observações foram descritas no diário de campo. Foram registradas as falas e os fatos que chamaram a atenção do pesquisador. Algumas falas dos sujeitos revelaram características e problemas enfrentados pela organização escolar. Houve situação em que o pesquisador presenciou discussão com significativo nível de agressividade entre os atores. Além disso, as conversas livres com funcionários, professores, pais e diretores complementaram a observação e deu um caráter etnográfico à pesquisa.

Nesse sentido, os dados coletados por meio de entrevistas e observações sistemáticas e assistemáticas possibilitaram uma descrição de informações relevantes para a compreensão do contexto no qual as escolas estão inseridas. Os cenários das escolas, sua estrutura física e características presentes nas relações dos sujeitos foram trazidos para que possibilitassem ao leitor a compreensão detalhadas do objeto de estudo.

No decorrer da coleta, na **Escola A**, houve o cuidado por parte dos atores em informar ao pesquisador o dia da reunião do Conselho Escolar, dentre outras datas. Uma professora convidou o pesquisador a observar sua turma e se colocou à disposição para esclarecer dúvidas. Por conta de problemas de indisciplina dos alunos no turno da tarde, a diretora sugeriu que as observações fossem realizadas no turno da manhã, pois assim, ela poderia “dar maiores informações” o que trouxe inquietações ao pesquisador com relação às diferenças entre os turnos.

Na **Escola B**, durante a realização das observações, o pesquisador passou a ser mais bem aceito e a estabelecer diálogos com os sujeitos no campo empírico, no decorrer das visitas. Contudo, ressalta-se que um coordenador pedagógico e duas professoras não autorizaram realizar gravação das falas. Um fato curioso foi quando uma funcionária, no momento que antecedeu sua entrevista, afirmou de maneira descontraída que não iria “falar mal da diretora”. Esta fala pode revelar o “grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada” (VIANNA, 2007, p. 10).

Foram feitas anotações dos principais pontos discutidos nas reuniões observadas. A utilização desta técnica de coleta de dados se justifica por ser um modo privilegiado de contato com o real, pois é observando que o pesquisador se situa, orienta seus

deslocamentos, reconhece as pessoas, emite juízos sobre elas (LAVILLE e DIONNE, 1999). Desse modo, este foi o momento de verificar como se expressa a cultura das instituições selecionadas. Para a complementação dos dados colhidos com a observação sistemática foi feita a segunda rodada de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos, professores, secretária, funcionários e pais/responsáveis membros do Conselho Escolar (Quadro 6).

Quadro 6 – Cargos ou funções desempenhadas na escola pelos sujeitos entrevistados na pesquisa

Categoria	Escola A (quantidade)	Escola B (quantidade)
Diretor	01	01
Vice-diretor	01	01
Coordenador pedagógico	01	02
Professor	05	06
Funcionário	06	06
Pais/Responsáveis do Conselho	02	00
Total	16	16

Elaboração do autor.

Foram feitas doze visitas em cada escola. Cada visita teve cerca de 2 horas de duração, realizadas tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde.

Apesar de as etapas da pesquisa estarem sistematizadas de forma a atender cada objetivo específico, os instrumentos de coleta de dados foram complementares. Na entrevista com os diretores e vice, por exemplo, apesar de ser central a verificação de procedimentos com base nas normas da Secult, foram abordados certos aspectos da cultura da escola, dentre outros. Outro ponto que deve ser destacado é que a observação, apesar de ser definida como uma etapa da pesquisa foi, também, um instrumento de coleta ao longo de toda a pesquisa de campo.

Como todo trabalho de pesquisa, surgiram contratempos. Houve dificuldade para a realização das entrevistas, principalmente, com os professores, devido as suas intensas atribuições em sala de aula. A falta de local apropriado também dificultou a gravação das falas, pois o barulho da rua e/ou dos alunos interferiu no processo de gravação/transcrição, tomando-o mais lento.

Durante o processo de transcrição, buscou-se representar as falas de forma que se aproximasse ao máximo possível das características dos entrevistados. As entrevistas foram transcritas e ordenadas de forma que pudessem facilitar a leitura para a tabulação das informações.

Na utilização de falas no corpo do texto, evitou-se a identificação dos sujeitos. Para isso, foram utilizados letras e números que representassem o informante e sua escola. Este cuidado se estendeu, ainda, às instituições de ensino pesquisadas. Os resultados do Ideb, por exemplo, foram apresentados de maneira que não fosse identificada a escola pelo resultado exposto. Por isso, referiu-se sempre ao Ideb acima de 5,0 e abaixo de 3,0. Este cuidado se estendeu a outras informações que pudessem revelar as instituições pesquisadas, como sua localização ou aspectos das suas histórias.

No terceiro objetivo específico foi realizada uma análise dos dados da pesquisa. Após conclusão das transcrições fez-se a leitura para a categorização das situações da cultura da escola expressas nas dimensões da gestão. No primeiro momento, os dados da segunda entrevista, feita com coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, foram quantificados e descritos para serem evidenciados os tipos e a predominância de determinadas respostas. Considera-se que esta foi uma maneira de assegurar certo rigor na análise, para, em seguida, serem relacionadas estas informações com aquelas colhidas nas observações e nas entrevistas com os diretores e vice-diretores.

Nesta etapa, as informações coletados foram utilizadas para cotejar os processos de gestão identificados nas três dimensões e sua relação com os resultados do Ideb de cada escola pesquisada. Os procedimentos de gestão escolar evidenciados em cada instituição de ensino foram sujeitos a comparações entre si, de forma que

fosse explicada a possível relação desses processos com o desempenho das escolas obtidos no Ideb.

Quadro 7 - Resumo dos procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa empírica

Objetivos específicos	Instrumentos	Sujeitos	Procedimentos
a) Investigar os procedimentos que têm sido adotados nas escolas para a implementação da gestão, conforme previsto na legislação municipal e em documentos orientadores desse sistema de ensino.	Pesquisa Documental. Entrevista semiestruturada.	Diretor e vice-diretores.	Consulta à Lei Orgânica do Município, ao Estatuto do Magistério e às determinações sobre o Conselho e a eleição de diretores.
b) Analisar como as dimensões da gestão se manifestam na cultura da escola, considerando as formas de organização das instituições pesquisadas a partir das interações dos sujeitos em suas rotinas de trabalho.	Observação da rotina escolar, reunião do Conselho Escolar e Planejamento Pedagógico. Entrevista Semiestruturada.	Professores, coordenadores, funcionários e membros do Conselho Escolar.	Visita as duas escolas; Realização de observação e entrevistas.
c) Analisar como os procedimentos e práticas da gestão, configurados a partir da cultura da escola se relacionam com o Ideb.			Análise dos dados coletados. Diálogo com os resultados do Ideb.

Elaboração do autor.

A RELAÇÃO GESTÃO E DESEMPENHO EXPRESSA NOS ELEMENTOS DA CULTURA DA ESCOLA: CASOS CONTRASTANTES EM SALVADOR

Conforme já referido, a gestão escolar é uma atividade de apoio aos processos de ensino e as políticas educacionais têm valorizado esta atividade como uma estratégia para melhoria da qualidade educacional. O Sistema Municipal de Ensino de Salvador, em consonância com a atual política educacional, vem implementando formas mais democráticas na condução dos processos de gestão, pois se defende que a participação da comunidade nas tomadas de decisão é fundamental para melhor conduzir os rumos e executar as tarefas da escola. Nesse sentido, vê-se que foram instituídos espaços coletivos de tomada de decisão e as escolas vêm se adequando a estes novos modelos ditos promissores, conforme assinala Sander (2002).

A seguir, neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados nas duas escolas do referido sistema de ensino, buscando evidenciar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb. Inicialmente, serão descritas as características das duas escolas objeto desta investigação. Em seguida, serão apresentados e analisados os dados manifestados nas três dimensões da gestão: administrativo-burocrática, pedagógica e política. Por fim, serão analisadas as manifestações da cultura da escola em diálogo com os fatores da gestão que tem interferido no desempenho escolar.

6.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SEUS ATORES

A Escola A, que teve resultado do Ideb acima de 5,0, em 2009, está localizada em um bairro da periferia de Salvador e não tem proximidade física com a Escola B, que teve Ideb abaixo de 3,0, neste mesmo ano e está localizada no centro de Salvador. Conforme já referido, ambas tem números aproximados de matrícula e de

profissionais, além de ter havido continuidade dos dirigentes na gestão, que antes foi de 2006/2008 e se estendeu até 2011.

A **Escola A** foi criada por um líder comunitário ligado a um “grupo espírita”, na década de 1940. Com o objetivo de atender a comunidade, “independentemente de seu credo religioso”, o “mestre” ministrava aulas em sua própria residência, o que fez, no decorrer dos anos, que esta instituição fosse referida pelos moradores do bairro como a escola do líder comunitário (SALVADOR, 2011).

Em 1996 foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Salvador e o “grupo religioso”, quando a escola recebeu o nome de uma sobrinha do fundador. Neste convênio, a prefeitura era responsável pelo corpo docente e o grupo espírita oferecia o espaço físico, segundo a professora A1.

Em 2000, um parecer técnico da Secretaria indicou que a escola não tinha condições de funcionamento naquele imóvel e que necessitava construir ou alugar outro espaço para o desenvolvimento das atividades. Sobre este aspecto, afirma a professora A1: “Era uma mazela realmente, ficava embaixo de um morro e esse morro estava cedendo. E a gente foi com urgência porque já tava tomando parte de uma sala de aula, o barro”.

Com a mudança para um novo espaço, alugado pela Secretaria de Educação devido a problemas de infraestrutura, a escola passa a ser de inteira responsabilidade do sistema municipal de Salvador, em 2001. Todavia, as condições estruturais deste prédio alugado também eram precárias, conforme descreve a professora A1:

Era apenas uma estalagem. Nós saímos de lá porque a laje estava com risco de ceder, estava com duas rachaduras e aí chamou o técnico e ele disse que a escola estava condenada aí a gente saiu de novo em mais uma corrida (Professora A1).

O atual prédio da Escola A é uma residência adaptada para o funcionamento da unidade de ensino. A fachada é composta por uma porta, ao lado esquerdo, que leva a um corredor, e também, dá acesso a primeira sala, a direção/secretaria e, em seguida, a dois banheiros e duas salas.

Ao fim do corredor tem uma área que leva a uma sala de aula ao fundo e a uma escada de ferro que conduz ao primeiro andar, onde há duas salas de aula, que somam um total de seis salas, incluindo a sala de informática. Em um subsolo, ao fundo, está localizada a cozinha. Os espaços da escola têm pouca ventilação e a iluminação é artificial.

É importante destacar a deficiência na estrutura física na escola, pois nas duas primeiras salas, por não terem porta e janela, o barulho produzido pelos sujeitos chega até a direção/secretaria. A diretora acompanha algumas situações de indisciplina dos alunos por meio dos sons que escuta em seu gabinete.

Outro ponto que merece destaque é a falta de água nos banheiros. Para suprir esta necessidade é colocado um recipiente na parte externa do banheiro, que é abastecido por uma mangueira que atravessa o corredor da escola. Os alunos são orientados, após o uso do sanitário, a jogar água no vaso com um pequeno recipiente. A manutenção desse recipiente com água é feita por uma funcionária.

Apesar da precariedade nas condições estruturais da escola, verificou-se que existe um cuidado com a limpeza. Os espaços da cozinha, por exemplo, são organizados e demonstram a preocupação na organização e higiene.

Nos corredores existem cartazes e fotografias de apresentações artísticas dos alunos. Na frente da escola, ao lado da porta da entrada tinha um cartaz que dizia:

Siga os três R's:

- Respeito a si mesmo
- Respeito aos outros
- Responsabilidade por todas as suas ações

Lembre-se que o silêncio é algumas vezes a melhor resposta.

Esse cartaz se repetia ao lado da porta que dá acesso à sala da direção/secretaria.

Outro cartaz que se repetia na entrada e na porta da direção dizia respeito aos horários e dias de atendimento ao público na secretaria. O cartaz destaca ainda que a sexta-feira é reservada para atendimento aos pais/responsáveis pelos professores.

Na secretaria da escola estava um quadro de papel que dizia:

Atenção

- Cuide bem do nosso espaço
- Está usando um livro trate-o com carinho
- Não amasse
- Não risque
- O espaço é de todos
- Respeite os colegas
- Socialize-se

A hipótese é que estes cartazes expressam parte dos valores que se pretende ser repassados aos membros da comunidade escolar. As indicações de horário de atendimento ao público externo revelam uma tentativa de organização das tarefas da secretaria.

Na **Escola B** os equipamentos escolares também estão dispostos em um prédio adaptado para uma escola. Este prédio foi alugado no início do ano 2008 por conta dos problemas de infraestrutura da escola sede, situada nas proximidades do atual imóvel.

Esta instituição escolar foi criada na década de 1970, pertencia à rede estadual de ensino e foi municipalizada em 2004. Ainda como herança do processo de municipalização, três professores que atuam na escola pertencem à rede estadual de ensino.

De acordo com os entrevistados, um dos maiores problemas desta instituição de ensino está relacionado aos problemas de infraestrutura do prédio. Segundo o funcionário B1, em dois momentos, por conta do desabamento de um prédio ao lado e da queda do teto da escola, os atores escolares tiveram que dar continuidade a suas atividades em uma escola municipal próxima. Por conta disto, houve a mobilização da comunidade escolar em busca deste atual espaço. Devido à desocupação, o prédio sede foi tomado por moradores sem teto, o que resultou na perda de parte dos arquivos da instituição. Segundo a diretora, por esta razão, a escola não dispõe de documentos como o PPP ou o Regimento Escolar, os quais proporcionariam ao pesquisador a coleta de informações sobre aspectos históricos da instituição.

Em seguida, o prédio alugado foi embargado pelo Ministério Público por não oferecer condições de funcionamento. A professora B1 afirma:

Foi uma dificuldade enorme. Quando achamos o [atual] prédio, tinha alguns reparos para fazer, mas como estávamos sem espaço, viemos assim mesmo. Aos poucos a prefeitura foi consertando. Quando chovia molhava tudo. Chegou ao ponto que fizeram uma denúncia e a escola foi interditada. Eu saía sozinha, de porta em porta para procurar uma casa para alugar.

Com o prédio interditado, as atividades foram interrompidas mais uma vez. Desse modo, segundo os entrevistados, a escola vem perdendo alunos por conta destes problemas de infraestrutura.

Os informantes se referem à Escola B, como uma instituição de grande porte que foi reconhecida como uma “boa escola”. Todavia, após processo de municipalização houve uma diminuição do número de alunos, tendo também uma perda na qualidade do ensino.

Com relação à estrutura física, o atual prédio é protegido da rua por uma grade, o que possibilita a quem está no pátio da frente da escola e, até mesmo em algumas salas, verificar toda a movimentação, de pessoas e de carros, que acontece na rua.

Entre a grade externa e a fachada há um pátio com um passeio e uma rampa. Existe uma porta que leva à secretaria e desta se tem acesso à sala da direção e a uma sala de aula. Além desta porta na entrada, existe um corredor que liga o pátio externo aos demais compartimentos: a cozinha e um banheiro; e é uma escada de madeira antiga, que integra o térreo ao primeiro andar. Neste último, estão a sala da coordenação, biblioteca, três salas de aula, um pátio e um banheiro. As salas são separadas por divisórias de madeira o que ocasiona em interferência do barulho dos alunos nas atividades das salas vizinhas.

Por conta da recente reforma, iniciada ao final do ano 2010 e concluída em 2011, as paredes estão pintadas, o piso de cerâmica se mostra limpo e as paredes estão enfeitadas com quadros e cartazes feitos pela professora de Artes Visuais. A escola dispõe de armários, livros e material didático, mas a principal queixa dos professores e funcionários é que a instituição não dispõe de telefone e de acesso à internet.

Outras queixas dos atores eram constantes com relação aos equipamentos eletrônicos e documentos da escola, que segundo eles tinham sido roubados. A escola dispõe apenas de uma TV. Os professores quando necessitam passar algum

filme, trazem um aparelho de DVD de uso pessoal. A Escola B tem uma biblioteca que dispõe de livros e jogos didáticos e fica localizada no primeiro andar. Recentemente a escola recebeu, via Secult, instrumentos musicais, os quais não são usados, ainda, porque, segundo a professora, os alunos precisam de instruções para que não venham a danificar os instrumentos.

A **Escola A** funciona no diurno e tem 5 turmas em cada turno. Trabalham na unidade de ensino os seguintes profissionais: 1 Diretora; 1 vice-diretora; 1 Coordenadora pedagógica (manhã); 5 Professoras; 1 Secretária; 1 Auxiliar de secretária; 1 Porteiro; 1 Merendeira; e 2 funcionárias da limpeza.

No que se refere ao desempenho, de acordo com os dados da Secult, nos anos de 2009 e 2010, recorte temporal da pesquisa, verificam-se os seguintes dados (Quadro 8) sobre matrícula, evasão e aprovação:

Quadro 8 – Indicadores de Desempenho da Escola A

Ano	Matrícula Inicial	Evadidos	Transferidos	Matrícula Final	Aprovados	Conservados
2009	221 (100%)	4 (1.81%)	22 (9.95%)	195	187 (95.90%)	8 (4.10%)
2010	205	1 (0.49%)	21 (10.24%)	183	176 (96.17)	7 (3.83%)

Fonte: Prefeitura Municipal de Salvador, 2010.

Com base nos dados explicitados, observa-se uma baixa taxa de evasão e reprovação desta instituição nos anos 2009 e 2010. No ano de 2009, por exemplo, as taxas de abandono, aprovação e reprovação, são melhores que a média nacional, que expressam taxas de 2,30%, 88,50% e 9,20%, respectivamente. Além disso, em 2009, esta escola atingiu pontuação média de 202,3 em Língua Portuguesa e 202,11 em matemática, na Prova Brasil, em comparação com a média do município que foi de 168,3, na primeira, e 183,9, na segunda (MEC/INEP, 2009).

Os sujeitos da **Escola B** que trabalham no diurno¹⁴ são: 1 Diretora, 1 vice-diretor (manhã), 2 coordenadores pedagógicos, 1 secretário escolar, 1 auxiliar de secretaria, 3 professoras regentes, 2 professores/estagiários 1 professora de música, 1 professora de artes visuais, 1 professora de teatro, 1 professora de inglês, 1 cozinheira, 2 funcionárias da limpeza, 2 porteiros e um “funcionário público”¹⁵. A seguir são apresentados os dados de matrícula, evasão, transferência, aprovação e repetentes da Escola B, nos anos da pesquisa.

Quadro 9 – Indicadores de Desempenho da Escola B

Ano	Matrícula Inicial	Evadidos	Transferidos	Matrícula Final	Aprovados	Conservados
2009	153	15	10	128	110	18
	(100%)	(9.80%)	(1.28%)		(85.94%)	(14.06%)
2010	136	2	19	115	103	12
	(100%)	(1.47%)			(89.57%)	(10.43%)

Prefeitura Municipal de Salvador, 2010.

Com base nos dados explicitados, identifica-se, na Escola B, uma taxa de abandono, aprovação e reprovação inferiores às médias nacionais. Destaca-se que a taxa de aprovação (75%) segundo o MEC/INEP, contradiz os dados da SECULT que revela ser de 85,94%. Ressalta-se que os alunos do 5º Ano da Escola B obtiveram pontuação média de 142,39 em Língua Portuguesa e 150,22 em Matemática, em 2009, por meio da Prova Brasil.

¹⁴ Na Escola B são ministradas aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Apesar de se considerar o cotidiano da escola nessa modalidade como um privilegiado campo para coleta de dados, decidiu-se não incluir o noturno pelas seguintes razões: a) a busca por semelhança entre os casos, pois a Escola A funciona apenas no diurno; b) parte das aulas do noturno na Escola B é ministrada no prédio do Instituto da Previdência Social (IPS) da Prefeitura Municipal de Salvador e, desse modo, o principal vínculo com a escola B é a utilização dos serviços burocráticos da secretaria escolar; c) Esta modalidade tem um sistema de avaliação específico e não está vinculado ao Ideb; d) não tem vice-diretor: Estes aspectos demonstram condições atípicas em relação ao funcionamento do diurno, não atendendo ao campo empírico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵ O pesquisador não conseguiu identificar a função desse profissional que ao ser questionado se definiu como “funcionário público”.

Portanto, são evidenciadas diferenças significativas entre os indicadores das duas escolas objetos desta pesquisa. Ao tomar a taxa média de aprovação do município de Salvador, que é de 77,9% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2009, confirmam-se estas disparidades. A Escola A teve uma taxa de aprovação de 95,5%, apresentando-se diferenças consideráveis se comparadas a essa taxa média citada. Já a Escola B obteve uma taxa de aprovação (75,5%) um pouco abaixo da média do município de Salvador.

Assim, os dados estatísticos sobre as escolas já revelam as diferenças de desempenho, ressaltando-se que eles não dão conta de explicar a realidade das escolas. Além disso, esta descrição inicial indica que ambas têm problemas sérios de infraestrutura, embora na escola A, a mudança do local de funcionamento tenha ocorrido em período anterior, em 2001. Já a Escola B iniciou suas atividades no atual prédio, em 2008, seguidas de uma reforma em 2010, sugerindo que estes problemas de infraestrutura nesta última instituição possam ter maior impacto nos indicadores de desempenho dos últimos três anos.

Com relação à formação docente, os dados do MEC/INEP, em 2009, apontam para 100% de professores com nível superior na instituição que tem o Ideb alto, Escola A. Em contraposição, apenas 37,5% do corpo docente têm nível superior na instituição que apresenta Ideb baixo. Desse modo, as escolas apresentam perfis de formação docente contrastantes. Partindo do pressuposto de que a formação dos professores também interfere nos processos de gestão, sobretudo, quando há uma perspectiva de participação da comunidade nos processos decisórios, resta saber como as dimensões da gestão se apresentam nas duas escolas estudadas. A seguir, serão apresentados e analisados os dados nas três dimensões da gestão.

6.2 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-BUROCRÁTICA

Com relação a esta dimensão da gestão, que tem a função de atender às necessidades estruturais e burocráticas das escolas (SANDER, 2002), verificam-se elementos centrais nos processos de gestão que contribuirão para a compreensão da gestão das duas instituições pesquisadas. A seguir serão analisados os dados nesta dimensão. Primeiro, será feita a apresentação das informações sobre a Escola A, segundo, sobre a Escola B, seguindo-se a análise comparativa entre essas duas instituições.

Conforme estabelecido na legislação municipal, a inscrição do candidato ao cargo de diretor deve estar acompanhada de um plano de trabalho que, depois de eleito se converte em plano da gestão. Portanto, entendendo o planejamento da gestão como um instrumento administrativo-pedagógico que contribui para a organização das instituições escolares, verificou-se que a **Escola A**, por conta do controle burocrático do órgão central, dispõe deste plano de gestão, elaborado no período de inscrição da chapa, ao tempo das eleições para o cargo.

A vice-diretora afirmou que para a elaboração desse documento a comunidade foi consultada por meio de um questionário. Entretanto, ela se deteve na crítica ao planejamento “rígido” e defendeu que só no cotidiano da escola é possível conhecer as reais necessidades e que muitas decisões não dependem da direção. Ao se referir à elaboração do planejamento da gestão nesta escola, a entrevistada expressa que “está sempre trabalhando em grupo” e que “todas as decisões são tomadas em grupo”, pois segundo ela, “tem coisa que são viáveis, outras não”.

Nesta mesma perspectiva, a diretora ao se referir à utilização desse documento no cotidiano da escola, afirmou se tratar de um plano “mais global”, que funciona como um meio de “facilitar a burocracia”. Destacou, ainda, que além desse documento, que segundo ela, foi elaborado com base em um “modelo predeterminado” pela Secult, foi elaborado um planejamento anual próprio, na Escola A. Assim, salienta a entrevistada: “[...] a gente faz um específico a cada ano. O que a gente pretende, quais são as metas para esse ano. Então a gente faz um menos detalhado e uma coisa mais direcionada, esse a gente faz”. (Diretora A1).

Certamente, vê-se uma preocupação dos dirigentes desta escola em não se deter ao planejamento obrigatório elaborado para concorrer à direção da escola. Há, inclusive, uma crítica dos dirigentes aos modelos que são determinados pela Secretaria, os quais podem ser vistos como um tipo de controle do órgão central na busca por garantir algum tipo de planejamento nas instituições de ensino. No entanto, as informantes indicam que após eleitas, o planejamento é flexibilizado a partir da participação de outros atores da escola. Esta situação reflete o posicionamento da direção em contar com a comunidade escolar nas decisões das principais atividades da escola.

No que se refere aos recursos financeiros, a Escola A recebe e gerencia verbas do Plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Segundo a diretora, “como o recurso é pequeno, a prioridade é a parte de custeio, que é material”, recursos adquiridos de forma que atendam também aos projetos didáticos desenvolvidos na unidade. Dentre as aquisições feitas pela escola, ao utilizar estes recursos, foram citados os aparelhos de som, DVD e TV, que, segundo as professoras, são bastante úteis para ministrar as aulas, além de ter sido feita a reforma do sanitário, que foi considerada uma conquista pela comunidade desta escola.

O repasse de recursos financeiros para as escolas é sempre apontado como um forte componente da gestão. Nesta escola, mesmo considerando que são poucos os recursos, segundo a diretora, os professores apontam como de grande importância para a compra de materiais didáticos, equipamentos eletrônicos, dentre outros.

Sobre preservação do patrimônio da Escola A, dos 12 entrevistados¹⁶, sete expressaram que os alunos preservam o patrimônio e que são feitas atividades de conscientização dos alunos. De acordo com a coordenadora (A1), ela faz reunião mensal e bimestral com os líderes da turma para desenvolver um trabalho de conscientização. Ela afirma que “não vê menino jogar carteira, destruir cartaz” e por esse trabalho, “eles têm aquela preocupação em ver o ambiente organizado”. Uma informante que trabalha na limpeza já não é tão otimista quanto à conscientização

¹⁶ Destaca-se que os dados quantificados dizem respeito às entrevistas que envolveram coordenadores, professores e funcionários. As entrevistas com a direção das duas escolas não foram quantificadas.

dos alunos sobre a preservação do patrimônio e revela que existe cuidado, mas isso se dá por conta da vigilância dos alunos pelos profissionais:

A escola não trocou nada em termo de mesa, cadeira. Não reformou. A gente, funcionário, zela. A gente limpa, a gente cuida, a gente zela. Os alunos são mais destruidores, jogam as cadeiras, se você não ficar olhando eles quebram tudo. Os meninos não são mole! (Funcionária A4).

Estas constatações revelam que há, na escola, um firme propósito de manter o imóvel, o mobiliário e os equipamentos conservados, mesmo que se precise de vigilância, denotando, assim um controle da gestão quanto a esta situação. Com relação aos cuidados com a escola pelos profissionais, as respostas indicaram que há preocupação destes atores com a conservação. Tal preocupação se manifesta, por exemplo, na mobilização da comunidade escolar para melhoria do prédio, como a realização de pintura, dentre outros. Isto demonstra a veiculação de valores, na cultura da escola que leve à preservação do patrimônio público.

Nas observações tanto das rotinas quanto das reuniões não foram presenciadas ou relatadas pelos profissionais situações de falta de cuidado com o patrimônio da Escola A. Sobre as providências tomadas, de acordo com a coordenadora (A1), não existem “casos gritantes”, mas quando acontecem a equipe gestora procura conversar e conscientizar o aluno. Segundo a professora A2 “como é só risco, eles passam, limpam”. Ou então, “conversa na hora” e “manda apagar”. Estas ações revelam sentimento de pertencimento e zelo dos professores em relação à escola expressos no cuidado com os alunos e com o patrimônio.

Ao lançar o olhar sobre as rotinas da Escola A, com relação à execução dos serviços nos setores, outras situações se destacaram como importantes elementos para a compreensão da gestão dessa escola nessa dimensão. A organização dos espaços escolares, que envolve limpeza e manutenção dos equipamentos e prédio foi observada durante as visitas. Apesar da precariedade da estrutura predial, verificou-se um conjunto de ações que expressavam existir certa organização dos espaços. Dentre elas, pode-se citar o cuidado com a limpeza e, sobretudo, do ambiente onde é servida a merenda escolar, além do rigor¹⁷ dos funcionários para

¹⁷ A cozinheira e a diretora acompanhavam os alunos e davam instruções: os alunos deveriam comer sentados à mesa; ter cuidado para não sujar o ambiente etc.

com a disciplina dos alunos durante as refeições. Segundo a funcionária responsável, a merenda é distribuída por turma, primeiro, por ser restrito o espaço da escola e, segundo, para favorecer o acompanhamento dos alunos pelos servidores, pois a presença de todas as turmas no mesmo ambiente traria transtornos e problemas de indisciplina. O acompanhamento dos dirigentes escolares na distribuição das refeições é referido pela merendeira:

A diretora sempre desce, fica olhando, observando. Às vezes a gente pensa que ela tá olhando outra coisa, mas não, ela está observando os alunos, a gente também, ela fica observando. Toda hora ela tá aqui embaixo (Funcionária A4).

Foi observado, nesse sentido, o controle das atividades e dos resultados na administração dos recursos e do pessoal, na Escola A. O cardápio da merenda, por exemplo, é feito pela direção e passado para a merendeira, semanalmente. A chave do depósito da merenda fica com a direção ou a secretária escolar e, diariamente, uma delas entrega os alimentos para a funcionária preparar a merenda.

Com relação aos serviços de secretaria, a entrevistada (Secretária A1) expressou que não consegue dar conta das tarefas de ordem burocrática devido à sobrecarga de atividades e a falta de funcionários neste setor, além da falta de um espaço adequado para exercer sua função. Ela afirma, ainda, que as dificuldades aumentam quando a diretora se ausenta para resolver problemas externos à escola.

Nesse sentido, conforme assinala Paro (2007), as escolas têm concentrado uma carga burocrática que impede, muitas vezes, a dedicação de seus profissionais a atividades de cunho administrativo-pedagógico. Com base na fala desta informante, identifica-se que a diretora escolar se ausenta, muitas vezes, para resolver outras pendências administrativas relativas à burocracia institucional. A administração de recursos financeiros, por exemplo, mesmo com suas significativas contribuições para as instituições, tem sobrecarregado os diretores, que muitas vezes, desenvolvem atividades extraescolares como a realização de cotação e compra de materiais, se ausentando de sua função de liderança administrativa e pedagógica. Sobre este aspecto Paro (2007, p. 77) ressalta que a burocratização da gestão escolar tem esvaziado “seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmos”.

No que diz respeito à distribuição das tarefas considerando os setores, a diretora e vice-diretora entrevistadas destacaram que são feitas reuniões. Além disso, foi expressa a necessidade da direção acompanhar os serviços dos funcionários das empresas que prestam serviço, os quais, normalmente, realizam as tarefas de limpeza e merenda dos alunos.

Tem que fazer reunião mesmo e dar isso por escrito pros funcionários terceirizados por que senão eles se desentendem, um espera pelo outro e tal. Agora mesmo a gente está com novos, teve uma mudança, eu já estou precisando organizar essa reunião para fazer tudo de novo. Essa reunião se faz quando precisa (Diretora A).

A vice-diretora, além de destacar as reuniões nos setores, chama a atenção para o acompanhamento que é feito para que as atividades sejam realizadas:

O diretor está sempre acompanhando porque nem sempre as coisas fluem da maneira que a gente espera, né? Tem que tá em cima mesmo, chamando a atenção se for preciso, usando dos mecanismos legais para fazer com que a coisa funcione (Vice-diretora A).

Os funcionários destacaram alguns aspectos que reforçam tais informações: a diretora “diz o que temos que fazer”; e “sempre fala pra ter cuidado”. A auxiliar administrativa sinaliza que “a diretora sempre orienta, ela sempre faz um cronograma de atividades” (Funcionária A2).

Na Escola A, ao se referirem ao exercício de liderança e controle dos resultados pela direção, dos 12 entrevistados, 5 admitem que gostam do seu trabalho, sobretudo, por ser uma pessoa “calma”, “tranqüila”, paciente e “serena”. Entretanto, outros 5 entrevistados, sobretudo as professoras e coordenadora, apesar de afirmarem que gostam do trabalho desempenhado por ela, salientam que estas características citadas, dificultam a condução dos trabalhos porque as “pessoas confundem”. Segundo uma entrevistada (coordenadora A1), para não cair no autoritarismo, muitas vezes, a diretora “deixa a desejar em alguns aspectos”. Nas falas, eles ressaltam suas expectativas do que deve ser um diretor escolar e apontam que este deve colocar as normas da instituição em prática, cobrar resultados dos profissionais:

[...] Quem coloca ordem é o diretor. Então essa ordem ele precisa, não digo autoritarismo, é uma palavra muito forte, mas ele precisa ter

uma autoridade e uma hierarquia, entendeu? Fazer que os outros entendam que ele ocupa uma hierarquia e aquela hierarquia está elencada também a prestação de contas, responsabilidade, entendeu? (Professora A1)

Nesse sentido, com relação à expectativa acerca do perfil do dirigente escolar, são elencados pelos entrevistados aspectos relacionados à necessidade de “hierarquia” e “liderança firme”. Estas afirmações demonstram haver posições diferentes quanto à avaliação do desempenho dos gestores da escola, em termos de estilo de administrar, mas que não chega a significar situação de conflito.

Sobre este perfil de liderança, nas conversas informais os atores expressaram admiração pela diretora do mandato anterior que, segundo eles, tinha características que faltam na atual detentora do cargo: ser “chamativa”, que “motiva” o grupo e “cobra resultados”. Uma das entrevistadas afirmou que a atual diretora não estabeleceu ainda essa “hierarquia” para que as pessoas tenham “aquele respeito na questão da demanda das regras e ordem dentro da escola” (professora A1). Na visão da atual diretora, uma das características da última gestão era a centralização na execução das tarefas da escola. Em conversas informais, ela destacou que esta diretora anterior, “tomava tudo pra si” enquanto na sua gestão o diferencial é que ela delega as tarefas.

Nesse sentido, vale a reflexão de os dados sinalizarem que os funcionários tendem a gostar da diretora atual da Escola A, por conta da “calma” e da “tranquilidade”, mas, os professores sentem falta de mais controle na execução das tarefas e dos resultados. Há indícios, de que os professores têm uma resistência à descentralização, pois esta forma de conduzir a escola, na visão deles, pode resultar em falta de comprometimento dos profissionais. As observações feitas, no entanto, nos dias das visitas, não denotaram que tais diferenças em termos de avaliação do desempenho da diretora tenham causado problemas para a sua liderança, à frente da instituição.

Na **Escola B**, sobre o planejamento da gestão estabelecido como obrigatório para concorrer ao cargo de direção da escola, afirma a diretora que a comunidade escolar também foi consultada sobre as necessidades da escola por meio de um questionário. De acordo com a entrevistada, foi feito um diagnóstico da escola no qual os atores deram sugestões para a sua melhoria:

A gente analisa quais são as dificuldades que a escola passa e que a gente acha que com essas medidas a gente vai conseguir organizar, diminuir a evasão, [aumentar a] participação da família, tentar botar um Conselho Escolar mais ativo. Então foram temas que a gente usou para fazer o plano de gestão (Diretora B).

Já o vice-diretor afirmou existir um cronograma de ações e que a escola busca cumprir as metas estabelecidas, por mais que algumas “fiquem pendentes para o próximo ano” (Vice-diretor B).

A Escola B não recebe recursos financeiros desde o período em que foi municipalizada. Segundo a diretora, isto se deve a um entrave na prestação de contas da última gestão, quando a escola ainda era de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. O vice-diretor justifica:

A última diretora deixou pendências. A gente tentou resolver, mas devido à burocracia, não conseguimos. Ficou de ir atrás da ex-diretora, do Estado. Não tem recurso nem para comprar piloto (Vice-diretor B).

A diretora complementa, ao afirmar ser um “sonho” o recebimento de recursos financeiros pela escola, depois de cerca de sete anos sem esse repasse¹⁸. De acordo com esta última entrevistada, a escola buscava alternativas para suprir algumas necessidades de material pedagógico ao realizar bazar, jogos, gincanas, com o intuito de arrecadar recursos. Com efeito, estes dados trazem inquietações acerca do processo de municipalização da educação no contexto brasileiro, sobretudo, no que diz respeito às dificuldades burocráticas para que a escola tenha as condições adequadas de funcionamento, quando muda de sistema de ensino. Sobre estas desvantagens da municipalização Cunha e Baraúna (2009, p. 222), em pesquisa realizada em municípios baianos sobre esse processo, constatam

[...] os resultados limitados dos convênios que os municípios estabelecem com o governo do Estado, no intuito de implementar a municipalização do ensino, sobretudo com relação à transferência de escolas, alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ainda de acordo com as autoras,

¹⁸ Destaca-se nesse sentido, a possibilidade de regularização do caixa escolar no ano de 2012, após eleição do Conselho Escolar, segundo os entrevistados.

os municípios se defrontam com dificuldades de execução desses convênios, com problemas gerados com tais transferências, sem a participação da comunidade escolar nessas decisões e pelos efeitos negativos para o município com relação aos custos que decorrem das negociações com os Estado federado, cujos representantes terminam conseguindo, com esse processo, vantagens financeiras para esta instância governamental (ibid., 2009).

Nesta mesma direção Sudbrack (2007, p.5 apud CUNHA e BARAÚNA, 2009, p. 223) ressalta que a municipalização “revelou-se capaz de operar muito mais um efeito desagregador sobre as redes municipais do que a efetiva democratização do ensino”. Tais desvantagens se revelaram na Escola B, quando os entrevistados discorreram sobre os problemas da escola após o processo de municipalização.

Sobre a preservação do patrimônio da escola, das 14 entrevistas, cinco apontam que os alunos não têm cuidado com o patrimônio da escola. Já com relação aos cuidados dos professores e funcionários, apenas 4 respostas sinalizam que estes preservam. Duas respostas apontaram diretamente que os professores às vezes não preservam os materiais. Sobre a falta de cuidado dos professores, uma funcionária afirma: “Eu tenho que ver, mas não posso falar. Então eu tenho que ficar calada e aquilo me incomoda pra caramba” (Funcionária B5). Já a coordenadora (B1) expressa que chega muito “material bom”, mas, muitas vezes, os professores não fazem atividade direcionada e “acaba perdendo material” e jogos didáticos. Sobre os alunos, uma entrevistada menciona: [...] eles vêm assim com a agressividade. Minha porta mesmo é soco, murro, é uma agressividade. Eu acho que aprende no dia-a-dia, na vida deles (Professora B2).

Nas observações, constatou-se que os alunos se mostram agressivos, muitos deles com problemas de indisciplina. Foi relatado o caso de um aluno que quebrou uma porta. Nas reuniões de planejamento, os professores indicavam que em situações de indisciplina, a família é chamada, “o que às vezes não resolve tanto”: A professora B1 salienta: “às vezes, dependendo da família a gente se arrepende de ter chamado” (professora B1). Esta fala se refere a pais agressivos que ao invés de ajudar na relação do aluno com a escola, reforçam situações de violência. Sobre um desses casos, foi relatada uma situação em que houve agressão física entre os pais quando estes buscavam mediar uma situação de conflito entre os filhos. Portanto, observam-se problemas com relação à preservação do patrimônio na Escola B,

principalmente, por conta do clima de agressividade entre os alunos, por vezes entre pais, quando envolvidos em situações na escola, assim como por conta da postura de pouco zelo pelo material didático, por parte de alguns professores.

Com relação à execução dos serviços nos setores, observou-se o cuidado com a limpeza e manutenção dos espaços. A estrutura predial, por ter sido recentemente reformada, proporciona maior sensação de organização, se comparada à Escola A, cujas instalações do prédio se encontram em processo de deterioração. Portanto, em ambas as escolas observam-se o zelo e dedicação da direção com relação às atividades de rotina, a serviço do bem-estar dos alunos e dos professores. Neste quesito as escolas não se diferenciam.

A distribuição da merenda escolar, diferentemente da Escola A, é servida nas salas de aula. Os funcionários se dirigem às salas para servir a alimentação dos alunos. A justificativa da direção é que não se tem um espaço adequado para realização das refeições. Assim, não há divisão do local onde são desenvolvidas as atividades de ensino e o local onde são servidas as refeições, o que acarreta a permanência dos alunos na sala de aula durante todo o turno, com exceção dos momentos nos quais são realizadas atividades recreativas ministradas pelos professores, atividades estas que foram observadas em apenas um momento pelo pesquisador no pátio localizado à frente da escola.

Quanto às atividades burocráticas da secretaria escolar, foram verificadas muitas dificuldades para consecução dos serviços. De acordo com o Secretário (Funcionário B1), o não cumprimento se deve à falta de equipamentos relacionados aos seus serviços como: telefone, computador com internet e impressora.

A distribuição das tarefas, considerando os setores, ocorre com base na própria função do profissional, segundo a direção. Este último informante afirma: “Isto já é meio estabelecido na função de cada pessoa. O que a gente faz é um monitoramento. Quando precisa, a gente chama para conversar” (Funcionário B1). A diretora chama a atenção para as regras que são estabelecidas na escola e que são passadas para os funcionários, como por exemplo, o horário da entrada dos alunos, a forma de distribuição da merenda etc.

Nas respostas dos funcionários com relação à distribuição das tarefas em seus setores, foi sinalizado que a direção solicita que os pais sejam bem atendidos, orienta a limpeza da escola, dando material “pra deixar tudo limpinho, organizado” (funcionário-B5). Outro funcionário (B6) salienta que a diretora respeita a todos, pois não a vê tratar ninguém “como se fosse diferente”: porteiro, merendeira, funcionária da limpeza. Assim, um “trabalha igualmente ao outro”. Embora, sem as frequentes reuniões efetuadas na Escola A para a distribuição e vigilância dos serviços, na Escola B verificou-se, também, certo monitoramento e acompanhamento das atividades pela direção.

No que tange ao exercício de liderança e controle dos resultados pela direção, na Escola B, dos 14 entrevistados, 11 afirmaram que a direção dentro das condições que lhe são oferecidas pelo sistema municipal, conduz bem os processos de apoio às atividades de ensino. Ao associar o tipo de resposta à função do respondente, verifica-se que todos os funcionários (6) afirmaram gostar do trabalho da diretora escolar. Uma entrevistada afirma:

Perfeita. Ela age na hora certa, no momento certo, porque ela é observadora, ela não é de tá chamando à gente a atenção, ela vai observando. Quando ela vê que já tá fora do limite, ela chama, faz uma reunião pra falar, mas ela não chama ninguém pra falar, ela só comenta, só fala que não tá gostando, entendeu? Então pra mim ela age da maneira correta, né? Ela não é aquela de explodir, de gritar - ah é porque é você que tem que fazer. Não, de jeito nenhum (Funcionária B5).

A total aceitação dos funcionários, acerca da condução das atividades administrativas pela direção escolar, pode indicar uma dificuldade da dirigente da Escola B com relação ao controle dos resultados na dimensão administrativa da gestão. Quando a entrevistada sinaliza que não é comum que a diretora chame a atenção dos funcionários, significa que não há cobranças rígidas e as conversas acontecem em último caso.

Por conseguinte, nas falas aparecem expressões como: “ela faz o que pode”; “ela é uma mãe”; “conduz com muita garra”; é uma “pessoa exemplar”. Um informante defende que a diretora “é democrática, matriarcal, gente boa” (Funcionário B1). A coordenadora B1 admite que apesar de gostar da diretora, às vezes, percebe que ela “perde o mando”, por conta das “amizades”. Outras duas professoras

complementam: “isso é muito delicado, precisa melhorar, [...], às vezes tomam muito para o lado pessoal” (Professora B1); e que “deveria ser mais dinâmica”, “tomar mais providências” nas coisas (Professora B6).

Em consonância com estas últimas falas, nas observações, verificaram-se relações de informalidade entre a direção e os funcionários da escola B. Um fato que chamou a atenção, durante as observações, foi quando a diretora expressou para o pesquisador, em tom de queixa, reprovar o atraso da “arrumação da biblioteca”, que segundo ela, já tinha 15 dias sem ter sido realizada. Esta situação, expressa em tom de desabafo pela diretora, pode indicar pouco exercício de sua autoridade na coordenação de atividades essenciais para o funcionamento da escola.

As lições que se pode tirar da análise comparativa da dimensão administrativo-burocrática entre as escolas pesquisadas com a ajuda da literatura pertinente

Sander (2002) ao categorizar as fases da gestão/administração educacional no Brasil ressalta que os enfoques consolidados são acumulativos. Nesse sentido, parte das características da gestão, que emerge, sobretudo na *fase organizacional*, foi desvelada nas duas escolas pesquisadas, quando foi verificado o atendimento às demandas estruturais e burocráticas, com fins de dar apoio aos processos de ensino.

Em síntese, a dimensão administrativo-burocrática se expressa nas escolas pesquisadas a partir de alguns elementos identificados. Dentre eles pode-se destacar na Escola A: que esta recebe e administra recursos financeiros; há controle e organização dos serviços pela direção, destacando-se as reuniões com os funcionários; há sinais de cuidado dos atores com o patrimônio; nas concepções de gestão se valoriza o controle dos resultados e certa “hierarquia” do dirigente; os professores apresentam críticas a atual dirigente por não corresponder a expectativa de liderança se comparada a antiga diretora. Já na Escola B, verificou-se: que a escola não recebe recursos financeiros; Há sinais de descuido com o patrimônio, sobretudo pelos alunos; dificuldade da direção no controle dos resultados; indícios

de relação informal entre a direção e demais profissionais; os funcionários consideram a diretora “amiga” e tem estilo “matriarcal”.

Desse modo, apesar das determinações na legislação municipal serem as mesmas, os atores empreendem a gestão nesta dimensão de maneira diferenciada, a partir de interpretações das normas no cotidiano. Nesse sentido, de acordo com Lima (2002, p.51) “não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias etc. [...]”. Assim, a trajetória histórica e o contexto onde estão inseridas e as interações dos atores, por exemplo, dão outros contornos ao que é prescrito pelo sistema de ensino.

Com relação às semelhanças, observou-se que as duas escolas: dispõem do planejamento obrigatório da gestão, todavia não demonstram sua utilização no cotidiano; apresentam dificuldades na execução das atividades burocráticas da secretaria; há organização e cuidado com a limpeza dos espaços. Dentre estes aspectos, destaca-se que a não utilização desse plano de gestão como uma ferramenta para auxiliar as suas ações nas escolas, leva a supor que a obrigatoriedade desse documento na legislação municipal como condição para a candidatura do diretor não tem impacto no cotidiano, e nesse sentido, esse “controle burocrático” que emerge das “determinações normativas” (LIMA, 2011) parece não se materializar nas ações dos atores. Porém, há sinais de participação na elaboração deste documento em ambas as instituições, quando é feita uma consulta aos atores escolares por meio de questionários.

Entende-se que a Escola A expressa níveis mais elevados de racionalização dos recursos humanos para a consecução dos fins pedagógicos se comparada à Escola B. Há maior acompanhamento e controle dos resultados pela chefia, neste caso, representada nas funções de direção e vice-direção das escolas. Nesta mesma direção, não se considera que existe uma relação permeada por autoritarismo entre a direção e funcionários, tampouco entre direção e professores.

Nos comportamentos dos atores na Escola A pode-se perceber traços do modelo de uma gestão burocrática, com preocupação com os aspectos, eminentemente, administrativos com forte apelo ao controle dos resultados, de um lado, assim como

indícios de uma postura mais democrática em alguns aspectos detectados, quando se revela a preocupação com a participação da comunidade nas decisões da escola.

É importante ressaltar, que ao incorporar outras perspectivas de gestão emergidas de um novo paradigma educacional não se deve esvaziar o sentido da gestão como atividade que busca a racionalização dos recursos para consecução dos fins pedagógicos da escola (PARO, 2007). De fato, na dimensão administrativo-burocrática revelada na escola A, identificou-se um conjunto de valores em comum que defendem a necessidade de certo monitoramento dos serviços, talvez, para não “desobrigar as pessoas da responsabilidade individual”, conforme assinala Libâneo (2008, p. 122), ao se referir à gestão democrático-participativa como um modelo de gestão que “baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe”.

Na Escola A, que teve Ideb alto, a liderança da direção é questionada por alguns, mas a cultura da escola, construída ao longo dos anos revela traços fortes que interferem na gestão, ou seja, esta não se resume apenas na figura do diretor. Assim, as concepções e práticas de gestão, partilhados entre os atores estão associadas, também, à integração entre os professores e os dirigentes, bem como, relacionada à participação dos membros nas tomadas de decisão, por conta também de uma cultura construída através dos tempos em torno de determinados valores.

Na Escola B, verificou-se que o exercício da autoridade escolar, conforme tem sido mencionado nos documentos orientadores da Secult, como uma das atribuições desse cargo, tem enfrentado dificuldades. Há evidências de relações puramente informais, de cunho pessoal, entre a direção e os funcionários, o que pode indicar entrave no apoio aos processos de ensino, ou seja, na gestão eficiente da escola. Além disto, o fato de esta escola ter um ritmo de rotatividade de professores e alunos e estes apresentarem manifestações de agressividade, termina não tendo a oportunidade de construir sentimento de pertencimento entre seus membros que, ao contrário da Escola A, fortaleça uma cultura que cultive sentimentos de autoestima assim como de preservação de determinados valores considerados positivos.

Tais características vão na contramão do perfil de gestão expresso pelos atores da escola que têm o Ideb alto, na qual são reforçados como valores positivos como o

controle e a ordem demandados pelo dirigente escolar. A informalidade nas relações entre direção e os demais profissionais, conforme observadas na escola B, pode dificultar os processos de gestão. Ademais, é provável que o dirigente escolar se depare com conflitos emergidos de interesses individuais que, em situações amistosas, podem representar um empecilho na consecução dos objetivos da escola.

Desse modo, é possível afirmar que, na escola A, as concepções de uma boa gestão pelos profissionais convergem com as indicações de Rutter *et. al.* (1979 apud GLATTER, 1995, p. 147-148) quando afirmam que os melhores desempenhos têm relação com a “combinação de liderança forte associada a participação na tomada de decisão”. Nesta ótica, a liderança desvinculada do exercício de autoridade escolar poderá ser confundida, conforme sinalizam os entrevistados, o que pode acarretar em situações de falta de comprometimento dos trabalhadores.

Sobre a alocação de recursos financeiros, é possível afirmar que eles não são determinantes, mas são, no mínimo, relevantes para favorecer à gestão e obter bons rendimentos. As conclusões de Alves (2009, p. 125) reforçam esta afirmativa quando, a partir de estudos quantitativos, indica que “[...] a introdução de recursos financeiros é positiva para o desempenho dos estudantes brasileiros, mas sua magnitude é muito pequena” se não associada a outras medidas que envolvem questões relacionadas à democracia escolar, como a eleição de diretores e existência de colegiados escolares. Ainda, sobre aspecto, salienta Franco (2007, p. 282) que

[...] a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

Nesse sentido, vê-se que são diversos os fatores relacionados à gestão que necessitam ser analisados em conjunto. Portanto, a seguir, serão apresentados e discutidos os dados expressos na dimensão pedagógica da gestão.

6.3 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Certamente, a dimensão pedagógica é central nos processos de gestão escolar, pois diz respeito à coordenação e execução das atividades, eminentemente educativas, finalidade principal da escola. Esta dimensão da gestão, conforme discutido no Capítulo 5, envolve a liderança intelectual a qual não se restringe aos procedimentos técnicos próprios da dimensão administrativo-burocrática. Nesse sentido, na dimensão pedagógica, âmbito que envolve o apoio diretamente ligado aos processos de ensino, busca-se, em princípio, colocar em prática o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao recorrer às orientações para a gestão escolar do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, vê-se que há indicações, por exemplo, de que o diretor escolar deva participar das reuniões de planejamento pedagógico e dar suporte na elaboração e coordenação dos projetos da escola, bem como monitorar a rotina das salas de aula e garantir o cumprimento do calendário escolar, dentre outras atribuições. A seguir, serão descritos e analisados os dados que se manifestaram nesta dimensão da gestão, inicialmente, na Escola A e, em seguida, na Escola B.

Nas entrevistas, inicialmente, buscou-se compreender os níveis de envolvimento e comprometimento dos profissionais com relação às funções desempenhadas nas escolas, bem como a percepção desses atores sobre suas práticas. Assim, por meio de perguntas abertas, os entrevistados foram questionados sobre suas contribuições para a efetivação dos resultados e como ocorre o apoio aos professores.

Na **Escola A**, ao se referir à contribuição das atividades de coordenação pedagógica para o sucesso da aprendizagem dos alunos, a entrevistada (coordenadora A1) expressou gostar de acompanhar tanto o desenvolvimento do aluno quanto o trabalho do professor e faz isso sempre que possível. No entanto, salientou que sempre busca ter “cautela [...] pra chegar até o professor”, pois segundo a informante alguns “são mais abertos, que favorecem mais”, outros, não. Ainda segundo esta coordenadora, seu apoio aos professores nas atividades de planejamento e acompanhamento é, muitas vezes, para que “avancem mais um pouquinho”. Ela salientou, ainda, que busca fazer um trabalho diretamente com os alunos que mais precisam. Desse modo, as respostas indicam que os professores

nem sempre estão abertos para as contribuições da coordenação pedagógica nesta escola, no entanto, ela ressalta que busca ter cuidado na relação com o professor para evitar conflitos no cumprimento da sua função.

Na busca por adentrar nas especificidades de cada instituição de ensino e suas peculiaridades das formas de condução da gestão na dimensão pedagógica, buscou-se explicações acerca das formas como são realizadas as atividades de planejamento pedagógico. Logo, na Escola A, esta atividade, segundo a direção, é feita principalmente nas Atividades de Coordenação (AC), pela coordenadora pedagógica:

[...] tem o AC e tem reuniões específicas, agendadas, do Conselho de Classe. Aí os professores trazem, ela atende a cada professor de um em um, trazem todos os problemas dos alunos, registra tudo e depois dá um retorno (Diretora A).

Nesse mesmo sentido, a vice-diretora detalha a maneira como é feita a reunião e como os profissionais se relacionam:

na reunião de AC que a gente discute naquele momento, [...] tem essa possibilidade de recorrer a gestão como a nossa coordenadora pedagógica que está sempre orientando, pesquisando, trazendo novidades, estudando, a gente tem também as reuniões de estudo (Vice-diretora A).

Segundo a coordenadora A1, existe um plano anual, um semestral e o planejamento semanal que estão vinculados à proposta pedagógica da Escola. Os planos são baseados nas habilidades da caderneta repassada pela Secult. Além disso, a coordenadora afirmou que vêm sendo desenvolvidos projetos didáticos¹⁹ e há, também, o calendário da escola que é feito no início do ano letivo onde estão definidos os eventos a serem realizados na unidade de ensino

A Professora A3 discorre sobre o apoio pedagógico que é feito pela coordenadora: “no AC a gente tem todo o acompanhamento. Ela vai na sala, dá uma olhadinha, claro que não fica o tempo todo”. Ainda sobre o trabalho da coordenadora, a professora A2 afirma:

[...] ela está sempre retomando os projetos, pra a gente estar atento em desenvolver as atividades [...] - Será que a gente ta

¹⁹ Estes projetos foram intitulados: “O homem e o meio ambiente” e “Projeto de leitura”.

desenvolvendo mesmo? - Ou qualquer dúvida ela vai esclarecendo e pontuando o que tá faltando.

Esta última fala expressa, sobretudo, o acompanhamento da coordenadora junto às professoras, quando a informante salienta que esta líder pedagógica chama a atenção para que deem continuidade aos projetos.

É importante destacar que a diretora não é citada quando o tema é planejamento pedagógico. Segundo a professora (A1), na Escola A, o apoio da direção é dado com relação à indisciplina ou quando há necessidade de conversar com os pais, dentre outras. Além disso, a direção se preocupa mais com o resultado pedagógico e não com o processo.

Verifica-se, nesse sentido, que a criação de normas e regras pelos atores sociais ganha outros arranjos. Neste caso, a própria dinâmica da organização escolar fez com que o diretor, em parte, devido a suas inúmeras atribuições, delegasse a liderança pedagógica para o coordenador, mesmo sendo determinada sua participação, nas orientações da Secult.

Na Escola A foi observada a reunião do Conselho de Classe que foi conduzida pela coordenadora pedagógica. O objetivo da reunião foi ouvir os professores para fazer um diagnóstico de cada turma com base em critérios previamente estabelecidos, dentre eles: frequência/pontualidade; participação/interesse; cumprimento das atividades; comportamento. A partir desses critérios, a coordenadora questionava a situação de cada turma e dava sugestões em discussão com os colegas professores.

Os professores destacaram os pontos positivos e as dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos. Dentre os relatados e detalhados pelos professores, em reunião assistida pelo pesquisador, destacam-se casos de alunos com bom desempenho ou que estavam com dificuldades de aprendizagem. Foram observados relatos de indisciplina entre os alunos, violência familiar e falta de comprometimento dos pais, todavia, estes casos não foram predominantes. A maioria das falas focava nos aspectos da aprendizagem. Em alguns casos a coordenadora apontava uma sugestão e os colegas professores complementavam. Houve indicação de acompanhamento de alunos pelo Conselho Tutelar.

Nesta reunião, pôde-se perceber que os professores se mostraram interessados em contribuir com os colegas e havia um clima de colaboração. Mostravam-se descontraídos e tratavam das situações evidenciadas por eles de modo que não reforçavam os problemas dos alunos. Não foi visto professor com queixas sobre a escola ou seu próprio trabalho. Segundo a coordenadora A, as situações mais graves seriam acompanhadas juntamente com a direção e em conversa com os pais.

Na **Escola B**, ao se referir à contribuição das atividades de coordenação pedagógica para o sucesso da aprendizagem dos alunos, a coordenadora B1 afirmou que tem dificuldade em obter os resultados esperados porque, segundo ela, muitas vezes, o que é planejado não é executado pelos professores. Sobre a execução do planejamento elaborado na AC, a entrevistada discorre: “durante a semana, por mais que eu fique no pé, por mais que eu fique observando e cobrando, ele não acontece, esse planejamento colocado no papel, não sai” (Coordenadora B1).

Ao se referir aos motivos da dificuldade em colocar em prática esse planejamento, a coordenadora aponta a questão da “amizade” estabelecida entre eles. A coordenadora B1 afirma, ainda, que não consegue visualizar os resultados do seu trabalho e chama a atenção para a pouca troca de informação e colaboração entre os professores. Nessa mesma perspectiva, o coordenador pedagógico B2 complementa sobre as dificuldades na execução do planejamento pelos professores:

Não acho que os professores façam um bom planejamento, não. Eu acho que os professores não têm muito a cultura de planejar. Tem muita dificuldade de planejar. Acho que tem competência, mas com relação ao planejamento precisa amadurecer mais entre os professores.

Sendo assim, os dados das entrevistas indicam que existe muita dificuldade da coordenação pedagógica conduzir junto aos professores, o planejamento e execução das ações voltadas para o ensino. Há uma falta de apoio dos professores com relação à liderança pedagógica da escola.

Quando questionados diretamente sobre o planejamento pedagógico²⁰ que é feito (no) na AC, segundo os informantes, ele se dá com base nas habilidades que estão postas na caderneta fornecida pela Secult. Sobre estas reuniões de AC, detalha o vice-diretor (B1):

É também um momento de escuta com os professores, eles apontam as dificuldades, avanços e a gente elabora, planeja o apoio ao professor. Tem material didático, mas há pouco tempo com coordenador pedagógico pela manhã. Antes só tinha a tarde. Agora está tendo um apoio ao professor (Vice-diretor B).

De acordo com os professores entrevistados, durante a AC são feitas discussões e os coordenadores dão sugestões de atividades. Uma professora (B2) afirma: “Eles distribuem alguns livros, dão algumas ideias que a gente pode trabalhar na semana. O restante somos nós que fazemos”. Nesta fala, a ênfase da professora é no seu trabalho docente como aquele que tem demandado maior dedicação. O coordenador B2 afirmou que faz um acompanhamento individual dos professores regentes, quando estes têm horários vagos devido às aulas das “disciplinas diversificadas” (artes visuais, teatro, música e inglês). É importante destacar que não se observou a presença da diretora em ACs.

Um aspecto que merece destaque, na dimensão pedagógica da gestão, é a dificuldade do acompanhamento e controle dos resultados, quando a coordenadora B1 relata:

Eu acho que a relação de amizade já é tão grande que ninguém me considera uma hierarquia. Ninguém dá a bola pra o que eu peço. E assim, por mais que eu cobre - ah ta bom, depois eu faço - ai só acontece mais quando eu digo: olhe, a secretaria vai estar aqui, vai cobrar de vocês, ai acontece. Mas a amizade é tranqüila, tranqüila mesmo.

Entende-se que o exercício de autoridade intelectual pela liderança pedagógica da Escola B enfrenta sérias dificuldades. Quando a própria coordenadora expressa que os professores “não dão a bola” no exercício de acompanhamento destes profissionais significa que há problemas de aceitação dessa liderança nesse contexto escolar.

²⁰ Na Escola B, o AC acontece a cada duas semanas, com duração de quatro horas, diferentemente da Escola A, que acontece uma vez por semana, com duração de duas horas.

Rivas (2009) discorreu sobre a importância da coordenação pedagógica na gestão educacional, sobretudo, em sua função mediadora na relação com os docentes. De acordo com esta autora, a gestão pedagógica requer uma constante interação e interlocução do coordenador com os professores, no sentido de compartilhar as rotinas, na definição coletiva de prioridades, no acompanhamento dos processos e resultados, no favorecimento da comunicação, no cuidado com as relações interpessoais, dentre outros.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico

é um agente com papel fundamental na garantia de uma prática bem-sucedida quando assume adequadamente as funções pedagógicas e se posiciona crítica e reflexivamente diante de tantas demandas de trabalho. (RIVAS, 2009. P. 143).

Assim, esta atividade, de significativa relevância para a qualidade dos processos de ensino, se mostrou com muitos problemas na Escola B.

Foram observadas pelo pesquisador duas atividades de AC. Na primeira, houve uma predominância de dinâmicas com os professores no sentido de transmitir mensagens de incentivo as suas práticas. Nesse sentido, foi desenvolvida, pela coordenadora, uma dinâmica no intuito de incentivar a colaboração entre os membros da escola. Além disso, foi lida uma mensagem que trazia uma reflexão sobre a necessidade de se “dar carinho” e “ter cuidado com os alunos”.

Durante esta reunião, a coordenadora sugeriu que os alunos do 3º ano fossem aprovados para continuar com a mesma professora e serem alfabetizados até o 5º ano. Nesse caso, uma das professoras manifestou o desejo de não continuar com a turma porque, segundo ela, “está muito difícil”. Ela afirmou, ainda, que na turma tem alunos que precisam ser medicados. Ainda sobre essas dificuldades a professora expressou que se a família contribuísse seria “melhor”, mas nunca teve “resultado nenhum” com relação a isso.

Autoras como Collares e Moysés (2004) têm discutido a atribuição de causas médicas para o fracasso escolar na Educação Básica ao que tem sido referido como

o fenômeno da medicalização²¹ em contextos escolares. Nesse sentido, cabe a reflexão destas autoras quando afirma:

Trata-se de um grave problema educacional, de origem sócio-pedagógica como questão médica, tentando encontrar em cada criança, a nível individual, uma "doença" que justifique seu mau rendimento escolar. Desconsideram-se, ou mesmo omitem-se, os índices alarmantes de reprovação e o fato destes serem claramente determinados pela inserção social da família. Índices tão altos que por si só já indicam o caminho: a análise da instituição escolar, enquanto integrante do sistema sócio-político. Instituição e sistema que são preservados de críticas, isentos de responsabilidades, ao se centrar na criança, na família e/ou no professor a busca de causas e, supostamente, de soluções (MOYSÉS, 1992, p. 30).

Na escola B, foram verificados sinais desse fenômeno, pois eram comuns os professores se referirem aos alunos com sendo "especiais". Nas falas dos professores, em geral, os alunos eram responsabilizados pelo insucesso na aprendizagem: indisciplina; "má vontade de realizar as tarefas". Uma das professoras na reunião ressaltou: "parece que é cultural, quando fala baixo, com gentileza e educação, os alunos não escutam. Somente quando se fala alto que eles respondem, obedecem". (professora B2). Os demais presentes concordaram com essa afirmativa.

Durante a reunião, percebeu-se que havia interrupções no andamento das tarefas. Às vezes, as professoras conversavam com a colega, contavam problemas, interrompia a fala da colega. Uma das professoras saiu da sala por duas vezes, em meio à atividade e, também, lanchou na sala de reunião. Outra escrevia enquanto a discussão entre os colegas acontecia.

Estes fatos observados evidenciam um problema de gestão pedagógica na Escola B. E nesse sentido, vê-se também uma falta de comprometimento dos professores para com o planejamento pedagógico. Entende-se que as dificuldades emergidas dos problemas sociais, como indisciplina e falta de acompanhamento dos pais, reforçam a necessidade de um trabalho coeso entre professores e com uma

²¹ "O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista" (COLLARES e MOYSÉS, 2004, p.25).

liderança pedagógica eficiente, que pudesse envolver também a dirigente escolar, para que estes problemas fossem enfrentados.

A segunda reunião de AC observada teve características próximas à primeira. Foram feitas atividades com vista a proporcionar uma reflexão entre os presentes e foi feita uma oficina sobre “parecer descritivo”, conduzida pelo vice-diretor. Dentre as reflexões proporcionadas pelas atividades, destacam-se: o incentivo à colaboração entre os professores e a “harmonia” do grupo; o enfrentamento da competição entre os atores. A partir desta dinâmica, os professores se colocaram e teceram comentários, destacando-se dentre eles: a dificuldade de se ter um grupo harmônico; a ideia da busca de favorecer as atividades em conjunto. Além disso, o vice-diretor salientou a dificuldade das pessoas não estarem inseridas na lógica da competição devido à própria estrutura social que condiciona isto. As situações que indicavam desinteresse pela atividade pareciam se repetir nesta segunda reunião.

Foi discutido ainda um bazar que a escola iria fazer para arrecadar recursos para compra de um DVD e um liquidificador. Foi apresentado um projeto de leitura e de cultura afro. O secretário da escola sugeriu algumas atividades para leitura e se mostrou preocupado com a aprendizagem dos alunos ao se comprometer em fazer um cartaz para o espaço de leitura que será criado.

A preocupação do Secretário escolar com a dimensão pedagógica da gestão da escola pode indicar uma ausência de liderança neste setor. Em conversas informais, uma professora expressou satisfação pela ajuda deste profissional a propor um projeto que, segundo ela, em muito contribuiu com o seu trabalho. Além disso, os professores ressaltaram o apoio deste profissional com relação à impressão de atividades didáticas e exames para os alunos, feitas com equipamentos de seu uso pessoal.

As lições que se pode tirar da análise comparativa da dimensão pedagógica da gestão entre as escolas pesquisadas, com a ajuda da literatura pertinente

Na Escola A, a coordenadora sinaliza existir dificuldades na relação com alguns professores, no entanto, percebe-se que há uma consciência dessa profissional no

sentido de ter “cautela” nesta relação para que haja avanços nos resultados pedagógicos. Os professores em geral admitem que existe um apoio da coordenadora pedagógica no planejamento e no acompanhamento de seus trabalhos nesta instituição.

Na escola B esta relação entre coordenação e professores apresenta problemas relativamente sérios. Os dois coordenadores afirmam que os professores têm dificuldade em executar o que foi planejado e um deles sinaliza que os docentes não têm a “cultura de planejar”. Foi apontado também que as relações informais e de amizade tem atrapalhado o apoio pedagógico aos professores. Estes, ao se referirem ao apoio da coordenação, não expressam existir uma contribuição significativa em seus trabalhos.

As observações das reuniões de planejamento evidenciaram essa diferença entre as duas escolas. Enquanto na escola A, havia um clima de colaboração e de descontração entre os professores e coordenação, na Escola B, parecia que não se dava o devido valor àquela atividade e os professores se mostravam desmotivados ao participarem da atividade de coordenação.

De acordo com Libâneo (2008) a gestão da escola pode favorecer à criação de uma cultura organizacional que resulte em melhores resultados escolares. A equipe gestora pode modificar as rotinas e favorecer uma mudança na cultura da escola:

Por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar uma cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe gestora (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Nesse sentido, na Escola A, observou-se relatos de docentes acerca de alunos que enfatizavam os aspectos pedagógicos e as sugestões de como resolver determinadas situações. Na Escola B, eram comuns os comentários acerca dos problemas de indisciplina e de falta de acompanhamento dos pais que, muitas vezes, acabavam por resultar em transferência de responsabilidade desses problemas para os alunos ou para as famílias. Obviamente, não se pode deixar de admitir que os problemas de ordem social que muitas vezes acarretam situações de

violência e indisciplina são mais intensos na Escola B. No entanto, parece haver uma dificuldade da coordenação em liderar e gerir a cooperação entre os professores na dimensão pedagógica da gestão, o que pode, dentre outros fatores, incidir em baixos desempenhos dos alunos.

Desse modo, parece existir uma descrença na função deste cargo pelos professores o que na visão de um dos coordenadores, os professores são resistentes sendo que as relações informais e de amizade têm atrapalhado. De fato, as observações, sinalizaram que os professores pareciam trabalhar sozinhos, sendo a condução pedagógica das suas turmas de sua inteira responsabilidade. Ressalta-se a chegada de um novo coordenador pedagógico à escola que buscava dar maior apoio aos professores, principalmente, com relação à indisciplina dos alunos, fazendo também um acompanhamento individual do planejamento com os docentes.

Bordignon e Gracindo (2006), ao discorrer sobre a função da gestão na dimensão pedagógica, ressaltam a finalidade de transformar os objetivos educacionais em ações, nesta dimensão. O planejamento pedagógico e sua execução pelos docentes podem se inserir nesse processo referido por estes autores e nesse âmbito, a Escola B tem enfrentado maiores dificuldades que por certo, têm impacto negativo nos indicadores de qualidade da escola.

6.4 A GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO POLÍTICA

Esta dimensão ganha força e se insere nas concepções de gestão a partir da década de 1970, no Brasil. Nesse período, houve uma reação dos educadores às perspectivas técnico-burocráticas e a transferência da lógica empresarial *stricto sensu* para o contexto educacional. Nesse sentido, trata-se de um “novo paradigma”, conforme assinala Bordignon e Gracindo (2006), em que o princípio da participação adquire uma centralidade nas formas de conceber a gestão da educação, em específico das escolas.

Um dos pontos que podem ser destacados nos novos modelos de gestão é a diminuição da supremacia da autoridade do administrador em favor da valorização dos colegiados e das decisões coletivos (DIAS, 1999). Logo, a dimensão política da

gestão, tem um enfoque na relação da comunidade com o entorno (SANDER, 2002) e na busca por consensos nos processos decisórios, o que indica o caráter político da gestão das escolas.

A seguir, serão apresentadas e analisadas as informações referentes à gestão das duas escolas nesta dimensão. Considera-se imprescindível a compreensão destes aspectos para que possam ser desvelados os contornos teórico-práticos do presente objeto de estudo, em conjunto as outras duas dimensões da gestão, anteriormente abordadas.

Com base nos dispositivos legais sobre a gestão democrática, conforme determinado na Lei Orgânica do Município e no Estatuto do Magistério e sua materialização nas escolas pesquisadas, buscou-se informações sobre a participação da comunidade local e escolar nos processos decisórios das escolas. Para isso, se perguntou de maneira ampla, para não induzir a determinadas respostas pelos informantes, como é colocada em prática a gestão democrática nas escolas.

Na **Escola A**, a vice-diretora salienta que sempre busca conversar com o grupo para colher informações que possam contribuir para o funcionamento da escola e cita a realização de reuniões e o levantamento de informações por meio de um questionário, feito no início do mandato, como uma maneira de ouvir as necessidades da comunidade. Ainda de acordo com a vice-diretora, sempre o grupo está “se reunindo e trocando informações” para verificar “o que tá dando certo, o que não tá”. Porém, ela ressalta: “tem decisões que tem que ser na hora e não tem como chegar para socializar com os outros” e por isso, “tem coisas que é o gestor mesmo que tem que decidir, se posicionar” (Vice-diretora A).

Ao adentrar nas especificidades das formas de empreender a gestão da Escola, verificou-se que a escola A tem o Conselho Escolar, constituído mediante eleições diretas. Destaca-se neste caso, que o fato de a escola ser de pequeno porte, todos os professores são membros do Conselho. Segundo a vice-diretora (A),

“voluntariamente para o bem da escola, todo mundo teve que se candidatar²²”. É importante ressaltar que uma professora afirmou ser membro por necessidade da escola e não por vontade própria, pois complementa carga horária em outra escola e nem sempre está presente. Pode-se inferir, neste caso particular que, ser membro do Conselho, não é uma opção do profissional, mas, sim, uma obrigação determinada pelo órgão central, o que necessariamente não significa maior participação.

Os membros do Conselho entrevistados ressaltaram que dão opiniões, participam das reuniões e buscam o que é melhor para o grupo. Uma professora destaca que sempre está se preocupando com a “demanda dos recursos”:

Quando eu assino um cheque daquele eu tenho que saber pra onde vai aqueles recursos porque meu nome também está sendo colocado em jogo. Então eu procuro saber onde está sendo aplicado, botar na planilha direitinho, pra ver se aquilo vai ser útil pra escola. Nas decisões, eu procuro sempre colocar minhas idéias no patamar das necessidades da comunidade (Professora A1).

Desse modo, inicialmente, verificam-se que as concepções desses sujeitos coincidem com a perspectiva de autores, como Paro (2004, p. 2004), quando afirma que “a gestão democrática deve implicar naturalmente em participação da comunidade”. Além disso, vê-se uma aproximação destas práticas com as determinações do sistema municipal de Salvador.

Com relação à frequência de reuniões do órgão colegiado, na escola A, existe um cronograma que segundo a diretora A, é feito um “esforço” para que seja cumprido. Ela afirma, ainda, que “tenta fazer uma reunião por mês” e só não cumpre quando “tumultua um pouco”, mas complementa que a reunião “tem que ser cumprida” e que a direção busca fazer isso (Diretora A). Nesta fala, a frequência de reuniões do Conselho parece ser uma tentativa de seguir às determinações da Secult, quando a diretora admite que em algumas situações há sobrecarga de atividade, mas, mesmo assim, a entrevistada defende que busca realizar as reuniões, ou seja, ao que é determinado pelo órgão central.

²² Fazem parte do Conselho, os segmentos professores, funcionários e pais. Quanto segmento aluno, pelo fato da faixa etária não atender aos requisitos expressos na legislação do município de Salvador, não há sua participação desse segmento no Colegiado.

As temáticas discutidas nas reuniões do colegiado, de acordo com a diretora A, dizem respeito, por exemplo, aos problemas dos alunos (a forma de resolver as questões com os pais) e os processos decisórios sobre a aplicação dos recursos financeiros, do PDDE e do PDE-Escola. Sobre este último, detalha a diretora, o projeto é elaborado por “todo mundo” e quando “termina de comprar”, presta conta junto ao Conselho. Já a vice-diretora destaca outras decisões tomadas pelo órgão colegiado, dentre eles: problemas de aprendizagem e indisciplina dos alunos; problemas “relacionados aos pais”; “greve de funcionários” terceirizados; falta d’água; redução de horários (Vice-diretora A).

Na escola A, segundo a diretora, “não é muito difícil” chegar a um acordo:

A gente tem problemas até mais na hora do Conselho de Classe. Quando é com a coordenadora, como que é abordado os meninos. O que fazer. Ai os professores podem divergir, mas quando é do Conselho, não tem muita coisa para discordar não (Diretora A).

Nesse sentido, foi destacado por uma das entrevistadas o processo de busca por consenso baseado no diálogo. Ela discorre sobre este aspecto:

[as decisões são tomadas] um escutando a opinião do outro, né? Primeiro cada um vai e fala. E ai a gente vai vendo os argumentos, quem é que tem o argumento melhor, o que é mais viável que a gente execute, né, o que está mais próximo da nossa realidade, tirar os prós e os contra de cada atitude que a gente vai tomar (Vice-diretora A).

Com relação ao auxílio do Conselho Escolar à direção, os dados expressam as especificidades da gestão na Escola A. A diretora salienta que o apoio do Colegiado ocorre quando é solicitado. Ela destaca, ainda, que os professores da escola sugerem, pois “eles tem essa liberdade para poder apontar, para poder aconselhar também” e isso é “tranquilo”, mas que, não necessariamente, isso se deve ao fato de eles serem membros do Conselho. A vice-diretora fala da importância deste órgão colegiado como uma forma de conter as decisões de ordem pessoal e para que a direção não “fique sozinha” para tomar determinadas decisões.

Esta última fala leva à compreensão de que a participação dos professores nesta instituição independe do funcionamento do Conselho da Escola. Obviamente, este órgão é uma representação legal dos diversos segmentos e pode significar uma

garantia de um espaço para tomada de decisão e fiscalização da gestão da escola. Todavia, entende-se que a implantação do Colegiado nas escolas não significa que existe a participação nos processos decisórios. Neste caso específico, da Escola A, verificam-se indícios de que no cotidiano escolar, existe um clima de colaboração e de busca por consenso entre os profissionais e não, necessariamente, isto se deve, exclusivamente, às determinações da atual política educacional brasileira e em específico ao Sistema Municipal de Salvador, que vem valorizando a participação, mas por conta de um clima de cooperação que reina na escola.

A partir da compreensão de Lima (2011), quando afirma que a escola é espaço de produção de políticas, vê-se que os contornos em que se revestem as formas de tomada de decisão da Escola A, são próprias desta instituição de ensino. O funcionamento do Conselho Escolar, neste caso, parece ter um sentido de cumprimento das prescrições normativas do sistema, principalmente, quando os atores indicam “fazer um esforço” para que as reuniões sejam cumpridas. Quando a diretora afirma que os professores se envolvem na gestão da escola independentemente da sua função de membro do colegiado, isso representa o “caráter plural” (ibid., 2011) das formas de conceber a gestão, neste caso, que valoriza as decisões coletivas entre os profissionais de uma maneira mais “orgânica” (LIBÂNEO, 2008).

No que tange à relação da escola com a comunidade, na opinião da direção da Escola A, esta precisa melhorar. Em geral a relação é “tranquila”, porém, quando é definida alguma mudança nas regras da escola “acontece alguma resistência, até se adaptar eles ficam um pouco arredios, irritados e reclamam” (Diretora A).

Nas respostas dos professores, coordenador e funcionários (12), a maioria (8) afirmou ter uma boa relação com a comunidade. Em 5 respostas, verifica-se que eles admitem existir problemas. Uma das entrevistadas afirma que “poderia ter mais interação” entre família e escola. Outra afirma que há diferenças dessa relação entre os turnos de trabalho:

O turno da manhã é mais assim, corresponde aos chamados, é mais agradável, aceita sugestões, tá disposto a resolver problemas. Só que o turno da tarde é mais complicado, eles são muito resistentes, demoram, não vem muito pra as reuniões. [...] Então a relação não

vou dizer que é boa, porque a gente comparando o da manhã e da tarde, é ruim o da tarde, né? (professora A2)

Foi sinalizado também por uma entrevistada que esta relação foi melhor em um momento anterior. Considera-se importante, destacar o exemplo de uma situação em que, por falta de professor na Escola A, os pais anunciaram esse problema numa rádio local. Segundo a professora A5, este era um problema de responsabilidade da Secult, por se tratar de uma licença de professor, mas os pais responsabilizaram a escola.

Ao serem questionados acerca da participação da comunidade local, dos 12 entrevistados, 5 afirmaram que os pais não contribuem e outros 5 afirmaram que deixam a desejar ou que participam muito pouco. A coordenadora (A1) afirma que os pais do Conselho participam, mas, segundo ela, “não são tão atuantes” e que falta parceria entre família e escola. Uma professora expressa que as famílias “deixam a desejar”, pois “tem mães que não sabem nem o nome do professor” (professora A1). Foi ressaltado, também, que muitos pais não se preocupam em trazer os alunos para as aulas. Desse modo, pode-se considerar que há pouca participação dos pais, mesmo considerando o envolvimento daqueles que são membros do Conselho e, inclusive, a reação deles quando há alguma mudança ou problema na escola.

Os entrevistados discorreram, ainda, sobre as estratégias utilizadas para estreitar a relação com a comunidade. Na Escola A, a vice-diretora cita as oficinas desenvolvidas com os pais e as palestras, entretanto, ressalta que nem sempre existe a aderência deles. Como exemplo, ela citou uma palestra sobre saúde e outra sobre *bullying*. Ao discorrer sobre este aspecto, a diretora A defende que a “reunião já é comum” e, por isso, busca diferenciar as atividades com os pais. Dentre essas atividades referidas pela entrevistada, destacam-se as oficinas (pintura, música e teatro) e palestras realizadas na escola. Confirmando a fala da direção escolar, os demais entrevistados (12) ao serem questionados sobre este último aspecto, nesta mesma direção, cinco informantes declararam que a escola realiza palestras²³, quatro, reuniões e, duas, festas comemorativas. Nesse sentido, entende-se que há

²³ Entre as palestras realizadas destacaram-se temas como sexualidade, desenvolvida em parceria com o posto de saúde do bairro e violência na escola, realizada pelo Conselho Tutelar.

uma preocupação na gestão da Escola A, em proporcionar momentos de reflexão para as famílias em atividades na escola.

Já com relação à participação na elaboração do PPP e do Regimento Escolar apenas uma professora respondeu que tinha participado de ambos. A maioria afirmou não participar, ao tempo que sinalizava que estes documentos estão desatualizados.

O pesquisador participou de uma reunião do Conselho na escola. Dentre os temas discutidos, nesta reunião, destacam-se o problema da iluminação devido à falta de lâmpadas, a reforma do banheiro já realizada, a pintura da escola pela comunidade e o curso para membros do Conselho. Destaca-se nesta reunião uma mensagem de estímulo aos membros, a qual valorizava a importância de “olhar sempre pra frente”, para não fixar o pensamento apenas nos problemas e de estar “sempre pronto pra vencer em educação”.

O principal item discutido foi a pintura da escola. Ao colocar para discussão, a maioria dos presentes se envolveu e deu sugestões com relação aos procedimentos referentes à pintura. Outro ponto de destaque foi a crítica da Diretora no que diz respeito à utilização dos resultados do Ideb na atual política educacional brasileira. A diretora/presidente enfatizou que a nota alta do Ideb na Escola A “custou caro”, pois perderam recursos do PDE-Escola. Assim, ela manifestou seu olhar sobre a utilização dos resultados das avaliações externas ao afirmar que ter a “nota boa, significa ser penalizado”.

Covic e Tavares *et al* (2005) apresentam críticas as avaliações externas, que segundo eles, surgem como um instrumento de controle dos resultados e também das próprias instituições de ensino. Nesse caso específico, esse controle é manifestado por meio da transferência de recursos financeiros para as escolas com critérios considerados, no mínimo, questionáveis, pois parece ir na contramão do incentivo a melhoria da qualidade. Ao invés de reconhecimento por melhor desempenho, a escola foi penalizada, ao ser diminuído o recurso financeiro. Desse modo, a utilização dos resultados do Ideb por parte dos gestores públicos necessita avançar para que sejam limitadas as disfunções.

A reunião teve um clima harmônico, de sugestões entre os participantes. Havia um clima descontraído e a diretora proporcionava isso. Ao final, a presidente/diretora se dirigiu à cozinha para mostrar os novos utensílios que a escola recebeu. Observou-se o cuidado da diretora na manutenção e em mostrar aos pais os novos utensílios.

Na **Escola B**, com relação à materialização da gestão democrática, a diretora ressalta que o fato de ouvir a opinião da comunidade escolar e das famílias sobre suas necessidades é uma característica desse modelo de gestão presente nesta escola. Além disso, a diretora destaca o fato desta instituição estar aberta a receber alunos com necessidades educativas especiais e a preocupação com a acessibilidade são características da gestão democrática na Escola B.

Contudo, contrapondo esta perspectiva de gestão democrática, a entrevistada expressa que em algumas situações, é necessário “ser tradicional”, senão compromete o funcionamento da instituição. Sobre este aspecto ela ressalta:

Agora a gente também não pode ser [...], tem coisas que a gente também tem que ser firme, isso aí não tenha dúvida, tem hora que você tem que ser um pouquinho tradicional, porque se você deixar muito aberto as coisas não acontecem, aquela visão que você tem que escola pública pode tudo: pode chegar atrasado, pode chegar com a roupa que quiser [...] (Diretora B).

Na visão dessa entrevistada sua concepção de gestão democrática parece estar dissociada a plena autonomia dos profissionais, que pode ocasionar em situações de descomprometimento com as tarefas. Nesse sentido, vale recorrer à definição de Bordignon e Gracindo (2006, p. 164), quando afirma que a gestão democrática

[...] consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Ressalta-se neste conceito a indicação da atividade de coordenação e acompanhamento das decisões coletivas, que neste caso, podem ser feitos pela direção da escola, para que os objetivos da organização sejam cumpridos.

Na Escola B, o Conselho Escolar não se encontra em atividade. De acordo com um funcionário (B1), há dois anos que este órgão está desativado. A coordenadora B1

confirmou esta informação ao lembrar que até o ano de 2009, ainda se faziam reuniões com o Conselho, mesmo que aparecesse uma pessoa.

Segundo a diretora B esse é um “grande ponto de entrave da escola” e salienta: “As pessoas ainda não conseguiram perceber a necessidade e a importância de um Conselho Escolar atuante, tanto pros professores, pro pessoal e a equipe técnica, quanto para a família” (Diretora B). A entrevistada ressalta, ainda, a dificuldade em realizar as reuniões por não conseguir conciliar os horários entre as pessoas e pela resistência dos professores e funcionários em terem mais um compromisso após suas oito horas de trabalho. Além disso, ela ressalta que às vezes o pai “fica inibido” ou os professores “ficam tensos” por terem dificuldade na comunicação com os pais e conclui que para “tentar mudar essa estrutura é a maior dificuldade”. Sobre os temas discutidos em reuniões nas experiências anteriores, segundo a diretora, foi citado, por exemplo, os problemas da estrutura física da escola, calendário e problemas de indisciplina dos alunos.

No intuito de compreender os processos decisórios nas experiências anteriores, questionou-se sobre a maneira como os membros do Conselho chegavam a acordos. Desse modo, a diretora detalha as dificuldades:

[...] às vezes falam coisa que não tem nada a ver, porque não tá conhecendo a historia, alguém falou alguma coisa a ele, pegou a coisa pela metade, e ai é muito complicado e aí você tem que tá ali no meio, sabe? Acalmando, apaziguando, orientando, justificando o porquê daquela coisa, para que a coisa aconteça.

Ainda sobre a participação dos sujeitos na escola B, a diretora descreve um conflito entre os profissionais por conta de uma situação que, segundo ela, seria simples de se resolver. O fato, segundo a entrevistada, trouxe “uma discussão horrível por uma bobagem”. Com base no exemplo citado, ela concluiu: “[...] então a gente está sempre discutindo coisas que poderia ser mais rápidas, mais fáceis”. Estas falas expressam certo clima de apreensão nas relações interpessoais, o que pode indicar as dificuldades da direção escolar na mediação destas relações. Ademais, conforme assinala Libâneo (2008, p. 108), “a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para o melhor funcionamento da organização”.

Ao se buscar informações sobre o auxílio do Conselho Escolar na gestão, a diretora aponta, em sua opinião, que o Conselho é “mais trabalho do que auxílio”. Ao falar da falta de atuação do colegiado ela ressalta a fragmentação da escola, principalmente, no que tange aos profissionais dos diferentes turnos, pois segundo ela, muitos profissionais concebem a escola apenas no seu turno de trabalho.

Sobre a relação da escola com a comunidade, na opinião da direção da Escola B, as falas se divergem. Segundo o vice-diretor, a maioria dos pais e responsáveis não participa da gestão da escola, pois, segundo o informante, “a comunidade é complicada”, pois são pessoas à margem da sociedade, usuários de drogas e por mais que “chame, fica complicado”. Já a diretora esclarece que sempre que chamam, os pais comparecem; com exceção daqueles que às vezes o endereço ou o telefone não funciona.

Entre coordenadores, professores e funcionários, dos 14 entrevistados, nove responderam que não têm muitos problemas nesta relação família e escola. Entre as respostas aparecem expressões como: “boa”; “muito boa”; “melhor possível” ou “amigável” e “familiar”. Apenas três entrevistados sinalizaram que há pouca participação nas reuniões. Porém, em outras perguntas aparecem sinais de problemas na relação família e escola. Nesse sentido, uma professora (B2) define que “manda chamar, tenta conscientizar o que é uma escola, a participação deles que é importante”, todavia, segundo ela, em seguida os pais “somem”.

Com base nestas falas, vê-se que as opiniões tendem a divergir. Entende-se que há muito pouca participação dos pais e muitas vezes esta participação se dá de maneira conflituosa: Uma fala da funcionária B6 discorreu sobre estes conflitos:

Tem pais de alunos que são calmos, educados, já outros que são ignorantes e impacientes com as coisas. Falo assim: quando tem reclamação das coisas, vem na ignorância, aí, uma mãe aqui veio na maior ignorância, ela tava assim do meu lado, eu não queria nem mais ficar. Uma mãe tem que mostrar pro filho que não é daquela forma que faz (Funcionário B6).

Com relação à participação da comunidade local, dos 14 entrevistados, 9 afirmaram que não há colaboração ou que colaboram muito pouco. Uma professora (B1) afirma que a família “deixa muito a desejar” e que sente “falta dos pais na escola”. Outra professora (B2) sinaliza que existem pais que “nem sabe se o filho vem pra escola”.

Nesse sentido, confirma-se que há falta de participação dos pais, situação que é comum nas escolas públicas brasileiras.

Na Escola B, a diretora se refere às estratégias utilizadas para aproximar os pais e enfatiza as atividades de lazer, os brindes e as refeições oferecidos pela escola:

Hoje a gente comemorou estudante e pai, né? Ai o que nos fizemos, galinha assada no forno, [...], salada de verduras, salada de alface, macarrão, arroz e feijão tropeiro. Nós fizemos um almoço, os pais vieram pela manhã, nós tivemos apresentação, cada turma veio e apresentou. Uns apresentaram musica, outros, jogral, outros cantaram. Fizeram as apresentações (Diretora B).

Ainda sobre os atrativos para que os pais venham às reuniões da escola, justifica que tem maior sucesso nas reuniões quando são distribuídos brindes, dentre outros. Um funcionário entrevistado declara:

Tem muitas coisas, no dia dos pais, um maravilhoso almoço. E têm outras coisas, [...] uma reunião, um café da manhã, uma coisa familiar pra trazer o pai pra dentro da escola. Pra mim, aqui é a casa do aluno e dos pais do aluno também (Funcionário B6).

Nesta mesma direção, ao serem questionados acerca das atividades desenvolvidas pela escola para aproximar os pais (entre professores, coordenadores e funcionários), dez respostas expressam que fazem reuniões, cinco, café da manhã/almoço e, quatro, realizam festas. De acordo com a professora B1, a escola realiza reuniões e festas, todavia, ela considera que “deveria fazer alguma coisa diferente: palestras...”.

No que se refere à participação na elaboração do PPP e do Regimento Escolar, os professores e coordenação pedagógica também afirmaram não ter participado. Mesmo sendo estabelecida nas normas, a participação dos profissionais na elaboração destes documentos, no nível da ação, tais determinações não se materializam. “É portanto indispensável distinguir entre ação prescrita e ação real” (LIMA, 2002, p. 45) e neste caso, na Escola B, não foram encontrados estes documentos e os entrevistados não manifestaram a necessidade de sua elaboração, não havendo impacto das determinações legais nas ações dos sujeitos, nestes aspectos mencionados.

Na reunião dos pais, observada na Escola B, que teve por objetivo aproximar os pais da escola e conscientizá-los da necessidade de participarem do Conselho, verificou-se que houve muitas queixas dos profissionais com relação à falta de acompanhamento dos alunos pelas famílias e sobre os problemas de indisciplina na escola.

Além disso, percebeu-se certa informalidade nas relações entre direção e pais. Como exemplo, pode-se citar o caso de um pai que se manifestou, afirmando que indisciplina é porque os alunos “não apanham”. Tal fato resultou em risos por parte da diretora e dos professores presentes. Nesse momento, a diretora citou uma situação em que os alunos de uma sala pediram, de maneira desrespeitosa, para irem ao sanitário. Para demonstrar esse fato, a diretora relatou teatralizando os gestos dos alunos o que resultou em risos entre os participantes da reunião.

A partir da observação da reunião com os pais, verifica-se que são muitos os problemas na relação da escola com a comunidade local e há falta de apoio aos professores na condução e resolução das situações apresentadas. Ademais, a direção da escola é também responsável pela mediação entre a família e os docentes. Desse modo, a reunião que seria um espaço de vivência e aproximação das famílias à escola, se transformou em um momento de relatos de experiências que representavam naquele momento uma situação de desabafo das angústias vividas pelos docentes.

As lições que se pode tirar da análise comparativa da dimensão política da gestão entre as escolas pesquisadas, com a ajuda da literatura pertinente

Em ambas as escolas, os diretores declararam que a democracia na gestão se desenvolve mediante o diálogo e a abertura para sugestões da comunidade com relação ao funcionamento da organização. As falas dos diretores desvelam parte das suas formas de conceber e interpretar as determinações legais expressas na Legislação Municipal que, conseqüentemente, orientam o *plano da ação organizacional* (LIMA, 2011), suas práticas no cotidiano de trabalho.

Assim, verifica-se que na Escola A, a entrevistada interpreta a “democracia” relacionando-a à tomada de decisão coletiva, apesar de admitir que existem processos que devam ser decididos pela direção escolar, apenas. Na Escola B, as concepções sobre a materialização de práticas democráticas na visão da diretora, estão associadas à escuta dos membros na tentativa de atender a suas necessidades, à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, não enfocando os processos decisórios coletivos. Além disso, a fala desta entrevistada chama a atenção para a contraposição entre o que aponta como um modelo “tradicional” de gestão (talvez associado a modelos autocráticos) e a gestão democrática, que segundo ela, pode dificultar o comprometimento dos atores.

Tais informações demonstram sinais de que as instituições tendem a estabelecer a gestão democrática, conforme preconiza a Lei Orgânica do Município, quando determina que a gestão do ensino público municipal deva ser exercida com representação de “[...] todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos” (SALVADOR, 1990).

Ao adentrar nas especificidades das formas de empreender a gestão das escolas, foram identificados aspectos contrastantes na dimensão política da gestão. A Escola A tem um Conselho Escolar atuante. Na Escola B, este órgão colegiado não se encontra em atividade.

Na escola A, há níveis mais altos de participação, pois além da atuação do Conselho verifica-se, ainda, que há também maior envolvimento dos professores na gestão. Na Escola B, o Conselho Escolar não é atuante e há sinais de poucas reuniões realizadas pela escola, além de os professores não demonstrarem envolvimento com a gestão desta instituição.

Já com relação à participação das famílias, encontrou-se semelhanças na falta de participação e acompanhamento dos filhos pelos pais. Nesse sentido, mesmo na Escola A, que tem Conselho, a participação desse segmento ainda é pouco relevante.

Com base nestes dados apresentados e nas observações, entende-se que a participação nos processos decisórios na escola A, parece ser comum aos professores. A formalização do Conselho, conforme determina a legislação municipal talvez não tenha tanto impacto nas mudanças das formas de conceber a participação nesta instituição. Os pais expressam pouco envolvimento, todavia, em proporções maiores se comparado à escola B.

Com relação à categoria participação, as observações das reuniões possibilitaram compreender parte da sua condução pela liderança escolar. Na escola A, percebeu-se maior exercício de autoridade da diretora, pois apesar de conduzir a reunião de maneira descontraída, não verificou-se situação de desrespeito ou conflitos. Na Escola B, havia certa informalidade em que as pessoas, em algumas situações, como aquela teatralizada pela diretora, riam de maneira depreciativa.

Entende-se que apesar do Conselho se encontrar em atividade, existe um sentido de obrigatoriedade diante de decisões que necessitam ser tomadas fora dele, devido às normas determinadas. Por isso que no plano das ações, mesmo na Escola A, considera-se ter relações mais harmônicas e colaborativas na busca por consensos em determinadas ocasiões. O órgão colegiado parece ainda não ter sido incorporado à escola, em uma “relação orgânica” (LIBÂNEO, 2008), entre os membros e a direção. Na Escola B, vê-se que as dificuldades enfrentadas são maiores e há discordâncias, por exemplo, nos horários das reuniões entre os professores, posturas inadequadas, o que sugere problemas nas formas como as relações são estabelecidas entre os atores.

Com base nestes dados, entende-se que a Escola A expressa um estilo de gestão mais democrático se forem consideradas a participação dos professores, pais e a atuação do Conselho Escolar.

Os dados, que emergem desta dimensão da gestão no presente estudo, vão na mesma direção de estudos quantitativos que relacionam perfis de diretores democráticos com os melhores desempenhos. Por exemplo, podem-se citar os achados de Soares e Teixeira (2006, p. 180), a partir do cruzamento de dados quantitativos do Saeb, que indicam que

[...] um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência. No entanto, ressalta-se que este estudo necessita de futuras comprovações empíricas que o reforcem e de extensões que o complemente.

Na mesma perspectiva, os dados encontrados na Escola A coincidem com os estudos macro de Souza (2007, p. 7) quando afirma que “a democratização dos processos de gestão têm relação com o bom resultado da escola”. Neste estudo em específico, o autor considerou a frequência de reuniões do Conselho Escolar como um dos elementos que compõem o conceito de gestão democrática, o que reforça os dados encontrados na presente pesquisa.

6.5 OUTRAS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

A cultura da escola abrange diversos elementos que ensejam uma compreensão mais ampla do universo das instituições escolares e, conseqüentemente, sobre os processos de gestão. Ademais, a cultura mobiliza outros elementos, como por exemplo, a imagem que os atores têm da organização, o sentimento de pertencimento ao grupo, o clima de trabalho, os tipos de interação entre os atores, as atitudes de comunicação, dentre outros. Tudo isto pode interferir, mesmo que indiretamente, no processo de gestão da escola e, por conseqüência, no desempenho de professores e alunos.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a cultura pode ser expressa nos valores em comum no grupo, nas crenças, na coesão, nos significados partilhados em uma dada unidade social, conforme já referido. Neste item serão valorizados aspectos relacionados aos tipos de interação expressa pelos sujeitos, e, nesse sentido, vale evocar a afirmativa de Brunet (1995, p. 126), quando salienta que

são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da atmosfera de trabalho, a fim de conhecer os aspectos que influenciam o seu rendimento.

Desse modo, a seguir, serão apresentadas e analisadas outras manifestações da cultura da escola que não foram trabalhadas nos tópicos anteriores deste capítulo, expressas nas duas escolas pesquisadas.

No intuito de compreender a relação dos atores sociais, nas instituições de ensino, inicialmente, foram feitas na pesquisa empírica perguntas gerais sobre aspectos da história e o significado da escola para os entrevistados. Sendo assim, a **Escola A**, conforme já salientado, é vista como uma referência de qualidade educacional pelos moradores do bairro onde está localizada. De acordo com os entrevistados, normalmente, tanto profissionais quanto os pais dos alunos, procuram esta unidade de ensino por conta da sua representação de “escola boa”. Uma professora expressou o seu desejo de ensinar nesta escola quando afirmou: “Eu sempre tive vontade de ensinar aqui só que eu não conseguia vaga [...]. Quis ensinar aqui, porque o pessoal fala bem da escola” (Professora A5).

Duas mães, membros do Conselho, foram questionadas sobre os motivos que as levaram a matricular seus filhos na Escola A e estas sinalizaram a boa referência de ensino da instituição e a indicação de pais que tiveram filhos matriculados. Uma das entrevistadas afirma: [...] “é uma escola pequena e as pessoas tratam as crianças bem, todo mundo bem” (Mãe A2). Sobre esse mesmo aspecto, outra complementa:

Em primeiro lugar, que obtive boas informações a respeito dessa escola, primeiro. Segundo, que fica próxima a minha casa, pela comodidade. Mães que tiveram alunos [...] que estudaram aqui. Elas falam que o colégio é bom, que ensina bem e realmente é (Mãe A1).

As mães declaram, ainda, existir um bom trabalho dos profissionais e se mostram satisfeitas. Uma delas mencionou: “É bom. Os funcionários são bons, eles cuidam bem das crianças e os professores também” (Mãe A1). Apesar desta amostra não ser representativa (apenas duas mães), se considerar o universo de pais, as informações coincidem com os dados coletados, servindo como ilustração para ratificar as características da cultura desta escola.

Ao serem questionados com relação ao sentimento de pertencimento dos profissionais da escola, dos 14 entrevistados, apenas três funcionários recém-contratados não se pronunciaram sobre este aspecto. Os demais (11) expressaram que guardam sentimentos de zelo e uma relação de afetividade com a escola, ao

afirmarem que “é um lugar agradável”, que tem um “espírito de união” e as pessoas são “acolhedoras”. Uma das professoras ressalta: “Eu me identifico muito com a escola. [...] A escola para a comunidade é um exemplo de referência, é isso, aí, eu me identifiquei, me sinto muito bem aqui”. (Professora A4).

Tais sentimentos de envolvimento e pertencimento ao espaço são revelados por profissionais que se encontram a mais tempo na instituição, quando se reportam aos aspectos da história:

A historia da escola é muito bonita. Tanto é que no ano passado eu fiz uma homenagem muito bonita, se você for ver lá na frente tem a placa, né? Eu tenho, assim, um zelo muito grande pela escola. Tanto é que eu não queria que acabasse porque [é] a história [do fundador], né? Tanto é que eu intitulei como cidadão na [Escola A], porque ele era leigo, não tinha formação, mas ele tinha todo esse cuidado social, de atender a comunidade, porque não tinha escola naquele tempo. A demanda de escola era muito pequena. Então, ele tinha esse cuidado de acolher (Professora A1).

Ao serem questionados acerca da satisfação dos profissionais com o trabalho, a maioria (10) declarou insatisfeitos com as condições oferecidas para desenvolver bem as suas tarefas. Quando apontaram os motivos, entre professores e coordenadores, houve maior incidência de respostas que sinalizavam a falta de recursos didáticos (4) e problemas na estrutura física (3). Ainda sobre este aspecto, dos 6 os funcionários entrevistados, 3 também apontam para os problemas estruturais do prédio e dois ressaltaram a sobrecarga de trabalho. A funcionária A4, merendeira, afirma: “Às vezes eu quero uma pessoa aqui pra ta me ajudando e eu não acho. Eu tenho que fazer tudo sozinha. Eu fico estressada, cansada, exausta”.

Outra funcionária (A5) afirmou que nesta escola, o prédio precisaria ser reconstruído e apontou outros motivos da sua insatisfação: “aqui deveria melhorar nisso, de ouvir mais o funcionário porque parece que a gente aqui é só mesmo pra trabalhar, o resto ninguém quer saber”.

Com base, nestas falas, verifica-se que a insatisfação dos profissionais é por conta da falta de condições adequadas para desenvolverem seus trabalhos e não pelo perfil dos alunos ou dos colegas de trabalho. Assim, mesmo ao responderem perguntas mais gerais, os professores tendiam a focar suas respostas em aspectos

relacionados ao “ensino” e aos “valores”. Todavia, entre os funcionários²⁴, há certa insatisfação por conta das atribuições. Quando um deles afirma não ser ouvido pela direção, pode indicar o tipo de controle mais rigoroso que é exercido pela chefia em busca da organização da escola.

Ao serem questionados acerca da convivência entre os atores, todos (12) afirmaram ter uma boa convivência na Escola A. Nas respostas apareceram expressões como: “me dou bem com todo mundo”, “melhor possível”, “satisfatória”, “harmoniosa”, “normal”. Uma professora detalha:

Graças a Deus, aqui dentro [da escola A] ninguém tem rivalidade com ninguém, assim, né? Como a gente ver em outras escolas, às vezes, a competição. Aqui a gente sempre procura um ajudar o outro, né? (professora A2).

A professora A1 destaca que a convivência na escola é focada nas questões profissionais e salienta que esta é uma característica da escola e que é tentada passar para aqueles que vão chegando na instituição. Esta entrevistada ressalta o acolhimento dos novos profissionais: “a gente procura de todas as formas tentar trazer esse nosso colega pra dentro do nosso trabalho, do nosso perfil, da nossa dinâmica, dentro do nosso fazer, dentro dessa história que acompanha a [escola]”. Esta informante salienta, ainda, que por mais que exista resistência de alguns profissionais, o grupo “vai trazendo pra essa prática que já é um trabalho que a escola traz durante muitos anos” (Professora A1). Sobre este aspecto, da receptividade de novos profissionais na escola A, a professora A5 afirma que se sente muito bem na escola pois as pessoas “são muito receptivas”.

Destaca-se que apesar dos entrevistados afirmarem ter uma boa convivência, dois respondentes admitem haver pequenos conflitos. Uma funcionária (A1) afirma que sua relação com as professoras é boa, porém, com os funcionários terceirizados tem problemas, por eles, muitas vezes, não respeitarem a “hierarquia”, quando ela na ausência da diretora, por exemplo, busca orientar os serviços na unidade de ensino.

²⁴ Destaca-se que três funcionários vinculados a empresas terceirizadas que prestam serviço à Escola estão na instituição apenas há três meses. Eles demonstravam surpresos sobre o porquê da comunidade atribuir valores positivos a Escola A já que na visão deles trata-se de uma escola precária em muitos aspectos.

Ao serem questionados diretamente sobre o clima escolar, dos 12 entrevistados, seis afirmam que existem problemas de relacionamento, todavia, esses conflitos não representam um entrave para o funcionamento da escola. Outros seis afirmam que não tem problemas dessa natureza.

Foi expresso nas respostas que “a diretora media as situações”, é “calma” (professora A3) e que “todo mundo é profissional” (Professora A2). Uma entrevistada afirma:

às vezes quando surge a gente tenta solucionar. Porque geralmente, quando tem gente chateada aqui, mas a gente tem afixado as nossas metas, os nossos valores e um dos valores que eu sinalizo bastante é a questão da ética, né? Se quer falar de alguém, fale logo. Tenha uma conversa aberta (Coordenadora A1).

Desse modo, ao admitir que os conflitos existem, é ressaltado por uma entrevistada que eles tentam transmitir os valores da escola aos profissionais que chegam à instituição:

A gente quebra o pau também. Mas a gente procura ser nítido um com o outro. Nós aqui como abrimos um círculo, tanto é que aqui quando a gente fala, a gente fala a verdade. Nós somos assim muito nítido um com o outro, né? Quando, por exemplo, vem aquele que tá chegando novo e não conhece ainda a nossa prática, né? Ai chega assim [com fofoca], a gente diz, olha colega é melhor você falar no dia, né? Quando tiver todos juntos porque a gente tem as nossas diferenças, mas nós procuramos dentro do limite, da nossa prática, da nossa ética, nos resolvermos da melhor forma possível. E não temos assim nenhuma desavença, se você me perguntar (Professora A1).

Sobre os conflitos nas relações interpessoais uma entrevistada afirmou que em “todos os lugares existem pessoas egoístas” (Professora A); outra complementa: às vezes um “fica com cara feia com o outro”, mas “dá pra levar” (Funcionária A5).

Já a diretora afirmou que no momento não tem problemas de relacionamento entre as pessoas, contudo, em um período anterior teve certa “rivalidade” entre funcionários, mas que isto foi resolvido. Já a vice discorre sobre os conflitos na escola que são de opinião, mas que não considera problemas, porque consegue-se resolver, pois procura-se ter “maturidade e ser profissional”.

Nas entrevistas, foi destacado pela vice-diretora a colaboração entre os professores que cada um “está sempre ajudando o outro” e trocam experiência, o que considera “muito bom”. A diretora (A) destaca a colaboração entre os funcionários:

Há cooperação. Por exemplo, se falta um funcionário da limpeza, a merendeira quando termina o serviço dela, por livre e espontânea vontade ela vem e dá uma mãozinha. Os funcionários também da portaria, não [um porteiro] mas é mais porque [esse porteiro] está começando agora, mas os outros dois que estão há mais tempo, já se enturmaram, mas as vezes também eles ajudam, vem lavam até banheiro, se faltar alguém e tiver uma necessidade.

O que chama a atenção nessa fala é que a entrevistada destaca a não colaboração de um dos funcionários, porque este ainda não se adequou às características da escola, mas segundo ela, poderá se “enturmar”.

Obviamente, os conflitos fazem parte das relações humanas. Entretanto, o que se verifica nos aspectos da cultura da Escola A, é a defesa de valores como “verdade”, “nitidez”, “clareza”, nas relações entre os atores escolares. Quando uma das entrevistadas sugere que os profissionais novos na escola não estão em harmonia com os valores éticos - como foi citado o caso da “fofoca” depreciativa com relação aos colegas - eles chamam a atenção para que os problemas sejam compartilhados em grupo. Durante as observações, foram presenciadas falas que ressaltavam algumas atitudes não adequadas de alguns profissionais, justificadas por “eles ainda serem novos na escola”. Nesse sentido, identificam-se as especificidades nas interações dos sujeitos e a tendência destes valores em comum é se perpetuarem.

As características ressaltadas - “escola boa”, que as pessoas “tratam todo mundo bem”, “são atenciosas” – parecem ser herdadas como princípios do seu fundador ou, então, dos primeiros profissionais que trabalhavam na escola quando foi instituída, pois este é referido como um líder comunitário “acolhedor”. Logo, considerando que “há em cada escola uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 109), certamente, os tipos de interação verificados na Escola A representam “traços culturais próprios” entre as pessoas e caracterizam a cultura desta unidade social. Ademais, de acordo com Silva (2006, p. 204), “os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura”.

A percepção dos atores sobre a Escola A no conjunto das instituições escolares no sistema municipal de Salvador, possibilitou respostas diversas. Em geral, os informantes afirmaram conhecer a realidade de outras escolas municipais por já terem vivenciado outros espaços escolares e destacaram o trabalho pedagógico e o clima organizacional como os diferenciais nesta unidade escolar.

Entre as respostas da coordenadora e dos cinco professores, destacaram-se: o grau de autonomia da escola; a qualificação e o comprometimento dos profissionais; a boa comunicação e harmonia do grupo; e a responsabilidade da direção com relação à disciplina dos alunos. Apenas uma professora afirmou não conhecer outras escolas.

Uma entrevistada (Coordenadora A1) falou da importância da direção da escola no apoio ao professor nos processos de ensino:

já trabalhei em mais duas e eu vejo assim uma responsabilidade da direção em relação a disciplina dos alunos. Isso influencia muito. Há quem diga que o aluno é pra o professor resolver aquele problema sozinho. E a direção aqui não pensa dessa forma. O aluno com dificuldade, seja ele de comportamento ou não, é um problema coletivo, é um problema de toda a escola, entendeu?

Com base neste depoimento, considerando que a gestão é uma atividade de mediação (PARO, 2001; SANDER, 2007; DIAS, 1999; LIBÂNEO, 2008), vê-se que na Escola A é ressaltada a capacidade de a direção dar apoio aos professores, para não deixá-los “sozinhos”, sobretudo, em situações de indisciplina dos alunos. Nas observações algumas situações foram presenciadas pelo pesquisador. Teve-se a oportunidade de observar conversas da diretora com os estudantes na tentativa de esclarecer determinados conflitos e contorná-los. A diretora justificava, dizendo que tais fatos devem ser resolvidos para que não sejam multiplicados em outros momentos.

Os funcionários afirmaram que “a escola é boa” e que os pais falam bem. Um ressaltou que profissionais de outras escolas querem trabalhar na Escola A por considerarem uma escola organizada e que tem uma boa direção. Este depoimento ratifica a idéia de Glatter (1995) quando afirma que os professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, o que reforça a importância da gestão como um componente que interfere na eficácia escolar.

Na **Escola B**, ao se reportarem aos aspectos históricos e o que a unidade escolar representa para eles, os entrevistados sinalizaram o significado do nome da unidade de ensino, o qual representa uma homenagem a uma personalidade baiana. Todavia, prevalecem as respostas que apontam os problemas de estrutura física da escola, as mudanças do local de funcionamento e a suspensão das atividades por conta destes problemas, nos últimos anos.

Além disso, os professores indicam que um dos principais problemas da escola é a clientela que a frequenta. Segundo os respondentes, trata-se de alunos “difíceis”, com problemas de violência e indisciplina. Uma entrevistada afirmou que ao chegar à escola para trabalhar, pela primeira vez, ficou “extremamente assustada”, pois as crianças eram “muito agressivas” e “os pais mais agressivos, ainda” (Coordenadora B1).

Apesar de os entrevistados não destacarem aspectos positivos com relação à escola, verificou-se que a maior conquista do grupo nos últimos anos foi ter conseguido que a instituição permanecesse funcionando, pois segundo eles, a prefeitura não manifestava interesse em mantê-la. Tais aspectos descritos, em parte, revelaram o sentimento de pertencimento dos profissionais da escola.

Na Escola B, ao serem questionados acerca da satisfação dos profissionais com o trabalho, os professores (6) e um coordenador pedagógico afirmaram que não. Já a maioria (5) dos funcionários, ao contrário dos professores, se declararam satisfeitos. Quando mencionaram os motivos da insatisfação, entre coordenadores e professores (6), houve uma predominância em apontar a falta de material (4) e a limitação na estrutura física da escola (2). A professora B1 afirmou que tem investido em material didático com seu próprio recurso: “a gente precisa de material. Eu sinto muita falta de material, [...] Tem que tirar do seu bolso. Eu acho um absurdo”.

Quando o informante se refere à convivência entre os atores, há uma tendência a apontarem para uma boa relação. Dos 14 entrevistados da Escola B, a maioria (10) afirmou que a convivência com os colegas é boa e nas respostas aparecem expressões como: “melhor possível”, que busca “paz e união”, “maravilhosa” ou que “tem um convívio familiar”. Um dos entrevistados detalha:

Todo mundo aqui é amigo, todo mundo aqui conta os seus problemas, ouve dos outros. Todo mundo tem suas doenças. [...] Tem um convívio familiar aqui, tem. [...] Então além desse trabalho, dessa responsabilidade aqui, tem também essa convivência boa com os colegas, sem problema (Funcionário B5).

Quatro entrevistados apontaram que existem dificuldades. Por exemplo, a professora B5 falou que há pouco contato com os colegas - sente um distanciamento e a professora B6 afirmou ser razoável a convivência. Já outros dois apontaram para conflitos que existem por conta da transferência de responsabilidade na realização das tarefas entre seus colegas. Ao falar sobre este aspecto é ressaltada a importância da diretora, que segundo ela, faz a mediação dos conflitos:

Que a gente sempre tem uma intrigazinha, né? Então a gente finge que não vê, vai passando por cima e vai deixando. [...] Exemplo melhor aqui é a [diretora] que tá sempre chamando a gente, tá conversando, perguntando, que a gente aqui é uma família, que a gente aqui deve se dar bem, que é um ambiente de trabalho. Ela está sempre alertando a gente pra esse assunto, de não se envolver, pra não tá em fuxico, nem fofoca, né? Porque a gente sabe que rola (Funcionária B3).

Ao buscar detalhar as informações sobre o clima escolar, foi questionado de maneira mais direta se existem problemas de relacionamento entre as pessoas e os setores. Dos 14 respondentes, oito afirmaram existirem problemas e seis sinalizaram que não.

A coordenadora B1 considera que esses conflitos entre as pessoas é um “empecilho grande”, um “entrave”. Outra professora ao se reportar a esse aspecto, chama a atenção para os conflitos entre os professores regentes de turma e aqueles professores das “áreas diversificadas”, conforme referido anteriormente.

Como em todos os lugares que trabalham pessoas, vai ter algum tipo de conflito, às vezes, horários de professores das diversificadas, por exemplo, que atrasam, que às vezes não vem pra dar aula. Às vezes entram na sala de aula, ficam chateados com dois, três alunos e saem da aula, simplesmente não ficam na aula. Saem, [e dizem] que não vão terminar as suas aulas porque não tem condições, porque os meninos são agitados demais. Mas todo mundo tem que enfrentar isso, entendeu? (Professora B4)

Já na fala da diretora (B), esses conflitos se expressam em uma dimensão maior, pois segundo ela, são comuns os problemas de relacionamento entre os profissionais:

Todos, todos os dias. Todos os dias, por mais que a escola seja pequena, são pessoas diferentes, cabeças diferentes, estrutura diferente, cada um se acha dono da verdade. [...] Então é um leão, né, que a gente consegue matar a cada dia, através de reunião, de palestra, sabe? De botar um perto do outro pra tentar, mas é complicado. [...] Então a gente tem uma série de problemas, nada assim de agressão física e verbal, mas a gente tem trabalho todos os dias (Diretora B1).

Ainda sobre os problemas nas relações interpessoais dos sujeitos escolares, detalha a entrevistada que é mais de ordem individual, não diz respeito aos conflitos entre setores.

Com base nestes dados descritos, vê-se que há alta incidência de problemas nas relações interpessoais na Escola B. Estes problemas foram ressaltados tanto pela direção, quanto pelos professores e demais profissionais. Além disso, os dados indicam que há relações amistosas e emotivas entre os atores. Isto se revela, por exemplo, quando um dos informantes indica que “todo mundo [...] conta seus problemas”, conta “suas doenças” e admitem existir um “convívio familiar”. Revela, também, o grau de solidariedade que se apresenta entre os sujeitos diante das adversidades do relacionamento. Por conseguinte, os “significados partilhados” (PIRES E MACEDO, 2006, p. 83), neste caso específico, entre os sujeitos da Escola B, são desvelados nestas características descritas, ou seja, nas maneiras de perceber, pensar, sentir as interações no cotidiano. Tais significados partilhados assinalam, também, as formas de condução dos processos de ensino e da gestão dessa escola.

Um dos pontos que representa um desafio para a Escola B, diz respeito à relação entre os professores regentes de turma e os professores de disciplinas diversificadas (Artes e Inglês). No ano de 2011, enquanto a Escola A contava apenas com uma professora de inglês, a Escola B era contemplada com aulas de Música, Artes Visuais, Teatro e Inglês. Entretanto, ressalta-se a dificuldade desses professores visitantes estabelecerem uma relação de colaboração com os alunos e com o professor regente e vice-versa. Sabe-se que o professor regente é quem tem

maior vínculo com a turma, pois é ele quem passa maior tempo em sala de aula. Se não é feita uma mediação entre os alunos e o professor visitante (que tem contato com a turma apenas durante uma hora semanal), as dificuldades aumentam no desenvolvimento dos processos de ensino destas áreas específicas.

O pesquisador teve a oportunidade de presenciar discussões com alto nível de agressividade por parte de um desses profissionais, se referindo a tomadas de decisão na gestão da Escola B, por ter prejudicado a definição dos seus horários, segundo ele. Outro, sobre este mesmo profissional expressou que há dificuldades no cumprimento do tempo pedagógico em suas aulas. Além disso, nas observações, puderam ser presenciadas, situações em que profissionais expressavam insatisfação por conta da sobrecarga de atividades em determinado turno de trabalho, dentre outros. É importante ressaltar, que estes exemplos não devem ser tomados como denúncia, mas, sim, como um dos indicadores das dificuldades que a Escola B enfrenta na condução dos processos de mediação e apoio pela gestão às atividades eminentemente pedagógicas. Com efeito, estes problemas não são de responsabilidade apenas de um ou de outro setor da escola, mas emerge nas formas como as relações são estabelecidas na cultura específica dessa instituição.

No que diz respeito à percepção dos atores sobre a Escola B, no conjunto das instituições escolares do sistema municipal de Salvador, também possibilitou respostas diversas. Entre os professores e coordenadores, é sinalizado que se trata de uma escola no mesmo nível das outras ou que “tem escola pior que essa” no Município.

Uma informante afirmou que a escola é “mal vista” e outro justificou que um dos problemas é que a escola não recebe verbas. A professora B3 expressou que “é uma escola boazinha”, outra, não respondeu, justificando desconhecer outras escolas. O coordenador B2 ressaltou que “muitos alunos não têm compromisso com a educação, não se interessam em aprender” e isso dificulta o trabalho do grupo. Entre os funcionários houve respostas como: o “ensino é bom”; “temos menos problemas do que escolas que aparecem na televisão”; e “essa escola é bem melhor”. Um dos funcionários (B1) afirmou que não dá para avaliar porque as realidades são distintas e a clientela dessa escola é diferenciada por conta dos

problemas sociais. Além disso, passaram por problemas de estrutura física, o que fez com que se tornassem “ciganos”.

As lições que se pode tirar da análise comparativa das manifestações da cultura entre as escolas pesquisadas, com a ajuda da literatura pertinente

A imagem dos atores sobre as instituições escolares nas quais trabalham são diferenciadas. Os atores da Escola A têm uma “auto-imagem grupal” (ELIAS, 2000) que se expressa em valores positivos de escola “boa”, “acolhedora”, que “cuida” dos alunos e “sabe alfabetizar”. Os valores positivos agregados, em conjunto com outros elementos construídos ao longo do tempo e que caracterizam esta unidade social, podem interferir no desempenho escolar e, nesse sentido, estes aspectos são desvelados na Escola A. O bom resultado no Ideb, por exemplo, é motivo de orgulho entre os membros desta comunidade, apesar de ressaltarem que foram penalizados com cortes de recursos devido a esta nota alta.

A escola B parece sofrer de um estigma de escola “ruim”, pois nas falas os atores sinalizam que esta instituição não é a “pior”, existem “escolas piores” que “aparecem na televisão ou, no máximo, que “está no mesmo nível” de outras instituições desse sistema. A conquista da permanência do seu funcionamento é um aspecto que é ressaltado entre os atores, sendo um valor positivo na Escola B, pois segundo os informantes não havia interesse do órgão central em manter esta instituição. É provável que esta “auto-imagem” negativa possa comprometer em algum momento, os processos de ensino. Ademais, conforme assinala Elias (2000, p. 30): “Dê a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele responda a essa expectativa”.

De fato, na Escola B, a rotatividade dos alunos certamente incide na descontinuidade das ações dos profissionais e esse é um fator relevante que interfere no desempenho dos alunos. Ademais, esta descontinuidade não permite que seja dado o tempo necessário para consolidar uma cultura que favoreça valores próprios daquela unidade escolar para que influenciem, positivamente, no comportamento e aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, nos indicadores de desempenho escolar.

Na Escola A, quando a informante chama a atenção para a necessidade de “manter aquele mesmo trabalho”, significa dar continuidade às concepções e práticas que são próprias desta instituição, o que a torna única e envolve a representação de uma escola de qualidade no seu contexto específico. Verifica-se também, nas falas e nas atitudes dos informantes, a tentativa de “separar” o “profissional, do pessoal”. Com efeito, no contexto da escola A, esses termos se referem à busca por objetividade nas ações dos atores para que sejam cumpridas as finalidades da instituição.

Tais características assinaladas ratificam, também, as formas de apoio da gestão aos processos de ensino, que podem ser pautados em relações de cooperação, sem, ingenuamente, deixar de admitir que os conflitos estejam presentes nas relações sociais, sendo um componente tácito, natural entre os agrupamentos humanos. Como já referido, a direção afirma que as sugestões dadas pelos professores não necessariamente se deve ao fato de eles serem membros do Conselho Escolar, mas, sim, porque é comum a participação destes profissionais na gestão da escola. Entende-se, desse modo, que estes elementos internos, expressos na cultura da escola, são mais fortes do que aqueles externos (POL et al., 2007), que no dizer de Lima (2011), estão relacionados ao mundo oficial-legal dos sistemas de ensino.

Um ponto que merece destaque na análise das escolas pesquisadas são os níveis de coesão dos atores nas duas instituições. Na escola A, nas falas dos entrevistados, percebia-se uma coerência de modo que, não foram verificadas contradições significativas entre as opiniões individuais. Certamente, a percepção de cada indivíduo é fortemente influenciada por valores coletivos. Como exemplo, pode-se citar a ênfase dada pelos professores no treinamento dos alunos para a realização dos exames padronizados do MEC, situação que não foi citada por nenhum dos docentes nas entrevistas. Apenas uma funcionária sinalizou que os professores fazem um treinamento para as provas e não gostam de falar sobre esse assunto. O que se busca chamar a atenção não é o questionamento da estratégia utilizada por eles, mas o nível de coesão grupal que em nenhuma das falas entre direção, coordenação e docentes este fato foi sinalizado. Já Escola B, havia certo nível de denúncia entre os colegas, além de contradições nas falas, sobretudo entre direção, coordenação e professores. Nesse sentido, estas características

observadas nas respostas desvelam que o nível de coesão do grupo de profissionais nesta unidade escolar não se apresenta tão intenso quanto na Escola A.

Em busca por explicações mais gerais sobre estes dados coletados, recorreu-se a Norbert Elias, em sua discussão sobre a centralidade das relações sociais como modelos conceituais para a compreensão de determinados tipos de configuração social, que neste caso, pode ser aplicado à escola. O autor chama a atenção para a interdependência entre as funções dos atores e as limitações das ações inteiramente individualizadas. Conforme Elias assinala, cada pessoa “está presa por conviver em permanente dependência funcional de outras” (ibid., p.23). Logo, quando há indicativos de problemas nas relações interpessoais em uma dada unidade social, conforme verifica-se na Escola B, há uma tendência a comprometer a consecução do seu conjunto de princípios que orientam as finalidades educativas da instituição escolar e a supor que existem dificuldades na mediação dessas relações por parte da direção escolar.

Nesse sentido, cabe evocar Elias (2000, p. 23), novamente, quando ressalta que os indivíduos “precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades”. Desse modo, entende-se que não é a observação das funções individuais dos profissionais, ou em outras palavras, a soma dessas funções que vai levar à compreensão dos processos de gestão escolar, tampouco dos fatores que influenciam positivamente a eficácia da organização. Na escola A, uma entrevistada ressalta como característica positiva desta unidade escolar a compreensão dos atores de que os alunos não são de inteira responsabilidade do professor, cabendo uma integração das funções, sobretudo, da direção e dos funcionários no apoio a este profissional. Esta afirmativa indica que há cooperação entre os atores, sendo provável que esta cooperação incida, positivamente, no desempenho escolar. Retomaremos a estas questões, a seguir, nas considerações finais deste trabalho.

A SÍNTESE DO CAMINHO PERCORRIDO COM ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como já mencionado, a gestão escolar, entendida como atividade de mediação dos processos educativos tem sido abordada na literatura como um importante componente que influencia o desempenho escolar (PARO, 2007; SANDER, 2005; LIBÂNEO, 2008). Estudos quantitativos também têm sinalizado a correlação positiva entre gestão e os indicadores oficiais de qualidade da educação, destacando-se o perfil dos dirigentes escolares e os estilos mais democráticos como aqueles que favorecem os melhores desempenhos das escolas públicas (ALVES, 2008; FRANCO, 2007; SOUZA, 2007).

Ao partir desses pressupostos, na presente pesquisa buscou-se compreender esta correlação por meio de um estudo de caso comparativo entre duas escolas de um mesmo sistema de ensino, por considerar que os estudos quantitativos não dão conta, por si só, de explicar as especificidades dessa relação, que podem ser entendida pela análise de variáveis intrínsecas das escolas, especialmente, quanto as suas formas de empreender a gestão.

Ora, se na literatura é afirmado que a gestão escolar interfere nos resultados do processo educativo, ao buscar compreender as especificidades de duas instituições de ensino com resultados de Ideb contrastantes, o projeto de pesquisa partiu da hipótese de que muitos desses resultados poderiam ser explicados pelas formas diferenciadas de gestão, nas suas diversas dimensões e manifestações. Caberia, então, apontar e analisar as características e os aspectos manifestos nesses processos diferenciados de gestão.

É importante alertar que o presente objeto de estudo não consistiu em verificar e apontar quais as formas de gestão que seriam as mais acertadas ou as mais indicadas ou não, mas analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb.

É importante assinalar que, com o desenvolvimento da pesquisa, especialmente, ao tempo da qualificação do projeto, foram sendo identificadas outras variáveis ainda não consideradas no projeto original que pudessem auxiliar na compreensão de tal relação, ressaltando, assim, os elementos da cultura da escola como possíveis coadjuvantes dessa explicação.

Com efeito, os processos de gestão evidenciados nas duas escolas, uma com Ideb alto e a outra com Ideb baixo, foram opostos em diversos aspectos emergidos das manifestações da cultura, o que pode ampliar a compreensão dos fenômenos focalizados em outros estudos realizados, que versam sobre esta relação.

Na primeira instituição, a qual foi denominada de **Escola A**, a partir da perspectiva normativa, verificou-se que esta escola tinha um Conselho Escolar em atuação, administrava recursos financeiros e havia indícios de participação dos pais nas reuniões, no colegiado e outras atividades da Escola. Além disso, verificou-se na dimensão burocrático-administrativa da gestão, valores em comum, que defendiam a hierarquia das funções e maior controle dos resultados pela direção, sem, contudo desconsiderar a importância dos processos de participação nas decisões.

Com relação à liderança pedagógica, foi evidenciado o acompanhamento e apoio aos professores pela coordenação e, sobretudo, um clima de cooperação entre os docentes, os quais focavam suas ações na busca pela aprendizagem dos alunos: “leitura”, “escrita” e “valores”, conforme sinalizavam. No âmbito político, a interação entre os professores e a participação desses profissionais ganharam evidência. Entretanto, considera-se que o envolvimento desses profissionais nos processos decisórios não estava somente relacionado à institucionalização da participação por meio de instrumentos normativo-legais, como o Conselho Escolar. A cooperação entre os membros foi constatada como um valor coletivo emergido da própria cultura da escola, herdados dos seus membros mais antigos. Entende-se, desse modo, que tais características influenciaram positivamente os resultados do Ideb, em 2009, que se expressou média acima de 5,0.

Na segunda instituição, que no estudo recebeu o nome fictício de **Escola B**, não tinha Conselho Escolar em atuação e não recebia recursos financeiros, devido a problemas de ordem burocrática no período anterior a sua municipalização. Havia

pouca participação dos pais, em menor proporção se comparada a Escola A. Com relação ao âmbito burocrático-administrativo, foram identificadas muitas dificuldades relacionadas ao controle dos resultados pela chefia. Apresentaram-se relações amistosas e emotivas entre direção e demais profissionais, o que acarretava em surgimento de conflitos e situações de falta de comprometimento dos atores com relação à execução de suas tarefas.

Nesta mesma direção, a liderança pedagógica enfrentava dificuldades na condução do planejamento e sua execução, o que indicava uma falta de apoio às atividades-fim, pela gestão. Além disso, não foi verificada uma predominância nas concepções de gestão que valorizassem os processos de decisão coletiva, além de serem reveladas dificuldades na interação entre os docentes. Desse modo, entende-se que tais características emergidas das formas de empreender a gestão influenciaram, negativamente, os resultados do Ideb, em 2009, que expressou valor abaixo de 3,0.

Contudo, afirmar que estes fatores têm relação com os melhores ou piores resultados do Ideb, não significa desconsiderar outras variáveis que também possam interferir nestes resultados. As condições socioeconômicas das famílias dos alunos, assim como as questões ligadas à formação e atuação dos professores, apesar de não serem objeto de análise no presente estudo, se revelaram nos dados apresentados, como aspectos que devem ser considerados em pesquisas sobre esta temática. Nesse sentido, chama-se a atenção para os problemas que dizem respeito à indisciplina e violência que se apresentaram de maneira mais intensa na Escola B. Além disso, a taxa de 37.5%, apenas, de professores com graduação de nível superior, em 2009, segundo dados do MEC/INEP, nesta mesma escola, acentua as conclusões desse estudo quanto à possível explicação sobre essas diferenças.

Obviamente, se a maioria dos professores não tem a formação e envolvimento adequados para melhor exercer sua função, em um contexto no qual se valoriza a participação na gestão, supõe-se que estes profissionais terão mais dificuldades em cooperar com os processos decisórios coletivos.

Com referência ao indicador de qualidade, Ideb, os dados coletados nesta pesquisa revelaram que este índice expressou parte da realidade em termos de desempenho

das escolas pesquisadas. Os números que mostraram situações opostas, nas duas instituições, expressos em 2009, representam um recorte da realidade destas escolas por meio da combinação dos indicadores de fluxo escolar e proficiência dos alunos.

Uma questão que se acrescenta, e que foi despertada ao tempo da análise dos dados desta pesquisa, se liga à maneira como esse indicador tem sido percebido pelos sujeitos nas escolas, quanto à utilização para as decisões nas políticas públicas de educação. Os entrevistados fazem críticas quanto aos procedimentos seguidos pelos órgãos sistêmicos ao deliberarem sobre estas políticas. Em algumas decisões dessas políticas no Brasil atual, a indicação é a de priorizar com assistência técnica e financeira as escolas e os municípios que apresentem baixos indicadores, não contemplando com esses recursos aqueles que obtiveram indicadores mais altos.

A diminuição do repasse de recursos para uma escola por conta do seu alto desempenho no Ideb, como foi verificado na Escola A, não é justificado pelos sujeitos como a melhor forma de planejamento das ações e o estabelecimento de políticas de equalização de oportunidades educacionais. Por outro lado, pode-se considerar que a decisão política de priorizar as escolas que obtiveram baixos índices no Ideb, não garante que tais políticas, sem outras importantes ações, vão promover a melhoria da qualidade educacional nessas escolas e nesses municípios.

A partir da análise e interpretação dos dados coletados, emergem reflexões no campo teórico que podem oferecer algumas pistas para a compreensão das diferentes configurações dos contextos escolares, que compuseram o campo empírico desta pesquisa. Sabe-se que, a perspectiva de gestão democrática, predominante nos discursos oficiais, contrapõe a uma visão de gestão escolar que centraliza os processos de decisão na figura do diretor e que estabelece relações hierárquicas e burocratizadas entre os sujeitos da escola, dentre outros. Entender como essa perspectiva sobre gestão vai se modificando com o tempo no contexto escolar, a partir de novos elementos que surgem na sociedade e, por consequência, as particularidades decorrentes desse processo, pode auxiliar na compreensão do objeto de estudo.

No intuito de ampliar um pouco mais a discussão sobre estes elementos descritos, desenvolveram-se alguns aportes teóricos, ensaiando possíveis explicações mais gerais sobre as peculiaridades da gestão e da cultura organizacional observadas nas escolas pesquisadas, quando tentam implementar a gestão democrática, a partir das orientações das políticas propostas pelos órgãos sistêmicos e dos novos valores veiculados pelos movimentos sociais em torno da gestão da educação no país.

Tal perspectiva de gestão, traduzida na gestão democrática do ensino público,

[...] revela o interesse de determinados segmentos sociais que vêem na participação da comunidade na organização da educação a possibilidade de se forjar uma cultura democrática para garantir o controle social sobre as ações da administração pública. Nessa ótica, afirma-se a rejeição ao autoritarismo, ao clientelismo, ao assistencialismo e à corrupção (FERREIRA, 2010, p. 6).

Desse modo, é possível afirmar que as escolas estão passando por processos de mudança no paradigma das concepções e práticas dos procedimentos de gestão, o que leva a incertezas e questionamentos acerca do seu funcionamento no atual contexto. Há uma perspectiva de gestão mais focada nas interações dos sujeitos com fins de efetivar processos decisórios coletivos, que visem a atingir os fins determinados da escola, sem, contudo, se desobrigar do controle e das normas estabelecidas pelos sistemas de ensino.

Todavia, conforme foi abordado no Capítulo 4 desta dissertação, entende-se que as orientações para as ações em organizações escolares nem sempre se refletem nas práticas dos atores no cotidiano das escolas: primeiro porque as normas não dão conta de todos os procedimentos a serem efetivados em uma instituição educativa; segundo, porque “[...] as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades” (LIMA, 2002, p. 51).

Logo, com base nestes argumentos mencionados, recorre-se à teoria social de Norbert Elias para verificar as possíveis contribuições desse autor na análise da configuração da escola, em paralelo com os autores do campo da gestão e da cultura organizacional. As discussões desse estudioso levam à compreensão numa perspectiva mais ampla, de parte dos processos de mudança na sociedade. Esta

discussão teórica se mostra relevante, pois se entende que a escola é um recorte da sociedade e os sujeitos presentes no ambiente escolar estabelecem relações entre eles e sofrem influências dos diversos contextos sociais.

Em seu livro “A sociedade dos indivíduos”, Elias (1994a) discutiu a necessidade de elaboração de modelos conceituais para a compreensão da sociedade. Nesse sentido, o autor fez críticas às concepções existentes sobre as configurações sociais que ora focalizam nos processos individuais dos sujeitos, ora focalizam nos comportamentos coletivos.

Para o autor, os modelos que existem para explicar a relação entre indivíduo e sociedade não dão conta de fazê-lo. Destaca, ainda, que para um determinado grupo de estudiosos, os indivíduos transformam a sociedade intencionalmente. Para um segundo grupo, é a sociedade que condiciona a ação dos indivíduos. Para argumentar sobre sua concepção de sociedade, Elias (1994a, p. 13), primeiro, levanta seu questionamento: “Que tipo de formação é esse, esta ‘sociedade’ que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos?”

Assim, para Elias (ibid. p.13), a sociedade

[...] só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular.

Nesse sentido, o autor faz críticas à compreensão das sociedades como uma criação racionalizada, “[...] como se tivessem sido concebidas, planejadas e criadas, tal como agora se apresentam ao observador retrospectivo, por diversos indivíduos ou organismo”. Além disso, ele critica a sociedade compreendida como uma entidade orgânica, supraindividual, em que “o indivíduo não desempenha papel algum” (ELIAS, 1994a, p. 14). Logo, para Elias existe, nos modelos conceituais, um abismo entre indivíduo e sociedade e as partes não podem ser compreendidas em isolamento, independentemente, de suas relações. Com este olhar, sua compreensão de sociedade não se restringe simplesmente à “soma de indivíduos”.

Como base para sua argumentação, Elias valoriza o conceito de interdependência entre os indivíduos e afirma que a sociedade é uma cadeia de funções desempenhadas. Ou seja, a sociedade é formada por uma “rede de relações”, sobretudo, pela interdependência de funções individuais. Assim, cada pessoa “está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas” (ibid., p. 23).

Ao discorrer sobre esta temática, o autor aborda os processos de modelagem dos indivíduos que ocorrem na interação das pessoas na sociedade e afirma que “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ibid., p. 26), e por isso, são estas relações que formam o indivíduo com seus modos de ser no mundo. Para demonstrar esse seu pensamento, Elias aponta para as mudanças na formação do indivíduo pela sociedade em diferentes épocas, sendo o indivíduo formado nas relações, na sociedade. Assim, para o autor, a formação individual depende da evolução histórica das sociedades e as pessoas mudam em relação às outras (ibid., p. 28).

Se transpuser esse pensamento de Elias para o contexto da organização escolar, compreende-se que o seu funcionamento depende das relações dos atores em suas funções estabelecidas nesse espaço. De fato, diretor, professor, pai, funcionário e alunos em uma instituição de ensino desempenham funções, umas com relação às outras. Não são funções desempenhadas isoladamente para cumprimento de um fim determinado.

De certo modo, supõe-se que o bom funcionamento da organização depende das formas como são estabelecidas estas relações. Nas unidades escolares os processos de gestão, assim como todas as ações nelas desenvolvidas, vão depender dessas relações que se estabelecem entre os sujeitos, desempenhando de forma conjunta as suas funções. A configuração daí derivada vai revelar, portanto, as especificidades observadas nessas escolas.

Outra discussão importante na teoria social de Elias, que pode contribuir para a compreensão do cotidiano escolar, está no livro “Processo Civilizador” (ELIAS, 1994b). Nesta obra, o autor aborda as mudanças dos costumes das sociedades, que segundo ele, acontecem em processo de longa duração, através de várias gerações.

De acordo com Ferreira (2011, p. 6), os estudos de Elias têm

o mérito de tentar construir uma explicação coerente para a relação entre a transição dos mecanismos de coação exteriores para mecanismos auto-reguladores interiores e vice-versa.

Elias demonstra através de um denso estudo de documentos históricos que as mudanças de comportamento, no decorrer das décadas, aconteceram por meio de mecanismos de coação e que no decorrer dos tempos os comportamentos passaram a ser internalizados. Elias detalha de que forma os costumes foram se naturalizando nas sociedades. No decorrer dos séculos, as formas de comportamento atendiam a determinada sociedade e havia embates com relação aos comportamentos socialmente aceitáveis em cada época; apresenta sua tese do processo civilizador por meio de documentos que revelam as formas como os costumes foram sendo construídos por mecanismos de coação exteriores em longo prazo, com “infinita lentidão”. (ELIAS, 1994b).

Por meio de normas sociais postas, os indivíduos são induzidos a seguirem determinados padrões de comportamento que, muitas vezes, são oriundos de classes sociais que detém o poder político e econômico e que transmitem estes valores para classes ditas de menor prestígio. Ou seja, o ser humano civilizado é aquele que tem elevados níveis de autocontrole, que não realiza todas as suas vontades e instintos. Estes são controlados por mecanismos de reconhecimento social, onde o medo, a vergonha, a preocupação com a aceitação pelo meio social estão presentes e que exigem determinados padrões de comportamento socialmente aceitos (ELIAS, 1994b).

No contexto escolar, com base na abordagem deste autor, é possível afirmar que as mudanças nas normas estabelecidas nos sistemas de ensino não são incorporadas, imediatamente, pelos atores sociais. Da mesma forma, a cultura da escola, emergida dos processos históricos e das interações dos atores sociais em uma determinada instituição de ensino, não é facilmente modificada por mecanismo de coação externa, de maneira brusca. Entretanto, com o passar dos anos, em processos de longa duração, é possível que determinadas formas de empreender as ações possam se ampliar por meio de redes de interação social e se tornar naturais.

Ao buscar transpor esta discussão para o campo da gestão educacional, verifica-se que no início do século XX, os mecanismos de controle eram mais intensos e, com o passar dos anos, passaram a ser internalizados pelos sujeitos.

Esta discussão é proposta por Ferreira (2011), quando afirma que as teorias da administração clássica afirmaram modelos que tinham como base a definição de regras, o treinamento específico e a separação dos trabalhadores e das tarefas para atender às necessidades das fábricas no período pós-revolução industrial. Nesse sentido, os indivíduos foram internalizando regras e comportamentos no contexto de trabalho nas fábricas, impulsionados por controles externos, de maneira que muitos hábitos foram sendo naturalizados.

Ferreira chama a atenção, ainda, para as mudanças nos mecanismos de controle dos trabalhadores nas organizações, na segunda metade do século XX. Nesse período, a perspectiva que incidia sobre o controle dos corpos dá espaço para teorias que valorizam o bem-estar do indivíduo. Tal perspectiva passa a considerar “a mente e o poder criativo do trabalhador” como potencial de desenvolvimento das organizações, inclusive, com participação nos processos decisórios (ibid., p. 6).

É nesse contexto que os novos modelos de estruturação das organizações têm destacado a capacidade de autocontrole do trabalhador e da possibilidade da realização do trabalho sem a existência de supervisão direta. Trata-se de um modelo de organizações abertas que só são possíveis se o trabalhador for auto-disciplinado, se o mesmo houver internalizado as regras ao ponto de se antecipar a elas; se ele for capaz de manter o foco nos interesses da equipe e da organização. Esse tipo de modelo de vida das organizações só é possível se for alcançado um estágio de amplo envolvimento das diversas unidades que compõe em torno de objetivos comuns (FERREIRA, 2011, p. 7).

Tais características de funcionamento e estruturação das organizações têm influenciados as escolas públicas, conforme tem alertado Libâneo (2008) quando se refere à emergência do modelo sociocrítico de gestão. Nessa concepção, os processos de participação na gestão da escola pública ganham importante relevância devido à necessidade de fiscalização, por parte da comunidade escolar e local, dos recursos públicos destinados à escola, dentre outros. Todavia, questionam-se os níveis de comprometimento dos profissionais das escolas, quando estes podem eleger sua liderança e determinar suas regras com certa margem de

autonomia dada pelos sistemas de ensino. E nesse caso, questionam-se os níveis de autocontrole dos profissionais das instituições de ensino que ampliaram sua margem de autonomia, com possibilidade de tomar decisões, administrar recursos financeiros, dentre outras.

Sobre este aspecto, Ferreira destaca (2011, p. 7),

Não podemos esquecer que ao longo de quase um século, o controle e hierarquias rígidas tiraram dos trabalhadores muitas qualidades exigidas pelo novo modelo, dentre as quais destacam: a visão holística dos processos; o pensar na organização como um todo; o trabalho em equipe; a criatividade e o poder de iniciativa e decisão, entre outros.

Nesse sentido, ao recorrer à tese “Processo Civilizador” de Elias, verifica-se que as mudanças nas configurações sociais acontecem em longo prazo e que os controles externos forjam novas concepções que são internalizadas e naturalizadas pelos indivíduos, mesmo em longos períodos.

Seguindo-se o pensamento de Elias, verifica-se que “o comportamento social é ajustado de acordo com as necessidades impostas pelas percepções e interpretações que o indivíduo faz do ambiente externo” (ELIAS apud FERREIRA, 2011, p. 5). Nesse sentido, surgem inquietações acerca das formas de incorporação de concepções e práticas na gestão das escolas que valorizam as relações menos hierarquizadas, como em escolas do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, em que a gestão deve se dar por meio da colaboração entre a direção, Conselho escolar e comunidade.

Se anteriormente, era comum para os sujeitos escolares receberem ordens do diretor, em um cenário de gestão “técnico-científico”, com centralização nos processos decisórios, no rigor ao cumprimento das regras, tendo em vista certos mecanismos de punição, no atual contexto, as decisões coletivas passam a ser incentivadas pelas políticas públicas no campo educacional e se normatizam através de espaços de participação.

Ressalta-se que na Escola A, não foram encontradas situações de autoritarismo entre os membros. Além disso, pôde-se perceber valores coletivos em defesa da participação e da cooperação entre os atores. Nesse sentido, parecia que se tratava

de concepções partilhadas que buscavam conciliar características de modelos organizacionais mais abertos e elementos do modelo burocrático.

Na Escola B, em uma das falas dos entrevistados, surgiu a seguinte afirmativa: “as vezes é necessário ser “tradicional”, porque senão, “a coisa não acontece”. Esta fala conduz à reflexão de que os modelos menos rígidos que envolvem as decisões coletivas e o enfraquecimento da autoridade escolar, pode ser sinônimo de falta de comprometimento, nas concepções destes profissionais. Desse modo, tais modelos são interpretados tendo em vista a satisfação de vontades individuais em detrimento dos objetivos da organização, que na visão de Elias, pode ser traduzida em níveis mais baixos de autocontrole.

Estas reflexões podem contribuir para entender como escolas regidas pelas mesmas regras, pela coordenação do mesmo sistema de ensino, com o alunado, que guarda características sociais semelhantes, desenvolvem modelos de gestão tão díspares e possuem indicadores de desempenho educacional tão contrastantes. Por seu turno, os achados desta pesquisa sobre esses modelos de gestão quando comparados aos seus respectivos valores medidos através do Ideb, podem fornecer pistas para o estabelecimento da associação entre gestão escolar e desempenho educacional das escolas, mesmo baseando-se em estudos de caso, como o desenvolvido nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: MINTO, César Augusto; OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2010.

ALVES, Fátima. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

ANDRÈ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**, São Paulo, Cortez, 2006.

BRASIL, Lei Federal. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 Set. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 Set. 2009.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. N. 6.094/2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 Set. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 29 Set. 2009.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p. 122-140.

CARVALHO, Renato Gil. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. 2006. <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Série Idéias n. 23. São Paulo: FDE, 1994 p. 25- 31. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2012.

COVIC, Neide Amália; TAVARES, Cristina Zukowsky; MACHADO, Antônio de Jesus. As avaliações externas: uma percepção dos educadores. In: SOUZA, Alberto de Mello (org.). **Dimensões da avaliação educacional**: Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CUNHA, Maria Couto; BARAÚNA, Rosemeire Silva. Os impasses na formulação das políticas e na gestão da educação em municípios do Estado da Bahia. In: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão educacional nos municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 197-236.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica** – leituras. 2.ed. [S.l.]: Pioneira, 1999. p. 268-282.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In. **Educ. soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 dez. 2011.

ELIAS, NORBERT. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michel Schoter; tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

ELIAS, Norbert . **Processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. 2v.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder em uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.odetemf.org.br/curriculo/ideb_indice_de_desenvolvimento_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2010.

FERREIRA, Rosilda Arruda. VIEIRA, Marcos. Contribuições do Ideb para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai Magalhães (Org.). **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 243-262.

FERREIRA, Rosilda Arruda. O conceito de redes de interação social aplicado à gestão escolar: uma leitura a partir das contribuições de Norbert Elias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. . 25., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE n. 11**. São Paulo: PUC-SP, 2011. 1 CD-ROM.

_____. Rosilda Arruda. **Administração e gestão da educação**: uma discussão conceitual introdutória. Salvador. s.n., 2010. 12 p. Texto elaborado para a disciplina gestão educacional. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de

Janeiro, v. 15, n. 55, jun. 2007 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06 dez. 2010.

FREITAS, Kátia Siqueira. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In. CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: Edufba, 2009. P. 165-196.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In. NOVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p. 139-260.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, C. Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio da pesquisa social. In. _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso Escolar: uma questão médica? **Idéias** (UNICAMP), v. 6, p. 29-31, 1992. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p029-031_c.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

NASCIMENTO, André Luiz Brito. **Práticas gestoras na escola pública**: estudo de caso no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Orientação: Dora Leal Rosa. Salvador-BA, 2008.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 2004.

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez editora, 2006.

_____, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 abr. 2011.

POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. In: **Revista Lusófona de educação**. v. 10. N. 10. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>> Acessado em: 26 mar. 2011.

SANDER, Benno. **Administração da educação o Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____, Benno. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello (org.). **Dimensões da avaliação educacional**: Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** v.

13, n. 25, p. 66-83, jan.-jun. Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/Intermeio>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

RIVAS, Selena Castelão. A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica. In: **Revista FACED**, Salvador, n.15, jan./jul. 2009.

SALVADOR. Lei Orgânica do Município do Salvador. Câmara Municipal de Salvador. 5 de Abril de 1990. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_ba_salvador.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Atribuições dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino de Salvador**. Maio de 2003. Disponível em:

<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/atribuicoes-dos-gestores-escolares.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Lei Complementar n. 036/2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. Disponível em:

<www.smec.salvador.ba.gov.br/.../lei-complementar-036-2004.pdf>. Acesso em: mai. 2009.

_____. Lei n. 6.630, 24 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre os Conselhos Escolares, suas competências e composição. Diário Oficial do Município, 24 de Janeiro de 2005.

_____. Decreto n. 15.547, de 14 de março de 2005. Dispõe sobre o Regimento dos Conselhos das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal. Diário Oficial do Município, 14 de março de 2005.

_____. Decreto nº 20.597, de 23 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre as eleições para diretores e vice-diretores de escolas do Sistema Municipal de educação de Salvador. Diário Oficial do Município, 23 de fevereiro de 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Números de matrícula por segmento. Disponível em:

<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matriculasegmento.php>> Acesso em: 15 out. 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: **Educar**, n. 28. p. 201-216, Editora UFPR: Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, e Lucia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. Disponível em:

www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. In: **Educação e Seleção**, n.5, p.9-14, jul. 1997.

_____. Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para diretor e Vice-diretor

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

Faixa etária:

- Até 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 Acima de 50 anos

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de:

2. Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Que função exerceu antes?

Como se estrutura a gestão da escola

- 1) Existe algum plano de ação para a gestão da escola? Se sim, de que forma ele é seguido?
- 2) A legislação da rede municipal de Salvador e a LDB/1996 determinam a gestão democrática na educação do Município. Como este modelo de gestão é desenvolvido nesta escola?
- 3) De que forma foi constituído o Conselho Escolar?
- 4) Quais são os segmentos representados no Conselho Escolar (Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal)?
- 5) Com que frequência o Conselho Escolar (Deliberativo e Fiscal) se reúne para decidir sobre as questões de interesse da escola?
- 6) Quais são as temáticas discutidas nas reuniões dos Conselhos?
- 7) Nas reuniões do Conselho, como os membros chegam a um acordo?
- 8) De que forma o Conselho Escolar vem auxiliando a direção da escola?
- 9) Como a escola se relaciona com a comunidade local?
- 10) Que estratégias a escola usa para estreitar esta relação?
- 11) Como se dá a relação entre o Conselho escolar e a direção da escola?
- 12) Como a SECULT e a CR desenvolvem orientações para os gestores para auxiliar a gestão da escola?
- 13) Se oferecem, estas orientações auxiliam a prática da equipe gestora?

- 14) Quem elaborou o Projeto Político Pedagógico da Escola? De que maneira este projeto auxilia na condução das atividades pedagógicas da escola?
- 15) Com relação ao apoio para as atividades de ensino, como é feito o acompanhamento pedagógico da escola? Como acontece o apoio aos professores?
- 16) Quando a escola tem recurso a ser gasto, como ocorrem os processos de decisão sobre o destino destes recursos financeiros?
- 17) Como foi elaborado o regimento escolar? De que maneira este regimento é utilizado como orientação para as atividades da escola?
- 18) Quais as formas que você usa para fazer a distribuição das responsabilidades dos serviços da escola, considerando cada setor?
- 19) Em sua opinião, o que tem de diferente (o que se modificou) na gestão desta escola desde que você assumiu essa função?

Aspectos relacionados a cultura escolar

- 20) Como você considera o clima de trabalho nesta escola. Existem problemas de relacionamento entre as pessoas e os setores?
- 21) Há cooperação entre os atores na realização das tarefas na escola (participação partilhada em trabalhos)?
- 22) Você considera que os funcionários e professores desta escola trabalham satisfeitos com as suas tarefas? Se existem problemas sobre isto, porque?
- 23) Você percebe entre professores, funcionários, alunos sentimentos que inspiram o cuidado e zelo pela escola? Comente.
- 24) O que você considera peculiar na forma de organização e gestão desta escola com relação às formas de gestão de outras instituições de ensino da rede?

A relação da gestão com os indicadores de qualidade

- 25) Esta escola teve um IDEB X, em 2009. Quais práticas nesta instituição você considera ter influenciado neste resultado do IDEB? (a que você atribui este resultado).
- 26) A gestão da escola contribuiu para a obtenção deste resultado do IDEB? De que maneira?
- 27) Em sua opinião, o que precisa ser feito ou modificado para que resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida nesta escola?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenador pedagógico

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

- Até 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 Acima de 50 anos

Formação:

Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Que função exerceu antes?

A cultura escolar nas dimensões da gestão

- 1) Gostaria que você falasse um pouco sobre o que sabe sobre a história dessa escola e o que ela representa pra você (que significado ela tem pra você).
- 2) Como você considera a contribuição do seu trabalho de coordenador para o sucesso da aprendizagem dos alunos?
- 3) Como você considera o nível de colaboração dos professores no planejamento e na execução das tarefas pedagógicas?
- 4) Como você percebe o resultado desse seu trabalho com os professores e alunos?
- 5) Para você desenvolver suas atividades de coordenação de que forma se articula com os outros setores e pessoas?
- 6) Como é feita o planejamento pedagógico da escola? De que forma você orienta e acompanha as atividades pedagógicas?
- 7) Você se considera satisfeito com o trabalho que desenvolve nesta escola? O que precisaria melhorar? Comente:
- 8) Como é a sua convivência com os seus colegas de trabalho?
- 9) Como você considera o clima de trabalho nesta escola. Existem problemas de relacionamento entre as pessoas e os setores?
- 10) Como você considera o exercício de liderança e controle da direção?
- 11) Que atitudes as pessoas (professores, funcionários, alunos) tem com relação a manutenção e preservação da escola (instalações e equipamentos)?
- 12) que providencias a direção toma quando existem problemas dessa natureza?

- 13) Você é membro do Conselho? Se sim, como você participa das decisões da escola?
- 14) você tem dado sugestão para resolver algum problema na escola? Pode citar algum caso?
- 15) Você ajudou na elaboração do Regimento Escolar e do PPP? De que forma? (para professores e coordenador).
- 16) Como os membros da escola (professor, direção e funcionários) se relacionam com os pais e as famílias dos alunos?
- 17) De que maneira você acha que as famílias dos alunos colaboram com a escola?
- 18) O que a escola faz para aproximar os pais das atividades da escola?

A relação da gestão com os indicadores de qualidade

- 19) Como você avalia essa escola no conjunto das escolas da rede municipal de Salvador (caso você conheça outras escolas)?
- 20) Esta escola teve um Ideb X, em 2009, a que você atribui este resultado?
- 21) Em sua opinião, o que precisa ser feito ou modificado para que resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida nesta escola?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professor

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

- Até 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 Acima de 50 anos

Formação:

Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Que função exerceu antes?

A cultura escolar nas dimensões da gestão

- 1) Gostaria que você falasse um pouco sobre o que sabe sobre a história dessa escola e o que ela representa pra você (que significado ela tem pra você).
- 2) Como você considera a contribuição do seu trabalho docente para o sucesso da aprendizagem dos alunos?
- 3) Como você percebe o resultado desse seu trabalho com os alunos?
- 4) Para você desenvolver suas atividades em sala quais pessoas e setores você precisa se relacionar? De que forma esta articulação facilita o seu trabalho?
- 5) Como é feita o planejamento pedagógico da escola? De que forma a direção/coordenação orienta e acompanha as atividades pedagógicas?
- 6) Você se considera satisfeito com o trabalho que desenvolve nesta escola? O que precisaria melhorar? Comente:
- 7) Como é a sua convivência com os seus colegas de trabalho? Comente:
- 8) Como você considera o clima de trabalho nesta escola? Existem problemas de relacionamento entre as pessoas e os setores?
- 9) Como você considera a forma como a diretora conduz a escola?
- 10) Que atitudes as pessoas (professores, funcionários, alunos) tem com relação a manutenção e preservação da escola (instalações e equipamentos)?
- 11) Que providências a direção toma quando existem problemas dessa natureza?
- 12) Você é membro do Conselho? Se sim, como você participa das decisões da escola?
- 13) Você tem dado sugestão para resolver algum problema na escola? Pode citar algum caso?

- 14) Você ajudou na elaboração do Regimento Escolar e do PPP? De que forma?
- 15) Como os membros da escola (professor, direção e funcionários) se relacionam com os pais e as famílias dos alunos?
- 16) De que maneira você acha que as famílias dos alunos colaboram com a escola?
- 17) O que a escola faz para aproximar os pais das atividades da escola?

A relação da gestão com os indicadores de qualidade

- 18) Como você avalia essa escola no conjunto das escolas da rede municipal de Salvador (caso você conheça outras escolas)?
- 19) Esta escola teve um IDEB X, em 2009, a que você atribui este resultado?
- 20) Em sua opinião, o que precisa ser feito ou modificado para que resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida nesta escola?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os funcionários

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

- Até 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 Acima de 50 anos

Formação:

Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Que funções exerceu antes?

A cultura escolar nas dimensões da gestão

- 1) Gostaria que você falasse um pouco sobre o que sabe sobre a história dessa escola e o que ela representa pra você (que significado ela tem pra você).
- 2) Você poderia descrever os trabalhos que você executa todos os dias na escola? Quais suas tarefas principais?
- 3) Você consegue concluir bem todas as tarefas que lhe são atribuídas?
- 4) Que importância tem essas tarefas para o funcionamento dessa escola?
- 5) Pra você desenvolver suas tarefas quais pessoas e setores você precisa se relacionar? De que forma isso facilita o seu trabalho?
- 6) Como é feita a distribuição dos serviços neste setor? (de que forma a direção orienta o seu trabalho?)
- 7) Você está satisfeito com o trabalho que desenvolve nesta escola? Se não está inteiramente satisfeito, o que precisa melhorar?
- 8) Como é a sua convivência com os seus colegas de trabalho?
- 9) Como você considera o clima de trabalho nesta escola. Existem problemas de relacionamento entre as pessoas e os setores?
- 10) Como você considera a forma como a diretora conduz a escola?
- 11) Que atitudes as pessoas (professores, funcionários, alunos) tem com relação a manutenção e preservação da escola (instalações e equipamentos)?
- 12) Que providencias a direção toma quando existem problemas dessa natureza?
- 13) Você é membro do Conselho? Se sim, como você participa das decisões da escola?

- 14) Você tem dado sugestão para resolver algum problema na escola? Pode citar algum caso?
- 15) Como os membros da escola (professor, direção e funcionários) se relaciona com os pais e as famílias dos alunos?
- 16) De que maneira você acha que as famílias dos alunos colaboram com a escola?
- 17) O que a escola faz para aproximar os pais das atividades da escola?

A relação da gestão com os indicadores de qualidade

- 18) Como você avalia essa escola no conjunto das escolas da rede municipal de Salvador (caso você conheça outras escolas)?
- 19) Esta escola teve um IDEB X, em 2009, a que você atribui este resultado?
- 20) Em sua opinião, o que precisa ser feito ou modificado para que resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida nesta escola?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para pais os membros do Conselho Escolar

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

A cultura escolar nas dimensões da gestão

- 1) O que fez você procurar essa escola para seu filho estudar?
- 2) Você se considera satisfeito com o trabalho desenvolvido pelos profissionais desta instituição? Comente:
- 3) Como é o tratamento das pessoas da escola (diretora e professores e funcionários) com as famílias?
- 4) Com que frequência os pais visitam e são chamados para participar de reuniões na escola?
- 5) Como você considera o trabalho da direção da escola?
- 6) Se você é membro do Conselho escolar, como você participa do que é decidido na escola?
- 7) Você tem dado sugestão para resolver algum problema na escola? Pode citar algum caso?