

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Características da gestão em escolas com diferentes  
desempenhos dos alunos na rede Municipal de Campinas**

Autora: PAULA PONDIAN TIZZEI

Orientadora: MARIA MÁRCIA SIGRIST MALAVASI

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação e Práticas Culturais.

Campinas

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Tizzei, Paula Pondian.  
T546c Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos  
alunos na Rede Municipal de Campinas / Paula Pondian Tizzei. -- Campinas, SP:  
[s.n.], 2011.

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Gestão escolar. 2. Desempenho. 3. Avaliação escolar. I. Malavasi,  
Maria Márcia Sigrist. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

10-337/BFE

**Título em inglês:** Management characteristics of publica schools from Campinas with different students'performance

**Keywords:** School management; Performance; Assessment

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Profª. Drª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Profª. Drª. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Profª. Drª. Marta Leandro da Silva

**Data da defesa:** 24/02/2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [ptizzei@hotmail.com](mailto:ptizzei@hotmail.com)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Características da Gestão em Escolas com Diferentes Desempenhos dos Alunos  
na Rede Municipal de Campinas**

Autor: Paula Pondian Tizzei  
Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Paula Pondian Tizzei e aprovada pela Comissão Julgadora.

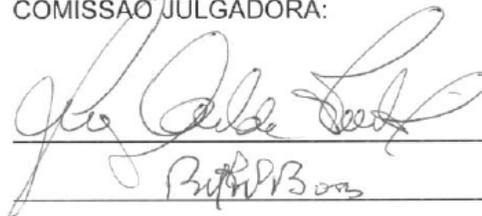
Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

*"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem."*

João Guimarães Rosa

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e amigos pelo apoio incondicional em todos os momentos

Aos estudantes, funcionários, professores e equipe gestora de todas as escolas pesquisadas pela oportunidade de realização do trabalho de campo e pela contribuição para a pesquisa.

A minha orientadora Márcia Malavasi pelo apoio, sugestões e por todo aprendizado ao longo do processo.

Aos colegas e professores do grupo de pesquisa por toda a presteza no exercício de construção da dissertação e contribuições para a melhoria da mesma.

À banca examinadora da qualificação pelas importantíssimas sugestões e críticas, que auxiliaram na melhoria da pesquisa.

## RESUMO

A Educação atualmente é objeto de estudo de diversas áreas de pesquisa por toda a complexidade que a envolve. Conceber a Educação de forma crítica é fundamental para conhecer a sociedade contemporânea em seus diferentes aspectos sociais, econômicos e políticos. Para contribuir com o entendimento do fenômeno educativo esta pesquisa procurou estudar as **características da gestão em escolas da rede municipal de Campinas que obtiveram resultados diametralmente opostos na avaliação GERES/Campinas**. Para isso, foram selecionadas quatro escolas da rede, sendo duas com maior desempenho e duas com menor desempenho na referida avaliação e, a partir daí, analisadas as características da gestão em cada uma delas. A natureza qualitativa da pesquisa justifica a utilização da metodologia adotada, que contou com visitas de observação, aplicação de questionários com professores e funcionários e entrevistas com gestores e professores. Com o intuito de ir além da perspectiva que considera a escola apenas como reprodutora das desigualdades sociais, esta pesquisa procura mostrar também quais fatores intra-escolares, sobretudo relacionados à gestão, podem contribuir ou prejudicar o processo educativo dos seus alunos, apesar do contexto socioeconômico desfavorável em que vivem. Destacamos, portanto, ao final da pesquisa, algumas características importantes na gestão de cada escola tais como: relacionamento interpessoal, tempo de permanência, estabilidade das equipes gestora e docente na escola cujos alunos têm desempenhos diferenciados.

Palavras chave: Avaliação, gestão escolar, desempenho, GERES.

## **ABSTRACT**

Education is currently the object of study in various areas of research by all the complexity that surrounds it. To devise Education in a critical way is fundamental to know contemporary society in its different social, economic, and political aspects. In order to contribute to the understanding of the educational phenomenon, this research focused on the management characteristics of public schools in Campinas which have diametrically opposite results in GERES/Campinas assessment. Thus, four schools were selected, two with high performance and two with low performance on the GERES/Campinas assessment and, thereafter, analyzed the management characteristics in each. The qualitative nature of this research justifies the adopted methodology, which included observation visits, questionnaires with teachers and staff and interviews with administrators and teachers. Aiming to go beyond the perspective that considers the school just as a reproducer of social inequality, this research also attempts to show what factors of each school, especially related to management, can help or hinder the educational process of their students, despite the socioeconomic context unfavorable in which they live. We emphasize, therefore, at the end of the study, some important characteristics in the management of each school such as: interpersonal relationships, permanence time, stability of teachers and managing team in the school whose students have different performance results.

Keywords: Assessment, school management, performance, GERES.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
GERES – Geração Escolar 2005  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NSE – Nível socioeconômico  
OP – Orientadora Pedagógica  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
RPAI – Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional  
TDC – Trabalho Docente Coletivo  
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## **LISTA DE QUADROS**

Cronograma de aplicação dos instrumentos GERES 2005-2008.

Quadro 1 – Quadro de questionários totais e entrevista.

Quadro A1 – Questionários de professores e funcionários da escola A1.

Quadro A2 – Questionários de professores e funcionários da escola A2.

Quadro B1 – Questionário de professores e funcionários da escola B1.

Quadro B2 – Questionários de professores e funcionários da escola B2.

## SUMÁRIO

<b>Memorial</b>	01
<b>Apresentação</b>	09
<b>Capítulo I: Introdução</b>	11
1.1. Contradições no interior da escola: conhecer para saber intervir	13
1.2. Alguns instrumentos no interior da escola: possibilidades de mudança	17
<b>Capítulo II: Entendendo a gestão escolar</b>	23
2.1. Caminhos possíveis para gestão escolar	24
2.2. Conhecendo o perfil da gestão escolar	27
<b>Capítulo III: Trajetória metodológica</b>	33
3.1. Objetivo e natureza da pesquisa	34
3.2. Coleta de dados e entrada em campo	38
<b>Capítulo IV – Resultados e conclusões</b>	42
4.1. Síntese das análises e acerca da gestão em cada escola	68
<b>Considerações finais</b>	70
<b>Referências Bibliográficas</b>	73
<b>Anexos</b>	79
<i>Anexo 1</i> – Quadro de habilidades GERES	80
<i>Anexo 2</i> – Roteiro de entrevistas com gestores	82
<i>Anexo 3</i> – Questionário de professores e funcionários	83
<i>Anexo 4</i> – Carta de apresentação às escolas	85
<i>Anexo 5</i> – Gráficos referentes aos questionários	86

## **Memorial**

### *A experiência escolar e a experiência profissional na escola – caminhos percorridos para a escolha do tema*

*Constituindo-me professora: o primeiro contato com a escola.*

Na minha infância, lembro-me claramente de como o ingresso escolar era algo que eu desejava ansiosamente que acontecesse. Como irmã caçula, estava acostumada a acompanhar minha mãe até a escola, na entrada e saída dos meus irmãos. Não via a hora de poder também fazer parte daquele universo que, para mim, era tão misterioso, embora sentisse, ao mesmo tempo, medo desse desconhecido.

Aos quatro anos de idade, finalmente, iniciei minha experiência escolar. A escola escolhida por meus pais era, e ainda é, uma escola particular tradicional na cidade de Campinas que valoriza um ensino conteudista, com métodos de avaliação individualista e que, dentre outras coisas, foi escolhida pela proximidade da nossa residência na época.

Nessa primeira fase de contato com a cultura escolar, lembro-me muito das brincadeiras no parque, onde passávamos a maior parte do tempo, das aulas de música que tínhamos, muitas vezes, ao ar livre e na qual predominava o canto com crianças, em detrimento do contato e/ou conhecimento dos instrumentos musicais. Ao mesmo tempo em que aproveitava muito estes momentos lúdicos, tinha certo receio dos trabalhos em sala de aula e da exposição frente aos colegas. Era um medo de perguntar e ser perguntada. Lembro-me, inclusive, de momentos em que cheguei a comentar com a minha mãe que eu tinha medo de nunca aprender a ler e escrever; afinal, isto sempre foi, desde cedo, muito valorizado nesse contexto escolar.

Mesmo assim, superei meu medo, fui alfabetizada e antes que pudesse me dar conta, já estava na tão temida e sonhada primeira série. As lembranças da nova fase que se iniciou e seguiu pelos três anos seguintes, foram se tornando cada vez mais referentes à sala de aula em detrimento de toda a ludicidade que tivera até então. Mas, felizmente, constituí bons vínculos com as professoras e professores que fizeram parte desse pedaço da minha história e tenho boas recordações daqueles anos.

Não freqüentava nenhum curso extra-curricular. Como ia às aulas no período da manhã, minhas tardes eram dedicadas apenas aos deveres da escola que, uma vez cumpridos, me davam o direito das brincadeiras com os colegas da rua até o anoitecer. E assim, logo a minha vida escolar

e todas as obrigações que eu tinha que cumprir referentes a ela, começaram a se tornar prioridade para o meu bom desenvolvimento.

Dessa forma, a escola foi se tornando um forte referencial para o meu crescimento. Tratando-se de uma escola particular que atendia, predominantemente, à classe média e alta, sempre tive boas condições para aprendizagem (número reduzido de crianças por sala, muitos recursos tecnológicos, viagens e passeios de estudo, apoio e incentivo familiar, etc.) que, sobretudo, era valorizada sob ponto de vista da aquisição de conteúdos cognitivos. Então, desse modo, fui construindo também as primeiras noções acerca de sucesso e fracasso escolar.

As disciplinas de Música, Artes e Educação Física que nos proporcionavam, além de momentos tão agradáveis, conhecimentos e habilidades jamais adquiridos dentro da sala de aula regular, foram, gradativamente, tornando-se momentos cada vez mais antagônicos aos que eram vividos na maior parte do período, como se fossem dissociados da aprendizagem que tínhamos em sala.

Esse processo também foi se refletindo na minha vida fora do ambiente escolar. Cada vez mais fui valorizando os estudos, a apreensão dos conteúdos, as boas notas e fazendo disso meu objetivo ao longo do processo de desenvolvimento educativo formal.

Assim se seguiram os anos posteriores por todo Ensino Fundamental e Médio. Neste último, em especial, o objetivo maior em relação aos estudos foi se transformando lentamente. Não interessava mais apenas tirar boas notas, ser uma “boa aluna”, pela simples aquisição dos conhecimentos; comecei, desde o primeiro ano no Ensino Médio, a ter um objetivo que não tinha até então: tudo isso que eu vivia cotidianamente, deveria me levar, acima de tudo, ao ingresso em uma boa universidade pública, independente de qual fosse a minha escolha de curso, isto é, me dedicava quase que exclusivamente aos estudos, mas só fui decidir efetivamente qual seria minha escolha profissional no último ano do Ensino Médio.

Nesse aspecto, meus pais sempre contribuíram e apoiaram minhas ideias e decisões. Estavam sempre abertos a ouvir minhas reflexões, dúvidas e preocupações que acompanharam esta fase da minha vida, mas nunca me induziram a fazer uma escolha que eles julgassem correta.

*Trilhando um caminho profissional: do desejo de ser professora ao de ser educadora.*

No ano 2000, concluí o Ensino Médio e, conforme me havia proposto para tal, logo ingressei na universidade, num curso escolhido pela minha própria vontade: Pedagogia.

A escola sempre ocupou um espaço importante na minha vida e eu tinha através dela um forte referencial da maioria das minhas relações sociais. Também era um local onde, além de passar boa parte do meu dia, eu me sentia muito bem. Tinha um ótimo relacionamento com os colegas de turma, com os professores e funcionários, dessa forma, passava momentos agradáveis. Nesse contexto, foi despertando em mim o interesse por fazer parte deste universo em uma condição diferente; a de professora. Imaginava que a profissão docente seria bastante gratificante e traria boas oportunidades de trabalho.

Entendo, hoje, o quanto esta escolha foi significativa na minha vida. Até então, eu havia estudado em uma única escola, desde os quatro anos de idade, convivendo com as mesmas pessoas, constituindo laços de amizade que até hoje são importantes na para mim, morando sempre no mesmo local e tendo sempre uma rotina de estudos muito bem estabelecida. Começar novos estudos, conhecer novas pessoas e traçar novos objetivos foi apenas o início de uma grande mudança, sobretudo, nas concepções que tinha em relação a ser professora e à Educação.

Até 2001, minhas escolhas profissionais tinham sido tomadas com base em ideias completamente diferentes das que tenho hoje em relação à Educação. Pensava em ser professora, porque imaginava que seria uma profissão muito gratificante, mas entendia essa gratificação numa ótica muito mais limitada e elitista. Como cresci e estudei sempre na mesma escola, os professores que fizeram parte da minha trajetória foram, praticamente, os únicos referenciais que eu tinha do que significava “ser professora”. Eu não tinha, portanto, conhecimento das outras realidades que a Educação pode nos mostrar.

Foi a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia, que comecei a conceber a Educação como um ato político e transformador. A concepção reprodutivista que tinha anteriormente entrou em conflito com as novas abordagens educacionais e com os outros referenciais que conheci na graduação. Comecei a entender o fenômeno educativo não apenas a partir da aquisição de conteúdos formais, mas também valorizando outras formas de aprendizagem, outros conteúdos e, especialmente, outras formas de avaliação. Aprendi também a olhar os conteúdos e a forma como estavam sendo ensinados de uma maneira mais crítica e isso foi o início de um processo de construção mais autônomo no meu desenvolvimento. Por conseguinte, gradativamente, meus objetivos também foram mudando e deram lugar a um sentimento maior de responsabilidade social e política que seria exercida através do “simples” ato de educar.

No segundo ano da faculdade, comecei a trabalhar com Educação Infantil e me sentia plenamente realizada por poder conciliar meus novos aprendizados teóricos com os práticos.

Passei os quatro anos seguintes trabalhando na mesma escola e entendendo de uma forma um pouco mais ampla a influência que exercia na vida dos meus alunos.

Em 2004, terminei a graduação, mas resolvi continuar em contato com a universidade; afinal, além de gostar muito do curso que fiz, não sabia o que seria da minha vida sem os estudos, que continuavam supervalorizados por mim, mantendo a prioridade que sempre tiveram em meus planos.

Pensar em “só” trabalhar ainda não era uma decisão que eu conseguia tomar com tranquilidade, por isso, em 2005 frequentei aulas e reuniões de um dos grupos de pesquisa como aluna ouvinte<sup>1</sup>. Nesse mesmo ano, escrevi um projeto de mestrado, mas o grupo no qual gostaria de ingressar não abriu vagas e, então, continuei apenas como ouvinte até o final do ano.

Em 2006, surgiu uma nova oportunidade profissional; fui chamada para trabalhar como auxiliar numa classe regular de primeira série, fazendo acompanhamento dos alunos com de necessidades especiais. No início, senti um misto de alegria pela oportunidade e medo pelo desafio que seria. Lembrava-me frequentemente dos anos de estudo na graduação e não me sentia preparada, profissional e pessoalmente, para trabalhar com estes alunos em situação de aprendizagem formal. Mas a coragem falou mais alto e resolvi aceitar a proposta. Apesar de ter precisado me afastar das atividades acadêmicas em função desta escolha, pois comecei a trabalhar período integral, não me arrependi.

No início, como em quase todos os “começos” na vida, o meu despreparo quis me fazer desistir por achar que não saberia exercer bem a minha nova função, mas a minha persistência fortaleceu o meu aprendizado diário e consegui chegar ao final daquele ano com a sensação de “dever cumprido”, no sentido de ter feito o melhor que pude, dentro das minhas possibilidades.

No final desse mesmo ano, fui convidada pela escola a assumir uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental. Como isto significaria uma melhora financeira e tinha planos de voltar a estudar, deixei a escola de Educação Infantil e passei a trabalhar meio período, como professora.

A realidade social desses alunos não é muito diferente daquela da escola em que estudei quando criança, por se tratar de uma escola particular; entretanto, sua proposta pedagógica e concepção de Educação são completamente diferentes. A escola pratica a pedagogia Freinet e, por isso, utiliza instrumentos de Educação diferentes de muitas outras escolas que conheço. Entendendo os educandos verdadeiramente como sujeitos de seu processo educativo, Freinet propõe a construção do conhecimento a partir dos interesses reais dos alunos; assim, a escola não

---

<sup>1</sup> Condição de participar das aulas/disciplina sem estar regularmente matriculada nesta.

adota livros didáticos e parte de uma forma mais “alternativa” do ato de educar. Além disso, na escola Freinet, a inclusão é um dos princípios que sustentam a proposta pedagógica do educador.

Novamente, outro desafio estava se apresentando na minha carreira profissional: trabalhar com o Ensino Fundamental. Aquele misto de alegria e medo reapareceu, mas, felizmente, não me impediu de aceitar o desafio. Assumi a turma de 4º ano e foi uma experiência muito boa. Poderia caracterizar este ano de 2007 como um ano de muito aprendizado profissional, um aprendizado que, embora sustentado pelo conhecimento teórico e acadêmico, difere significativamente dele. Todavia, por não serem excludentes, comecei a sentir falta dos estudos e do contato acadêmico, por isso, no final do ano, ingressei no programa de mestrado do qual faço parte hoje, acreditando que a minha carreira profissional e acadêmica poderiam ser enriquecidas se caminhassem juntas. A partir de então, desenvolvi esta pesquisa relacionada à avaliação e gestão escolar, temas de que sempre me interessaram muito e que, a cada dia, me ajudam a lembrar a importância social e política embutida no ato de educar e formar cidadãos.

No decorrer da minha pós-graduação, ao final do primeiro ano, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Campinas e hoje trabalho em uma creche da rede que atende a 250 crianças de zero a cinco anos, cuja maioria mora em bairros da periferia da cidade. Tive que deixar a escola particular, uma vez que seria inviável conciliar os dois empregos e mais o mestrado. Foi uma escolha bastante difícil, mas necessária para a continuidade do meu curso de pós graduação.

Neste momento eu havia acabado de delimitar meu problema de pesquisa e me preparava para iniciar o trabalho de campo no ano seguinte, 2009. A escolha da temática relacionada à gestão também não foi aleatória. Quando terminei a graduação e participei como aluna ouvinte das reuniões de grupo do LOED<sup>1</sup>, fui me aproximando dos temas que eram discutidos e interessando-me cada vez mais por eles. Quando resolvi voltar para a universidade para fazer o mestrado, achei que este seria o grupo que melhor atenderia aos interesses de pesquisa que eu tinha e, portanto, onde eu poderia melhor desenvolver meu trabalho.

Considerando que meu ingresso se daria no mesmo ano em que o projeto GERES (Geração Escolar 2005)<sup>2</sup> seria finalizado e do qual eu já tinha conhecimento anterior, por frequentar as reuniões do grupo em 2005, decidi fazer um projeto de pesquisa em que pudesse utilizar alguns dos dados que estavam sendo produzidos pelo GERES e que, ao mesmo tempo,

---

<sup>1</sup> Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, do qual faço parte atualmente.

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido pelo LOED em parceria com outras universidades brasileira e que será mais detalhado ao longo da dissertação.

atendessem aos meus interesses enquanto pesquisadora o quais, no momento, não estavam focados na sala de aula e sim, na gestão.

Embora trabalhe atualmente na sala de aula, meus interesses dentro da escola sempre extrapolaram os limites da sala e estiveram voltados para a escola como um todo. Imagino que, por isso, gosto tanto de estudar assuntos relacionados à gestão e de acompanhar o trabalho dos gestores. E este interesse cresceu, sobretudo durante os anos de graduação, através do contato com autores que investigam e escrevem sobre o assunto, bem como através da experiência que tive com a gestão de cada uma das três escolas em que trabalhei.

Nas três escolas tive um bom relacionamento interpessoal com membros da equipe gestora, fácil acesso para problematizar, questionar, propor mudanças e ouvir críticas acerca de todo processo educativo. Na primeira escola, com um número pequeno de alunos (aproximadamente 30) e funcionários, que permitia maior proximidade entre todos, tive a oportunidade de aprender a construir um plano de aula, um projeto pedagógico, começar a conhecer a burocracia que envolve uma gestão educacional e este processo possibilitou um grande crescimento profissional, especialmente por estar vivenciando o conhecimento estudado nas disciplinas da graduação.

Na segunda escola, embora com um número maior de alunos (cerca de 350), a proximidade entre os funcionários e a equipe gestora sempre fora preservada e constituía parte importante no dia a dia da escola. A autonomia dos professores era bastante valorizada e se construía através das freqüentes discussões coletivas, problematizações, planejamento, elaboração do Projeto Pedagógico assim como as decisões que envolviam a escola, os alunos e familiares eram partilhadas. Frequentemente as reuniões pedagógicas não buscavam soluções prontas para os problemas apresentados e sim, a construção coletiva delas, o que fazia com que a relação entre os funcionários e a equipe gestora fosse extremamente enriquecedora para ambas as partes, assim como na primeira escola.

Diferentemente destas duas escolas, tenho vivenciado e observado que as relações interpessoais na atual instituição (primeira e única pública que trabalhei até então), muitas vezes, dificultam a construção coletiva e a solução da grande maioria dos problemas enfrentados. Embora a equipe gestora também proporcione espaços coletivos de discussões e tenha abertura para ouvir e mediar os problemas, as relações interpessoais e as condições de trabalho interferem diretamente neste processo de discussão e no desenvolvimento pedagógico das atividades com os

alunos. Dificuldades pessoais, descompromisso e não conhecimento de questões relevantes para o desenvolvimento dos alunos comprometem a prática pedagógica e os espaços de discussão.

Dessa forma, considero a dinâmica de funcionamento de uma escola, especialmente da gestão, como parte importante do fenômeno educativo e, por isso embora com algumas modificações ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa, tornou-se foco deste trabalho. Minha dissertação tem como principal objeto de estudo a análise da gestão em escolas com diferentes “desempenhos” no projeto GERES/Campinas.

Analisando, hoje, os três últimos anos, tão focados no processo que chamaria de “aprender a fazer pesquisa”, vejo que o mestrado trouxe um amadurecimento acadêmico imensurável. Não é um processo fácil, especialmente quando se tem um prazo definido para voltar atrás e reparar os erros cometidos no início da pesquisa, mas, certamente, todo o aprendizado que fica ao final do processo vale mais que os ajustes necessários para sua melhoria, especialmente porque este aprendizado é cumulativo e será levado para as pesquisas e experiências futuras da minha vida acadêmica.

## **Apresentação**

Compreender e estudar a escola e a educação, não é uma tarefa fácil e envolve, entre outras coisas, o entendimento do meio social em que o fenômeno educacional ocorre. A organização da escola se configura, da forma como é hoje, em decorrência de uma série de influências sociais, econômicas e políticas que sofreu ao longo dos anos, as quais a transformaram em uma instituição de importância singular na sociedade atual e repleta de complexidades em seu interior. Dentre essas complexidades, a gestão escolar foi um dos aspectos que se modificaram bastante ao longo dos anos, em função de influências internas e externas à escola, e tais modificações contribuíram – e contribuem até hoje – para o entendimento do fenômeno educativo, da forma como se apresenta atualmente. Mas poderá a gestão escolar influenciar direta ou indiretamente o desempenho dos alunos? De que forma isso ocorre e qual é a relação existente entre as diferentes formas de gestão e o desempenho dos alunos?

Conhecer o mecanismo de funcionamento e dinâmica da gestão escolar pode auxiliar na compreensão dessas questões, no entanto, reconhecendo a complexidade desta temática, a presente pesquisa centrou-se apenas em observar e analisar características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos da avaliação GERES/pólo Campinas<sup>1</sup>.

Dessa forma, o início da pesquisa trata da contextualização da instituição escolar, desde seu surgimento até os dias atuais, uma vez que entende a educação como parte importante do desenvolvimento humano e que se transforma historicamente, acompanhada das transformações no modo de produzir a existência humana. Além disso, a primeira parte do trabalho atenta também para a necessidade de se construir um olhar crítico sobre as funções sociais da instituição escolar, contradições e instrumentos avaliativos presentes em seu interior.

No segundo capítulo, com auxílio de alguns autores que estudam o assunto criticamente, apresento como e por que a gestão das escolas se configura da forma atual, e qual o jogo de interesses por trás de tudo isso. Neste capítulo o leitor também encontrará algumas características importantes presentes nos diferentes “tipos” de gestão escolar e que nos auxiliam a entendê-las melhor.

No terceiro capítulo, apresento os caminhos percorridos para alcançar os objetivos da pesquisa: como foi o trabalho de campo, a realização e aplicação dos instrumentos de pesquisa

---

<sup>1</sup> Avaliação em larga escala realizada em diferentes cidades brasileiras e que será melhor explicada no Capítulo III.

utilizados, as dificuldades encontradas e sistematização dos dados coletados. Nos capítulos seguintes, faço uma análise dos dados coletados nas escolas, à luz dos referenciais que embasaram a parte teórica da dissertação. Isto é, as impressões, observações e conclusões que resultaram de todo o trabalho de campo.

## Capítulo I – Introdução

A aprendizagem social e para o trabalho sempre esteve muito centrada na família (ENGUIA, 1989). Desde a época medieval, por exemplo, era comum as crianças serem enviadas à casa de outras famílias para que ali aprendessem o artesanato, como atividade principal, boas maneiras e, possivelmente, serem mandadas para a escola.

Nesse intercâmbio familiar, as crianças serviam às famílias e ao seu mestre, tanto nas tarefas do ofício, como nas atividades domésticas; em troca, recebiam alimento, vestuário, formação moral e religiosa, como uma forma de preparação para se tornar um cidadão. Dessa forma, por meio de uma relação de dependência e subordinação é que ocorria a aprendizagem das relações sociais de produção, motivo pelo qual essa experiência era vivida fora da família consanguínea.

Todavia, desde essa época, a existência de uma grande e crescente população de marginalizados já causava inquietude social que, por variados motivos, ainda hoje existe. Nasceu, então, a preocupação com a ordem pública e com o desperdício, uma vez que, para a nação em geral, tal população representava braços inativos. Nesse quadro, a existência de uma instituição capaz de abrigar e/ou formar essa população apresentava-se como uma alternativa possível para afastar os pobres da inanição e do problema social que constituíam. Dentre as possibilidades, a escola foi considerada uma opção que, além de tudo, podia ser utilizada também como um instrumento de preparação de mão-de-obra pelos futuros industriais que, posteriormente, ganhariam força com o desenvolvimento da sociedade industrial.

A inexistência de uma efetiva política educacional entre o final do século XVIII até início do século XIX (PATTO, 2008), apesar de sua prescrição legal se deve, dentre outras coisas à: pequena demanda de qualificação de mão de obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de supri-las; desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico e; inexpressivas pressões das classes populares por escolarização, nos primeiros anos da nova ordem social. Assim, a autora afirma que a grande preocupação da então instituição escolar na qualificação da mão de obra não era a aquisição de *habilidades* específicas e sim, de *attitudes* compatíveis com a nova ordem social e de produção.

Aos poucos, as funções da escola foram se arquitetando naquele cenário, a fim de ensinar ao povo conhecimentos que não se estendessem para além de suas ocupações, ou seja, que o preparassem para servir e o educassem apenas o suficiente para respeitarem a ordem social.

Ao se estudar o processo histórico de construção da escola, é possível entender que, em certa medida, a “casa de ensino” pode se apresentar como um instrumento idôneo para a manutenção da ordem social, uma vez que, legitimada socialmente enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento, ela também é capaz de moldar de forma adequada o comportamento de seus alunos e domar seu caráter, ao mantê-los sob o controle das paredes da sala de aula e o olhar vigilante do professor (ENGUIA, 1989).

Gradativamente, a escola passa então a ganhar os contornos do embates políticos de cada momento histórico assumindo um caráter diretamente vinculado à vida social e aos movimentos decorrentes deste processo.

O processo histórico de construção da instituição escolar e os objetivos que trazia implícitos contribuíram, entre outras coisas, para ocasionar o distanciamento da escola em relação à vida e à prática social. A formação social capitalista, por exemplo, que visava apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse, rapidamente, para a produção, de forma hierarquizada e fragmentada. Logo, “as necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escolar na forma atual” (FREITAS, 2003:27).

A vida, deixada do lado de fora da escola, criou a necessidade de novas formas para estimular a aprendizagem e controlar o comportamento, fazendo com que os alunos considerassem o valor da aprendizagem, a partir da nota. A conseqüente introdução de mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes, etc.) passa a ocupar o lugar dos “motivadores naturais” para a construção de conhecimento. Dessa forma, “a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo” (idem: 28).

Atualmente, mantendo algumas dessas características, a escola procura atender a necessidade de formar indivíduos cada vez mais aptos a atuar no seu local de trabalho, mas que também sejam capazes de modificar seu comportamento – em função das constantes mutações sociais – com uma maior flexibilização para essas mudanças, dada a valorização desta habilidade no atual contexto socioeconômico (TRAGTEMBERG, 1982).

Para cumprir suas funções, o sistema de ensino vale-se do que Tragtemberg (1982) chama de “burocracia pedagógica”, que se estrutura, basicamente, na lógica da empresa capitalista e cujo papel essencial é a organização, o planejamento e o estímulo. Os níveis de cargo, por exemplo, sustentam tal sistema burocrático por articularem-se na forma de “carreira”,

em que diplomas, tempo de serviço e conformidade às regras são requisitos “implícitos” para ascensão. Segundo o autor, pela forma como está estruturada a carreira do docente, este tende à adaptação de seus pensamentos, sentimentos e ações, o que muitas vezes o induz à timidez, ao conservadorismo rotineiro e ao tecnicismo. No âmbito nacional, essa estrutura burocrática do ensino pode se desenvolver no nível da organização do pessoal, dos programas de trabalho e das inspeções e exames.

Olhando para a profissão docente enquanto uma função pública vinculada à modernidade, fica fácil entender porque ela condiz com as características das organizações burocráticas, tal qual a escola, que, por sua vez, reproduz o modelo burocrático das instituições públicas que funcionam como aparelhos do Estado Moderno (DEAK; GOMES; MENDES, 2008:53).

Assim, essa pedagogia burocrática estabelece como meta o êxito dos alunos nos exames, em detrimento de seu enriquecimento intelectual. Para os docentes, os objetivos principais passam a ser a conformidade ao programa, obtenção da obediência e o êxito nos exames. Além disso, tal pedagogia facilita também uma maior confiabilidade dos pais nos professores, pois sabem que o docente é, constantemente, controlado, julgado e regulamentado, dentro dos muros escolares. Toda essa burocracia do ensino forma uma conduta caracterizada pela dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra grupo e resistência à mudança.

Dentro desse contexto, no interior da escola, o papel do diretor consiste em mediar o poder burocrático da Secretaria e da escola como conjunto, incluindo professores, alunos e pais. Para isso, deve possuir as qualidades de um político, ter senso administrativo e ser um especialista em relações humanas e relatórios oficiais. Para Tragtemberg (1982), entender a escola como uma organização complexa é entender como se articulam as várias instâncias burocráticas que nela atuam através dos atores que a constituem, ou seja, a escola não é apenas uma instituição social inserida no seio de uma sociedade e independente de suas condições.

### *1.1. Contradições no interior da escola: conhecer para saber intervir*

O fato de dispor de mecanismos que tendem à reprodução da sociedade torna contraditório considerar a escola como um instrumento de ascensão ou mobilidade social.

Dentro do nosso sistema social, a escola, através de seus professores e de uma forma contínua e sutil, perpetua sua lógica de conservação da estrutura de poder e da desigualdade social existente. A concretização disso se dá pela socialização à subordinação, transmitindo aos jovens valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinados e pela exclusão dos alunos das classes menos favorecidas.

Cada família transmite aos filhos um conjunto de valores implícitos, profundamente interiorizados os quais contribuem para definir, entre outras coisas, suas atitudes face ao capital cultural<sup>1</sup>. Essa herança cultural, que se altera em função das classes sociais, seria responsável pela diferença inicial das crianças frente à experiência escolar e, conseqüentemente, decisiva para suas taxas de êxito ou fracasso.

Neste sentido, Bourdieu (2001) nos apresenta importantes contribuições para entender que a “escola libertadora” é uma ideologia que nos faz considerá-la como um fator de mobilidade social, mas que, na realidade, constitui um dos mais eficazes mecanismos de conservação social, visto que está mascarada pela legitimidade social. Todavia, os mecanismos de eliminação que o sistema educacional dispõe, agem durante todo o processo educacional e, possivelmente, só serão apreendidos nos graus mais elevados da carreira escolar. Para exemplificar, basta observar como a oportunidade de acesso ao Ensino Superior é resultado direto ou indireto da seleção que ocorre ao longo da escolaridade e que pesa, com rigor desigual entre os sujeitos, nas diferentes classes sociais.

As crianças oriundas das classes mais favorecidas trazem do seu meio social uma série de hábitos e treinamentos que são diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, além de herdarem saberes, gostos e um “bom gosto” que lhes trarão uma enorme rentabilidade escolar e, possivelmente, serão atribuídas a seu “dom”<sup>2</sup>. São domínios referentes à cultura: teatro, música, pintura, jazz, cinema e conhecimentos que serão tão mais ricos e extensos, quanto mais elevada for a sua origem social e, por isso mesmo, contribuem para inserção do indivíduo no meio social da classe dominante.

Além disso, há que se considerar como a escola privilegia, consciente ou inconscientemente, o manejo da língua proveniente das classes dominantes e que exerce sobre a criança uma influência inegável, em função da sua classe social de origem. A relação que a

---

<sup>1</sup> Conjunto de valores e hábitos sociais e econômicos e que se diferenciam em função do nível socioeconômico de cada indivíduo (Bourdieu, 2001).

<sup>2</sup> Na realidade, são condutas que refletem os valores e costumes incorporados durante a toda a vida da criança, e não propriamente um “dom” natural, como muitas vezes é entendido (Bourdieu, 2001:45).

escola estabelece com a linguagem, mostra o significado implícito que as classes cultas conferem ao saber erudito, o qual a instituição está encarregada de perpetuar.

A cultura escolar, tão próxima da cultura de elite, considera – a partir de uma perspectiva ingênua – que a oportunidade diante de tudo o que oferece aos educandos é igual, e o sucesso ou fracasso seria, portanto, justificado pelo “dom” natural de cada um. Entretanto, para entender a lógica de conservação da escola, mascarada pela legitimidade social que possui, é fundamental considerarmos que toda essa privação em matéria de cultura vem acompanhada de um enfraquecimento da consciência dessa privação, visto que o privilégio tem todos os sinais exteriores de legitimidade.

O capital cultural, que contribui para definir as condutas e atitudes frente à escola, constitui um importante princípio da eliminação diferencial das crianças de classes sociais diferentes. Os mecanismos de eliminação que as crianças sofrem ao longo do percurso escolar são desigualmente severos em função das origens sociais e convertidos, progressivamente, em vantagens e desvantagens escolares. A partir daí, podemos entender qual é a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais (FREITAS, 2005).

A sutilidade do cotidiano escolar permite que a instituição avalie positiva ou negativamente a educação dada ao aluno no âmbito da família. E o aluno, como interlocutor deste processo, da mesma forma que dá conhecimento à escola sobre o posicionamento de sua família, também leva para a família a opinião que a escola emite sobre ele. (MALAVASI, 2002:218)

Para favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, basta que a escola ignore as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, no que se refere aos conteúdos do ensino que transmite, aos métodos e técnicas de transmissão e aos critérios de avaliação (BOURDIEU, 2001). Isso acontece, quando os diferentes ritmos dos alunos são submetidos a um único tempo de aprendizagem e, conseqüentemente, produzimos a diferenciação dos seus desempenhos. Tratando todos os educandos como iguais, a escola sanciona as desigualdades iniciais diante da cultura e, através desta igualdade formal da prática pedagógica, mascara e justifica a indiferença em relação às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida e exigida.

Além disso, Enguita (1989) mostra também que, na escola, crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas e, nesse contexto, a avaliação se faz onipresente, visto que tem um caráter formal e informal. Aprende-se, então, a estar constantemente preparado

para ser medido, classificado e rotulado. Esta face oculta da escola pode ser revelada, por exemplo, na contraditoriedade da avaliação contínua<sup>1</sup> que, por um lado, pretende ser menos parcial e basear a nota final no período total de aprendizagem mas, por outro lado, obriga o estudante a confirmar a todo instante, que está conectado à exigência da escola e se enquadra entre os “escolhidos” do professor, isto é, a avaliação contínua pode representar um controle permanente.

O entendimento das formas implícitas de avaliação no interior do trabalho pedagógico e das conseqüências que a diversidade social e econômica dos alunos trazem para o processo de escolarização, são fundamentais para evitar a formação de uma visão reducionista que transfere o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos recursos pedagógicos da escola. Essa é uma perspectiva ingênua da equidade, que oculta a forte influência que a escola sofre frente aos acontecimentos externos a ela e à forma como a sociedade está organizada ao seu redor, para fazê-la cumprir o seu papel.

A forma atual da escola não é ingênua, neutra e equalizadora. É fortemente influenciada por fatores que ocorrem fora dela e que “disputam” a definição de seus espaços e tempos. Dessa forma, a escola segue a lógica constituída e caracterizada por uma função social excludente e seletiva, mas que já é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamentos.

A escola deveria destinar-se indistintamente a todas as crianças e jovens de forma a oferecer-lhes a oportunidade de conhecer a totalidade das ciências bem como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. (LOMBARDI, 2005). Conhecer-la de uma maneira mais profunda, significa saber como podemos nos organizar melhor para intervir na escola, já que ignorar esses limites, não vai neutralizar os seus efeitos. Este entendimento nos ajuda a intervir no sentido de melhoria da escola que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia, auto-organização e para intervir na sociedade a fim de torná-la mais justa.

Certamente, o nível socioeconômico dos estudantes é um aspecto de significativa importância, quando se trata de estudar e entender o desempenho dos alunos. Entretanto, existem outros fatores referentes à dinâmica de funcionamento e organização presentes no interior da escola que podem potencializar este efeito negativo do nível socioeconômico (CANGUSSU,

---

<sup>1</sup> Entendendo por avaliação contínua, em síntese, aquela que ocorre não apenas ao final de um processo educativo e sim, no decorrer do mesmo.

2010), isto é, alguns fatores presentes no interior das escolas podem contribuir para que ela faça, sim, a diferença na vida dos estudantes.

Em sociedades onde há significativas desigualdades sociais, como é o caso do Brasil, há indícios de que esse “efeito-escola” é ainda mais impactante em lugares com menor nível socioeconômico (NSE). A exemplo disso podemos dizer que o SAEB 2001 – Sistema de Avaliação da Educação Básica - indica que no Nordeste, região mais pobre do país, o efeito-escola controlado pela variável contextual é de 19%, ao passo que no Sul, região mais desenvolvida, esse efeito cai para 7% (CANGUSSU, 2010). Neste sentido, Ferrão (2000) indica que, quanto menor o NSE, maior é o efeito da escola sobre a aprendizagem dos estudantes.

Isso justifica a necessidade de uma análise mais aprofundada dos fatores intraescolares para o entendimento dessa correlação e para melhor articulação com instrumentos de avaliação, complementando-se mutuamente as análises qualitativas e quantitativas.

### *1.2. Alguns instrumentos no interior da escola: possibilidades de mudanças*

Produzir modificações no interior da escola requer, além do conhecimento da sua lógica e da lógica social pela qual ela é influenciada, um trabalho sistemático, complexo, coletivo e comprometido com a cidadania e com o direito de qualidade. Esse trabalho, para ser efetivamente concretizado, deve contar com a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a instituição escolar, surgindo, então, a complexidade acerca do conceito de qualidade. Mas, qual qualidade a escola deve buscar?

O conceito de qualidade na educação varia, de acordo com a concepção de mundo e sociedade que se tem e, conseqüentemente, refere-se à formação de um tipo de sujeito compatível com ela (RODRIGUES, 2005). Dessa forma, julgamentos de qualidade estão intimamente atrelados a visões políticas e de valor. Podemos dizer que o conceito de qualidade entendido pelos sistemas educacionais que têm origem nos programas das empresas privadas, por exemplo, visam, essencialmente, aos ganhos de produtividade nos direitos sociais de cidadania e nas reformas educacionais influenciadas pelos acordos e convênios firmados com agências de financiamento.

Em contraposição, Bondioli (2004) nos traz outro conceito de qualidade, chamada de “qualidade negociada”, que significa transação, debate entre indivíduos e grupos que têm interesses em relação à rede educativa e, por isso, trabalham juntos para explicitar e definir

consensualmente valores, objetivos, prioridades e ideias sobre a realidade educacional local. A qualidade não deve se constituir como um valor absoluto ou adequação a um padrão e normas preestabelecidas. Todavia, não pode ser entendida como uma ideia abstrata a ser posta em prática. Ela parte, antes de tudo, de uma reflexão sobre a prática, reflexão esta que tem uma referência precisa da realidade e dos fatos, o que a torna também algo contextualizado.

Assim como autores e estudiosos possuem diferentes ideias, cada um dos atores que participam do debate a respeito da rede educativa possui um ponto de vista próprio em relação à qualidade; em primeiro lugar, no entanto, é preciso reconhecer a natureza ideológica e valorativa da qualidade e considerar o embate entre os pontos de vista, ideias e interesses como um recurso e não como uma ameaça.

Quando se trata de diagnosticar os reais problemas de uma escola e partir de uma situação concreta para definição de objetivos, devemos estar preparados para os conflitos de interesses que caracterizam este processo e que, muitas vezes, tornam-se impeditivos das melhorias possíveis de serem implementadas. Em um âmbito maior, o mesmo pode ocorrer com os planos e políticas educacionais, como nos mostra Saviani (1997) ao estudar a LDB/96. O autor faz uma distinção entre duas formas de objetivos: os proclamados e os reais. Os primeiros situam-se num plano ideal onde há consenso e convergência de interesses. Já os objetivos reais defrontam-se com interesses divergentes e até antagônicos, mas são efetivamente os que determinam o curso da ação e as forças que controlam o processo. Nesse sentido, a avaliação pode se tornar um importante instrumento diagnóstico da realidade e facilitador na definição de metas, objetivos e ações.

O exercício de construção da qualidade negociada tem um poder transformador, na medida em que busca uma melhoria da realidade, e também formador, enquanto produtora de cultura através de troca. Esta qualidade só se sustenta se for efetivamente construída pelo coletivo da escola. Para isso, é necessário, dentre outras coisas, criar uma cultura de participação nas várias atividades da escola, tanto nas dimensões pedagógicas como nas administrativas.

Todo esse processo tem por objetivo não apenas fazer funcionar a instituição educacional, mas também repensar suas funções e objetivos, orientando-se para o futuro e visando seu crescimento e melhoria. Esse deve ser o real Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição; precisa ter um aspecto negociável e definir compromissos e responsabilidades entre órgãos públicos e gestores da rede de ensino. Para não se tornar apenas um espaço de valor compartilhado, tais projetos devem sintetizar em forma de modelo uma ideia de instituição

efetivamente concretizável, apresentando diretrizes bem fundamentadas, e não apenas um modelo padrão ao qual se deve adequar. Tudo isso permite que se desenvolva a capacidade de enfrentar problemas novos, imaginando soluções diferentes das que foram pensadas até então, mas sem tateios experimentais ou formulação de hipóteses pouco fundamentadas.

A necessidade da sistematização do Projeto Político Pedagógico e a sua socialização evidenciam seu caráter ético na medida em que, após tornar-se público, ele se configura como um compromisso, uma admissão de responsabilidade para realizá-lo.

Freitas (2005) nos mostra que a realidade das redes públicas de ensino denuncia o quanto os projetos políticos pedagógicos das escolas não são problematizados. Muitas vezes, são peças fictícias que pouco analisam seus reais problemas e os esforços feitos para solucioná-los. Não há registros das questões que afetam a escola, das lutas, história, dificuldades e/ou vitórias e não há uma problematização consistente de toda a sua realidade.

Para Bourdieu e Passeron (2005:162):

a evolução da escola depende não somente da força das coerções externas mas também da coerência de suas estruturas, isto é, tanto da força de resistência que ela pode opor ao acontecimento quanto de seu poder de selecionar e reinterpretar os acasos, as influências de acordo com uma lógica cujos princípios gerais são dados desde o momento em que a função de inculcação de uma cultura herdada do passado é assumida por uma instituição especializada que tem a seu serviço um corpo de especialistas.

Uma vez elaborado e socializado, faz parte do processo de constante construção do projeto, a avaliação dos seus resultados, pois essa verificação, quando não exercida com caráter de certificação e controle, também se torna produtora de conhecimentos que, por sua vez, podem inspirar projetos mais articulados e novos objetivos a serem traduzidos na prática e novamente, submetidos, à verificação, num processo de constante construção mas nunca concluído ou fechado. Dessa forma, além de produtor de conhecimento, o Projeto Pedagógico representará um compromisso perante a comunidade e ao poder público, podendo até constituir um passo inicial para resistir aos indicadores e políticas públicas impostos arbitrariamente, descontextualizados e impraticáveis (BONDIOLI, 2004).

Nesse contexto, outro instrumento que contribui para um conhecimento fundamentado sobre realidade escolar e passível de gerar mudanças em seu interior é a avaliação institucional (referente à instituição), sobretudo quando acompanha o desempenho dos alunos de forma

contínua e sistemática, sem “classificá-los” ou “ranqueá-los”, mas com o intuito de conhecê-los melhor e garantir que, eles próprios, sejam destinatários das melhorias introduzidas na escola.

Neste sentido, Freitas (2005b:1) afirma que “qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o PPP da escola”.

Em qualquer nível de ensino, a avaliação é um importante instrumento de gestão, tendo em vista que, através dela, obtemos importantes subsídios para o processo de tomada de decisão. E esse processo afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento institucional e alimenta o processo de autoconhecimento do docente acerca da qualidade do seu trabalho.

De início devemos declarar sem qualquer ambigüidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra e inócua. Tampouco inocente, mesmo que e quando se realize mediante instrumentos técnicos, de caráter objetivo, proclamando resultados supostamente inquestionáveis e tidos como perfeitamente críveis. Então, não podemos dizer que tanto faz esta ou aquela avaliação, ou que é indiferente fazê-la ou não (SOBRINHO, 2003:92).

Toda avaliação, seja institucional ou de desempenho<sup>1</sup>, implica decisões e está muito ligada a valores e, conseqüentemente, envolve poder e as relações de interesse.

Entretanto, historicamente, a avaliação vem sendo apresentada como uma atividade desprovida de interesses e, portanto, muitas vezes concebida como uma prática neutra, despolitizada e técnica, o que também está relacionado com os interesses que se escondem por trás dela. A avaliação informa o que lhe convém ser visto e, ao mesmo tempo, o que deseja aferir.

Desde dentro, diretores e demais especialistas assumem o controle do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, deixando uma pequena margem de influência para o professor – quando esta é deixada. Desde fora, agências especializadas em avaliação fecham o cerco expondo, na forma de ranqueamento público, as escolas que não se comportaram bem (FREITAS, 2003:96).

Ao tornar público os seus resultados, a avaliação sugere, de forma sutil, os novos passos para aqueles que querem melhorar suas posições no “ranking”; todavia, nem sempre anuncia a razão da escolha de determinados critérios de seleção. Isto é, a avaliação tem a capacidade de

---

<sup>1</sup> Considerando aqui que a primeira trata de avaliar a instituição (pública ou privada), enquanto a segunda avalia a aprendizagem dos alunos.

e elevar alguns indicadores a um grau de visibilidade importante, induzindo a comunidade intra e extraescolar a prestar atenção a eles e, simultaneamente, condenando outros à marginalidade. Dessa forma, ao ocultar determinados indicadores, a avaliação revela-se para aqueles que aprenderam a interrogar, examinar, criticar, interpretar e atribuir significados ao não dito de uma forma complexa, escapando do reducionismo.

A avaliação extrapola amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre todo o sistema educacional e suas funções relativas à sociedade, iluminando e instrumentalizando as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema (SOBRINHO, 2003).

Além desses efeitos que a avaliação provoca fora da instituição escolar, a própria escola também sofre as consequências do instrumento avaliativo. Administrar um processo educacional, avaliativo e exercer uma gestão democrática que leve efetivamente a mudanças, requer a capacidade de utilizar as ferramentas da gestão para a produção de condições reais e objetivas a respeito das concepções de qualidade. Dessa forma, a gestão de um projeto envolve a horizontalização das relações e o compartilhamento do poder decisório.

Somente este exercício dos deveres e direitos de cada um dos interessados no processo de gestão democrática da escola é que constrói por dentro e, contraditoriamente, a face que se deseja mostrar externamente. Disso resultam as decisões que afetam a organização do trabalho pedagógico, os processos de avaliação e os referenciais de qualidade que se procuram induzir.

A introdução de algumas considerações sobre o entendimento de certos conceitos (produtividade, eficiência, e efetividade) com que operam as instituições escolares; sobre melhoria de qualidade dos processos de gestão; de como são produzidos os julgamentos de valor que determinam as referências de qualidade dos processos desenvolvidos e dos produtos e resultados gerados a partir das atividades escolares, possibilitam conhecer a estrutura básica que tem sido utilizada como suporte para avaliação do desempenho e avaliação da qualidade em uma instituição ou sistema de ensino (RODRIGUES, 2005:52).

Em qualquer nível de ensino, as avaliações e os PPPs podem sinalizar possibilidades de melhoria e superação, se partirem efetivamente do diagnóstico da realidade e levarem em conta as potencialidades da comunidade local e, baseando-se nelas, apresentar suas decisões não só coletivas, mas também políticas.

Nesta forma de construção coletiva e democrática, os atores envolvidos tendem a rejeitar os processos decisórios individuais e autoritários, impostos externamente e resistir a eles e, conseqüentemente, reagir às imposições de decretos e leis regidos pelo mercado.

A importância social da avaliação, do PPP e da gestão está, portanto, na sua capacidade de produzir sentidos, reafirmar valores e formar um homem capaz de pensar sua vida e seu mundo.

## Capítulo II – Entendendo a gestão escolar

Tendo apresentado uma breve discussão acerca do processo histórico de construção da instituição escolar, de como suas lógicas foram se delineando e como são afetadas pelas lógicas externas à instituição, o que é fundamental para compreender a escola e saber intervir, pretende-se, neste capítulo, focar na dinâmica de funcionamento no interior da escola, sobretudo da gestão, entendendo-a como um importante instrumento capaz de ocasionar mudanças em toda a instituição.

Os objetivos da escola, enquanto instituição social, definem-se no conjunto da sociedade e têm fins para esta, daí o seu caráter político e ideológico. As necessidades e divergências de interesses características das várias classes e grupos que constituem a sociedade interferem diretamente nessa dimensão política e ideológica da escola. Há uma influência recíproca entre a escola e a sociedade, uma vez que a primeira visa formar cidadãos para atuar na segunda e esta, por sua vez, dita os rumos que a escola deve tomar. Na sociedade capitalista, a escola reflete muito dos interesses das forças hegemônicas da sociedade civil. Dessa forma, para se tornar efetivamente emancipatória, a educação precisa romper com este *status quo*, que atende aos interesses de alguns, o que exige persistência e vontade de todos envolvidos no processo (BETINI, 2009).

Tudo isso trará ganhos cognitivos para os educandos, que entenderão melhor o significado de sua aprendizagem; trará, também, ganhos formativos, pois os estudantes serão entendidos como cidadãos capazes de intervir em seu mundo, e atuarem como construtores do processo histórico em que vivem.

Para que isso se concretize, a gestão das instituições educativas deve oferecer, dentro do seu espaço de atuação, um ambiente onde haja liberdade e democracia para que todos os funcionários, alunos e professores exerçam efetivamente seus deveres e direitos e entendam-se, também, sujeitos reflexivos do espaço micro e macro social que ocupam.

Vale ressaltar que, mesmo ocupando um espaço considerável nos debates educacionais, a questão da reflexão, diferentemente de como é vista pelo senso comum, não é tão simples como parece. Ela se refere a um pensar no real, de forma a examinar e avaliar aquilo que pensamos, assumindo uma atitude de pesquisa. Essa ação reflexiva implica considerar tudo aquilo que é praticado, fazendo-se existir antes, durante e depois da ação praticada e devendo constituir o fruto de um aprendizado constante. Isso implica em um processo de transformação radical que

deve ser orientado por uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema, para assim, poder ser considerada efetivamente uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade e, também, de transformação progressiva da consciência (LOMBARDI, 2005). Dessa forma a escola possibilitará que todos os homens tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e usufruam de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social.

### *2.1. Caminhos possíveis para gestão escolar*

Até pouco tempo atrás, considerava-se que dirigir uma escola era apenas uma tarefa rotineira, cuja principal função do dirigente seria a de zelar pelo bom funcionamento da instituição, centralizando em si todas as decisões e administrando com prudência os possíveis imprevistos. As mudanças no contexto mundial, decorrentes das transformações sociais, científicas e tecnológicas, passaram a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil da gestão (MENDONÇA, 2000).

Para este mesmo autor, até mesmo a substituição do termo “administração escolar” por “gestão escolar” não é apenas uma questão semântica, e representa sim uma nova concepção e novos encaminhamentos das questões educacionais, mais ancorados nos princípios da participação e da autonomia. Tais encaminhamentos, entretanto, ainda representam grandes desafios, se considerarmos que a organização da escola tem uma tradição fortemente burocratizada, uma vez que o tema está diretamente ligado ao campo da administração (SANDER, 1981).

A organização do ensino tem obedecido a modelos de gestão em que predominam estruturas hierárquicas nas quais a maioria das decisões é tomada no topo da instituição. A longa vigência de um mesmo modelo escolar dominante tende a extrapolar o espaço administrativo e refletir-se na organização e nas relações de toda a instituição. Isto significa dizer que analisar esses componentes organizacionais pode ajudar no entendimento e na sensibilização dos educadores e educandos para as implicações que eles trazem no comportamento, atitudes e resultados que ocorrem em toda a escola.

Ao pensar e estudar os possíveis caminhos para a melhoria da educação, frequentemente, nos deparamos com a necessidade de se pensar também nas condições de como os professores,

os alunos e os gestores lidam com os mecanismos que movimentam a organização escolar (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, é recorrente nos meios escolares e nos dispositivos legais a defesa de uma maneira de trabalhar que contemple os princípios democráticos.

Embora a discussão sobre gestão democrática seja bastante atual, Carvalho (2004) recorre às ideias do clássico sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) para explicar como os processos que constituem as formações e instituições humanas de nosso tempo, nos ajudam a entender nossa sociedade. Isto é, segundo o autor, para compreender a sociedade e suas instituições (no caso, a escola) é necessário decodificar as ações humanas, seja individual ou social e explicar a sequência lógica das ações que foram feitas. Dessa forma, a conduta humana é o foco da sociologia compreensiva e, ao olhar para a realidade, o cientista social, deve procurar os sentidos com os quais os indivíduos se relacionam e como tomam essa ou aquela atitude a partir deles.

O racionalismo que emergiu e ascendeu ao longo do processo histórico-cultural e que caracteriza o Ocidente contemporâneo reflete hoje na forma específica com que organizamos nossas vidas. Para Weber, esse processo de racionalização se estende a todas as formas de condutas humanas, dentre as quais está educação e, por isso, se reflete nas universidades e escolas. Neste caso, a organização, estruturada burocraticamente, utiliza meios de ação racionais e os concentra nas mãos de quem a controla, o que faz com que o tipo burocrático de administração progrida em nome da superioridade técnica.

Se a democracia é posta por nós como um valor a ser experimentado nas e pelas escolas, qual um deus a ser adorado, o que vemos é uma realidade onde reinam as práticas que podem provocar ou até provocam prejuízos na estrutura didática e administrativa e no desempenho escolar impedindo, assim, a construção da cidadania (CARVALHO, 2004:75).

Outro aspecto importante a ser considerado acerca da racionalização e burocratização é que ambas podem ser contraditórias, na medida em que se fazendo uso dessas práticas tenta-se exercer maior controle sobre as circunstâncias externas, aumentando nossa liberdade de ação, entretanto, concomitantemente aumenta-se o poder dessas forças às quais nos tornamos submetidos.

A burocracia, como resultado da racionalização, torna-se uma força social com poder e valores próprios, pelos quais seu desenvolvimento aumenta as forças às quais o homem está submetido (idem: 76).

Em linhas gerais, as ações humanas presentes nas instituições sociais devem considerar sim, a democracia como um princípio norteador das práticas educacionais, mas sem esquecer que vivemos num mundo onde os valores são plurais, as vontades e os desejos são díspares e até contraditórios. Estaremos assim compreendendo e reconhecendo o caráter agonístico da cultura moderna e tendo, portanto, mais elementos para direcionar nossas ações de forma coerente com nossos objetivos.

Sabendo disso, reconhecemos, ainda mais, a importância das lutas e mudanças que caminham para o fortalecimento de novos modelos de gestão e abandono do excessivo grau de centralismo administrativo, rigidez hierárquica e enfraquecimento da autonomia das escolas.

Além disso, entendendo a escola como um *locus* inicial para a construção da cidadania, o fortalecimento da participação nos processos decisórios e da gestão democrática constitui-se parte de uma aprendizagem e um exercício de cidadania. Melhor ainda, quando há nessa participação uma integração entre aqueles que trabalham nas funções administrativas e pedagógicas, visto que isto cria um pensar coletivo, inserido no contexto de um fazer individual de cada funcionário da escola. Trazer para o coletivo a responsabilidade em relação ao desenvolvimento da escola ajuda a superar os obstáculos e faz do dirigente o responsável por mediar a equipe, e não apenas aquele que concentra em suas mãos os poderes de responsabilidade e decisão sobre aquela instituição.

A administração da escola exerce a função de planejar, organizar, motivar, controlar, orientar e decidir sobre os insumos que passam pelo processo de transformação para obtenção de resultados. E esses são devolvidos ao ambiente externo como retorno ou *feedback* à sociedade (RODRIGUES, 2005: 340).

Ao tratar de mudanças necessárias para a melhoria da gestão escolar e, por conseguinte, da própria instituição como um todo, é fundamental considerarmos os diversos âmbitos da educação, dentre os quais destacam-se (BAUMEL, 2007):

- Político: operacionalização dos dispositivos legais administrativos e normativos referentes à garantia de acesso à educação; descentralização do poder e consideração das peculiaridades regionais e culturais.

- Técnico-científico: que trata dos encaminhamentos que visam a melhoria na formação inicial e continuada dos professores.

- Pedagógico: cuida da reconstrução de práticas pedagógicas, contemplando ações de ensino, avaliação pedagógica, adaptação dos currículos, serviços de apoio e discussões e análises sobre educação profissional.

- Administrativo: compromisso dos gestores quanto à acessibilidade das escolas, disponibilidade de recursos, apoio aos docentes e valorização do projeto pedagógico.

Somente através da consideração de todo esse amplo contexto que envolve a instituição escolar, a gestão terá elementos que facilitem sua democratização e que a caracterizem como participativa. Elementos estes que podem ser adquiridos por meio de ações como:

- Divisão de tarefas e funções que permitam a manutenção da seleção e definições de objetivos, métodos, aspectos organizativos, execução e avaliação.

- Adoção de uma hierarquia de competências e, não, de autoridade.

- Investimento na compreensão realista da autonomia, do trabalho coletivo e delegação de poderes de decisão.

- Busca do propósito da qualidade através da relação entre as atividades concretas e as finalidades da escola envolvendo toda a comunidade escolar.

## *2.2. Conhecendo o perfil da gestão escolar*

Pouco se sabe sobre as atuais tendências e mudanças que vêm ocorrendo na gestão educacional, pois as informações sobre as novas formas que têm sido implementadas por iniciativa dos governos estaduais e municipais ainda são muito incipientes e incompletas (MELLO; SILVA, 1995). Um fator capaz de ajudar neste estudo, entretanto, diz respeito ao período em que se iniciaram os esforços no sentido de mudar as formas de organização e gestão dos sistemas de ensino, do qual podem ser destacados dois momentos distintos:

- Abertura política, a partir do final da década de 1970 até a promulgação da nova Constituição Federal, com a definição de eleições diretas para Presidência da República e demais Governadores, e que marca um período decisivo para a implementação de novas políticas educacionais;

- Período que se inicia no final da década de 1980 e chega até os dias atuais, com mudanças que obedecem à nova ordem constitucional.

As discussões e mudanças políticas do início da década de 80 caracterizaram os esforços dos novos governos estaduais, no sentido de democratizar a gestão das instituições públicas,

incluindo as escolas (idem, 1995). Nessa década, também ocorreram mudanças na concepção de aspectos-chave da gestão, tais como democratização, participação e descentralização, que influenciaram os futuros reajustes nas políticas educacionais implementadas.

Todavia, os esforços empreendidos nesse sentido limitaram-se, sobretudo, ao âmbito da educação escolar em cada unidade de ensino e não no universo mais amplo da política educacional (GHANEM, 2005). Em consequência disso, os governos que deram mais atenção à questão da democratização da gestão da escola, concentraram seus esforços na criação de meios institucionais de participação nas decisões, envolvendo funcionários, alunos e comunidade escolar. Basicamente, tais mecanismos deram origem, por exemplo, aos Conselhos de Escola ou à escolha de Diretores por meio de eleições.

Há que se considerar no entanto, que o modelo de gestão descentralizada da educação, defendido no contexto da década de 90 é fortemente influenciado pelas estratégias neoliberais que imprimem um reordenamento das relações entre Estado e sociedade (CABRAL NETO, 2000). Dessa forma, as propostas de descentralização das responsabilidades que chamam a sociedade para participar da tarefa educacional, ganham força, bem como as parcerias com empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs). Em suma, pode-se dizer que tudo isso contribuiu para a construção de um novo estilo de relação Estado-escola e gestão-escola que, certamente, tem como pano de fundo mudanças e lutas políticas muito mais complexas a serem consideradas, mas inviáveis de serem aprofundadas na presente pesquisa, uma vez que nos interessa saber, principalmente, como essas mudanças colaboraram para a construção das características e perfis da gestão que encontramos, atualmente, nas escolas.

Neste sentido, Libâneo (2004) destaca, inicialmente, algumas características que embasam duas concepções bastante diferenciadas de gestão: a *científico-racional* e a concepção *sociocrítica*. Na primeira, prevalece uma visão mais tecnicista e burocrática da escola, entendida como uma realidade objetiva e neutra e que pode, racionalmente, ser planejada, organizada e controlada. Nesse modelo, as escolas funcionam com uma estrutura organizacional bem definida, rigorosa e hierárquica, centralizada na Direção.

Na concepção *sociocrítica*, a escola é entendida como um sistema que agrega pessoas, cujas ações têm um caráter intencional e são caracterizadas a partir das interações sociais no seio do grupo e das relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar, nesse modelo, deve ser construída pela comunidade educativa, envolvendo professores, alunos e pais, por meio de formas democráticas e coletivas de gestão e tomada de decisões.

Para além dessa polarização nos modelos de gestão, o autor também apresenta aspectos que caracterizam outros estilos considerados, esquematicamente, como: *técnico-científico*, *autogestionário*, *interpretativo* e a *democrático-participativo*.

O estilo *técnico-científico* sustenta-se na hierarquia de cargos e funções, em regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização e eficiência dos serviços administrativos. Dentre suas principais características destacam-se:

- Divisão técnica do trabalho escolar, com prescrição detalhada de funções e tarefas;
- Hierarquia de funções e centralização do poder no Diretor;
- Rígido sistema de normas, regras e procedimentos burocráticos controlados;
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

No perfil da gestão *autogestionária*, o fazer pedagógico caracteriza-se pela responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Nesse modelo há uma valorização da capacidade do grupo de criar, instituir suas próprias normas e procedimentos. Além disso, caracteriza-se por:

- Vinculação das formas de gestão interna com formas de autogestão social, valorizando o poder coletivo dos membros da instituição;
- Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões em detrimento do exercício de autoridade e poder individualizado;
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição e na responsabilidade coletiva de suas ações, com recusa de normas e sistemas de controle;
- Maior ênfase nas relações pessoais que nas tarefas.

A gestão que segue uma concepção *interpretativa* considera prioritários, na análise dos processos de organização, os significados subjetivos, as intenções e interações entre as pessoas, uma vez que acreditam que todas as práticas organizativas derivam dessas experiências subjetivas e sociais. Ao extremo, tal modelo pode recusar a possibilidade de conhecer mais precisamente os modos de funcionar da organização em relação a certas normas, estratégias e procedimentos. Em suma, pode-se dizer que, de acordo com esta concepção:

- A escola é uma realidade social construída subjetivamente e não uma estrutura dada, objetiva;
- A “ação organizadora” com valores e práticas compartilhadas é privilegiada em relação ao ato de organizar-se por si só;
- O caráter humano dessa ação organizadora leva em conta as interpretações, os valores, percepções e significados subjetivos, secundarizando o caráter formal, estrutural e normativo.

O último perfil de gestão, apresentado pelo autor, chamado de *democrático-participativo* baseia-se na relação orgânica entre Direção e a participação dos membros da equipe, acentuando a busca por objetivos comuns assumidos por todos. Nesse perfil de gestão, defende-se uma forma coletiva de tomada de decisões sem, no entanto, eximir cada um de sua responsabilidade individual, isto é, cada membro da equipe assume sua parte no trabalho. Essa forma de gestão participativa também não exclui a necessidade de coordenação, diferenciação de competências profissionais e de avaliação sistemática das ações adotadas. Além disso, defende:

- Definição e explicitação dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar;
- Articulação entre Direção e a iniciativa e participação da comunidade escolar;
- Alto nível de qualificação e competência profissional;
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão sem prejudicar os significados subjetivos e culturais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica;
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

Considerando que as formas de gestão escolar refletem diferentes posições políticas, concepções educacionais, humanas e sociais, sua organização depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou com a transformação social.

A concepção *técnico-científica*, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Supervaloriza a racionalização do trabalho, a eficiência, a produtividade, as relações de subordinação e a rigidez de determinações e funções. Com isso, enfraquece o grau de autonomia e o envolvimento profissional com a instituição.

As outras três formas de gestão, entretanto, têm em comum a valorização dos aspectos sociais, políticos e ideológicos, bem como a construção de relações sociais mais humanas e justas, valorizando o trabalho coletivo e a participação. Diferem, porém, em relação ao entendimento da dinâmica das relações de poder dentro da escola e da organização e gestão em situações concretas e específicas.

Na concepção *democrático-participativa*, a necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e nos objetivos e ações específicos da escola, acaba valorizando os elementos internos do processo organizacional – planejamento, organização, direção e avaliação. Defende a participação e democracia no exercício da gestão, mas também determina deveres e responsabilidades individuais.

A concepção *interpretativa* recusa a ideia da escola enquanto organização totalmente objetiva, e valoriza as experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais. Dessa forma, a realidade da escola depende daquilo que é socialmente construído, produzido e sustentado por seus membros. Assemelha-se, assim, à concepção *autogestionária*, sendo que, nesta última, há uma valorização da responsabilidade coletiva em relação aos elementos instituídos da organização escolar (normas, regulamentos e procedimentos já definidos).

Considerando tudo isto, podemos entender, também, como a variabilidade do desempenho da criança é influenciada por um conjunto de fatores, dentre os quais o nível socioeconômico é um dos mais significativos, com variáveis que estão além do controle das políticas públicas e da escola, visto estar sujeito às leis do mercado. Mas nesse contexto, existe uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a comunidade e a escola, cabendo a esta última, a adoção de um modelo democrático de administração de educação que não coloque como princípio a questão do autoritarismo, mas que proponha, coletivamente, diretrizes para condução do processo através de seu Projeto Político Pedagógico.

A luta pedagógica e a luta pela democratização da estrutura de poder são fundamentais, porque redefinem o destino social do conhecimento e as bases de seu controle. É também fundamental que os alunos e pais sejam associados a essa luta e, nesse âmbito, os professores têm em mãos um outro poder, que é o de abrir as escolas [...] a uma população que tem procurado garantir, nos bairros populares, o seu direito de acesso à educação (PERALVA, 1988: 66).

A escola também precisa não só estar aberta a estas mudanças, como também promover, ela própria, mudanças em sua estrutura organizacional para que se construa uma outra forma de participação e democratização da educação. Betini (2009) afirma que, para atender às

necessidades das diferentes camadas sociais, em especial das camadas populares que frequentam a escola pública, a estrutura organizacional da escola deve assumir algumas características, dentre as quais se destacam: um sistema aberto e flexível; administração democrática com base na cooperação, nos trabalhos coletivos e participativos; compromisso dos educadores com a educação (pública); Projeto Político Pedagógico compartilhado, em cooperação com a comunidade escolar e; valorização do entorno da escola.

Construindo e exercendo o trabalho coletivo e a gestão democrática, a Direção da escola, além de beneficiar os processos e as relações humanas em seu interior, ajuda a formar uma consciência crítica acerca da participação social e desenvolve a formação política da cidadania. Dentre as várias características que constituem uma concepção de gestão democrática participativa podemos destacar os princípios de planejamento coletivo nas tarefas, formação continuada dos integrantes da comunidade escolar para o desenvolvimento pessoal e profissional, processo de tomada de decisões baseado em informações concretas, analisando seus diferentes aspectos, democratização das informações e fortalecimento das relações humanas produtivas e criativas sustentadas pela busca de objetivos comuns.

A gestão escolar compromissada com a educação deve transcender seus aspectos técnicos e assumir uma dimensão política e social. Neste sentido, Paro (2007) acredita que à gestão da escola cabe promover um clima institucional saudável, no qual todos se sintam corresponsáveis pelo processo de formação do cidadão e também a articulação harmônica entre sua dimensão burocrática e pedagógica, entre os fatores materiais e humanos. Com isso, a escola assume um valor intrínseco, melhorando a qualidade social da educação e dela mesma, e um valor extrínseco, por formar cidadãos com valores sociais e humanitários.

A gestão caracterizada pela participação e democracia deve buscar a autonomia e independência de todos os seus integrantes. Dessa forma, ajuda a promover a solidariedade, criar um clima organizacional motivador, eliminar a divisão entre teoria e prática e a fragmentação do trabalho, integrar objetivos comuns e tornar a escola um ambiente mais atrativo e motivador aos alunos (BETINI, 2009).

### Capítulo III – Trajetória metodológica

Analisar o fenômeno educacional que ocorre no interior de uma organização complexa como a escola, não é tarefa simples e envolve uma série de conhecimentos prévios que auxiliam o entendimento desse fenômeno. Para estudá-lo é necessário, além de conhecer os vários elementos que envolvem a prática educativa, saber quais são os pressupostos teóricos e metodológicos que vão sustentar a interpretação de determinada realidade.

Saviani (1989), ao discutir a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, indica a possibilidade de superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, pensada, realidade educacional plenamente compreendida).

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991:11)

Assim como muitas outras instituições sociais contemporâneas, a escola é uma realidade caracterizada por contradições e, para entendê-la de uma forma mais completa, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer essas contradições. Dessa maneira, o pensamento sobre a escola ganha movimento e representa a reflexão sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, aparente) para, depois, por meio de abstrações (elaborações, pensamentos, reflexões, teoria), chegar ao concreto, resultando numa compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto. A diferença, portanto, entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) está nas abstrações (reflexões) do pensamento, que tornam mais completa a realidade observada.

Dentro dos limites deste estudo, o que se pretendeu realizar, portanto, foi um trabalho interpretativo trazendo dados, criando relações, significados, atribuindo um sentido pedagógico a

eles, de modo que contemplem as especificidades de cada escola e, ao mesmo tempo, direcionem nosso olhar para o foco central da pesquisa – as características de gestão em cada uma delas.

### *3.1. Objetivo e natureza da pesquisa*

O fato de a pesquisadora residir e estudar na cidade de Campinas contribuiu para que o desenvolvimento desta pesquisa fosse realizado na referida cidade.

Campinas é uma cidade com cerca de 1 milhão de habitantes, ocupa uma área de 801 km<sup>2</sup> e possui centenas de bairros. Seu crescimento em diversos aspectos tem sido constante e as demandas e exigências decorrentes dele estão cada vez maiores. No aspecto educacional, a administração das escolas municipais é feita com o apoio das NAEDs (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) que o município possui, sendo dividido por regiões, NAED Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste e que também servem para dar apoio e suporte às escolas.

Partindo do princípio de que as decisões educacionais tomadas no nível macro-social interferem diretamente no micro e trazem consequências para o processo de aprendizagem dos alunos, convém saber que a rede Municipal das escolas de Campinas está, atualmente, organizada em Ciclos e conta com o Ensino Fundamental de nove anos. A rede Municipal segue a Lei 11.114 de 16 de Maio de 2005, que regulamenta a obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças com seis anos na escola de Ensino Fundamental e a Lei 11.274/2006 que determina que o Ensino Fundamental tenha duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Além disso, desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação (SME) aderiu ao programa do Governo Federal, PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e, com isso, passou a participar dos programas de avaliação externa, tais como Prova Brasil e Provinha Brasil<sup>1</sup>.

Esta pesquisa surgiu a partir do desejo de conhecer e entender melhor a gestão escolar e quais características associadas a ela são, direta ou indiretamente, relevantes no processo educativo de seus alunos. Como o início da pesquisa coincide com a última etapa de coleta de dados do Projeto GERES (detalhado a seguir), utilizamos o banco de dados do projeto para a seleção das escolas, sendo duas com maior desempenho e duas com menor desempenho, na

---

<sup>1</sup> Ambas são avaliação de desempenho dos alunos das escolas da rede pública brasileira. A primeira foi realizada com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e a segunda com alunos de 2º ano, tendo como foco a alfabetização destes.

tentativa de examinar em escolas com resultados tão díspares, as características da gestão escolar em cada um delas.

O projeto GERES está contextualizado neste trabalho por consistir em um estudo longitudinal sobre a qualidade e a equidade do Ensino Fundamental brasileiro e tem por objetivo central investigar quais são as práticas e condições escolares que promovem a eficácia escolar (aumento do aprendizado médio dos alunos) e interferem na equidade intraescolar (que se refere à diminuição do impacto da origem social do aluno em seu aprendizado escolar). Para isso, o projeto estudou, ao longo de quatro anos, a mesma amostra de escolas e de alunos desde seu ingresso no segundo ano do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, em 2005, em cinco importantes cidades brasileiras<sup>2</sup>, as quais foram selecionadas por uma estimativa pontual e de variância de indicadores sociais e educacionais que representassem o universo maior formado pelos grandes municípios brasileiros.

Dessa forma, foram selecionadas em cada cidade, diversas escolas da rede estadual, municipal e particular, totalizando aproximadamente 900 turmas. O estudo contou com a colaboração de seis grandes universidades brasileiras<sup>3</sup> e teve ainda o apoio da Fundação Ford, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. Além das provas realizadas pelos alunos, foram feitos questionários com professores, gestores e uma série de relatórios e outros documentos que possibilitaram reunir informações relevantes sobre cada uma das escolas.

Assim, foi possível acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática dos alunos, ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de obter dados suficientes para entender quais fatores promovem a qualidade ou conspiram contra ela, visto que os projetos de avaliação educacional em larga escala já realizados no Brasil, até então, limitam-se a oferecer boa orientação sobre a tendência da qualidade da educação nacional, uma vez que analisam diferentes sujeitos de pesquisa, no decorrer dos anos.

A pesquisa GERES busca identificar os principais fatores escolares e sócio--familiares que incidem sobre o desempenho escolar e promovem o conhecimento dos elementos que mais contribuem para políticas de melhoria da qualidade da educação, isto é, quais as características encontradas no interior da escola, na comunidade e nas famílias contribuem para tal, por isso, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes brasileiros se dá em um período no qual

---

<sup>1</sup> Antiga primeira série

<sup>2</sup> Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador

<sup>3</sup> UFMG; PUC-Rio; UEMS; UFBA; UNICAMP e UFJF

ocorre aquisição de ferramentas básicas para uma escolarização bem sucedida, além de permitir uma maior aproximação com a realidade de cada escola, no que diz respeito à sua metodologia.

A primeira aplicação dos testes com os estudantes foi realizada na última semana de março de 2005, em todas as cinco cidades da pesquisa, simultaneamente. A segunda aplicação aconteceu em meados de outubro/novembro do mesmo ano. As aplicações seguintes foram anuais, sempre no final do segundo semestre, até o término da fase de coleta de dados, em 2008.

Cronograma de aplicação dos instrumentos GERES 2005 – 2008.

Ano	Mês	Atividade/Instrumento
2004	Novembro	Pré-teste instrumento de leitura e matemática
2005	Março (1ª onda)	Questionário escola/recursos e equipamentos Questionário do diretor Testes de leitura e matemática Questionário do professor Levantamento sobre sala de aula
	Novembro (2ª onda)	Relatório de escola 1ª onda Testes de leitura e matemática Questionário de pai ou responsável
2006	Maio	Relatório de escola 2ª onda
	Junho	Pré-teste instrumento de leitura e matemática
	Novembro (3ª onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do diretor Questionário do pai ou responsável
2007	Maio	Relatório 3ª onda
	Junho	Pré-teste instrumento de leitura e matemática
	Set - Dez	Pesquisa em subamostra de famílias (Belo Horizonte)
	Novembro (4ª onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do pai ou responsável Questionário do aluno (versão reduzida)
2008	Maio	Relatório 4ª onda
	Novembro (5ª onda)	Testes de leitura e matemática Questionário do professor Questionário do aluno (versão ampliada)

Fonte: FRANCO et. al. (2008)

Às escolas, foi possível acompanhar seus resultados através de um relatório de desempenho que trazia uma comparação entre os primeiros resultados e os seguintes, nas áreas de leitura e matemática. Tais relatórios foram entregues aos gestores de cada escola (polo Campinas), em reuniões com os professores e diretores da Faculdade de Educação – UNICAMP. Cada escola teve acesso apenas ao seu resultado, para evitar que haja comparação entre elas.

Os testes aplicados focalizavam habilidades tipicamente demandadas e ensinadas pela escola a estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para criar uma relação entre estas habilidades e a proficiência dos alunos, a escala foi dividida em faixas de proficiência e habilidades<sup>1</sup>.

#### A escolha das escolas:

Em Dezembro de 2008, época em que foi feita a seleção das escolas para o trabalho de campo, os dados do GERES já permitiam relacionar parcialmente as escolas com o desempenho de seus alunos, em função do seu valor agregado<sup>2</sup>. Dessa forma, utilizou-se como critério a escolha de quatro escolas participantes do Projeto GERES (polo Campinas), classificadas a partir de sua eficiência, segundo um texto interno apresentado no Seminário Nacional do Geres (2007), em Belo Horizonte, e relacionado à pesquisa de doutorado de Sueli Carrijo Rodrigues (2007)<sup>3</sup>, sendo selecionadas duas escolas com maior valor agregado e duas com menor valor agregado.

Para preservar a identidade de cada escola, estabeleci códigos para identificá-las ao longo da pesquisa. As siglas A1 e A2 referem-se às duas escolas municipais de maior valor agregado e B1 e B2 representam as escolas que obtiveram menor valor agregado.

#### Delimitação do problema:

Com os dados do banco GERES e com o estudo da pesquisadora em mãos, selecionamos quatro escolas da rede municipal de Campinas, sendo duas com maior valor agregado e duas com menor valor agregado. Pode-se dizer, portanto, que **caracterizar as forma de gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na avaliação GERES** foi o foco que norteou todo o processo de pesquisa, desde a fundamentação teórica até o trabalho de campo.

Apesar de baseada em um estudo quantitativo (GERES), a presente pesquisa tem um caráter qualitativo, por isso, a obtenção dos dados ocorre mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo – no caso, presente nas quatro escolas selecionadas.

De acordo com Ludke; André (1995:2)

---

<sup>1</sup> Vide anexo 1.

<sup>2</sup> Diferença obtida no final da terceira série, deduzido o valor obtido no início do primeiro ano da experiência escolar.

<sup>3</sup> Construção de uma metodologia alternativa para avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Claro que, na posição de observadora/pesquisadora, todas as informações coletadas e explicitadas aqui são limitadas, na medida em que estão permeadas por escolhas, conhecimentos e concepções próprias. Entretanto, reconhecendo este limite, procuramos fazer com que essas informações fossem legitimadas pelas observações e falas dos sujeitos envolvidos, na tentativa de ser o mais fiel possível às informações apreciadas.

### *3.2. Coleta de dados e entrada em campo*

O primeiro contato com cada escola foi feito por telefone, pelo qual se deu o agendamento da primeira visita e conversa com o gestor, para explicar sobre a pesquisa. Durante as entrevistas, foi entregue a cada escola uma carta de apresentação com uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa<sup>1</sup>. Uma vez autorizado o início do trabalho de campo, em um primeiro momento, foram feitas apenas visitas de observações nas escolas, familiarização com gestores, funcionários e professores.

Ao chegar à escola, normalmente procurava andar por todo seu espaço e depois costumava ficar na sala dos professores ou na sala de gestão, onde tinha a oportunidade de me aproximar ainda mais das pessoas. Muitas vezes, foram observados também os espaços externos onde ocorriam aulas de Educação Física, intervalos de aula, ensaios e outras atividades.

De Março a Dezembro de 2009 foram diversas visitas em cada uma das escolas. Priorizou-se organizar um cronograma de visitas que possibilitasse a presença em cada uma das escolas ao menos uma vez na semana. Assim, com algumas exceções (semanas com feriados, pontos facultativos, greve, etc.) cada dia da semana era destinado à visita em uma das escolas e, a cada semana, alternavam-se os dias para cada escola, a fim de conhecer a rotina de cada uma delas em dias diferentes. A cada dia, passava cerca de quatro horas dentro da escola.

---

<sup>1</sup> Vide anexo 4.

Após alguns meses realizando estas visitas de observações e participando de algumas reuniões, conversei com um gestor de cada escola para explicar sobre a necessidade de fazer uma aplicação de questionários com os professores e funcionários e entrevistas com os gestores (anexos 2 e 3). Em todas as escolas houve uma proposição por parte dos gestores para que a aplicação dos questionários com professores fosse feita no início de uma reunião de TDC<sup>1</sup>; a fim de facilitar sua entrega e recolhimento, todavia, como nessas reuniões o grupo era reduzido e só havia professores, alguns questionários foram entregues em outras visitas, durante um intervalo de aula, final de período, ou quando surgia alguma oportunidade/espço para que a pessoa pudesse responder.

Já as entrevistas, como eram individuais, foram combinadas pessoalmente com cada um dos gestores e realizadas após essa etapa de aplicação dos questionários. Ao todo, foram coletados 82 questionários de professores e funcionários e realizadas 13 entrevistas dirigidas e individuais com os gestores.

Q.1 - Quadro de questionários totais e entrevistas

<b>Escola/instrumentos</b>	<b>questionários prof. e func.</b>	<b>Entrevistas com gestores</b>
<b>A1</b>	16	4 - Diretora; vice-diretores (2); orientadora pedagógica
<b>A2</b>	22	4 - Diretora; vice-diretoras (2); orientadora pedagógica
<b>B1</b>	22	3 - Diretora; vice-diretora; orientadora pedagógica
<b>B2</b>	22	2 - Orientadora pedagógica; professor (que respondia como gestor)

Na escola B2, como se observa, neste primeiro momento, houve entrevista apenas com a Orientadora Pedagógica e com um professor que exercia o papel de gestor, pois o quadro de gestores estava bastante defasado. No início do trabalho de campo, não havia nem a Orientadora Pedagógica, que chegou ao final do primeiro semestre (2009).

De uma forma geral, em todas as escolas não houve grandes dificuldades para a realização das visitas de observação e para a coleta de dados. A maior dificuldade foi o acontecimento de uma greve dos funcionários da rede municipal de educação, que suspendeu as

<sup>1</sup> Trabalho Docente Coletivo.

aulas nas escolas por quase três semanas e o advento da gripe H1N1, pandemia que fechou as escolas de todas as redes e outras instituições públicas em Campinas e em muitas outras cidades. Com o fechamento das escolas, houve uma interrupção no trabalho de campo que foi compensado durante a reposição das aulas no mês de julho, período em que, normalmente, ocorre o recesso das aulas. Durante a greve dos funcionários, os alunos não tiveram aula, mas muitos gestores continuaram indo às escolas, numa escala de revezamento, o que possibilitou, ao menos, a realização de algumas entrevistas.

Ao fim deste primeiro ano de trabalho de campo, uma primeira etapa foi concluída. Com as entrevistas dos gestores transcritas, os questionários respondidos e sistematizados, demos início às primeiras análises acerca das características da gestão, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre as escolas, momento em que sentimos a necessidade da obtenção de mais informações que pudessem legitimar as análises que estavam sendo feitas. O questionário aplicado e a pouca quantidade de entrevistas feitas mostraram-se instrumentos pouco consistentes para a compreensão do fenômeno estudado. Por isso, em meados do ano seguinte, voltamos às escolas, dessa vez com o intuito de ouvir novamente os gestores e, agora, também alguns professores, acerca de dois aspectos específicos, expostos nas questões abaixo:

- a) A que se deve, na sua opinião, o desempenho dos estudantes desta escola na avaliação GERES? Quais fatores você acha que podem estar interferindo no processo de aprendizagem dos alunos?
- b) Quais os principais aspectos que você acha que poderiam ser modificados em cada um dos setores dessa escola (gestão, funcionários, professores, etc.) para melhorar o funcionamento dela como um todo?

Tais questionamentos não foram apresentados de forma descontextualizada aos sujeitos. Após o agendamento das entrevistas (ou oportunidade de fazê-las durante alguma visita sem o combinado prévio), expliquei de forma um pouco mais específica a cada um deles sobre o que se tratava minha pesquisa e porque eu estava voltando às escolas. Disse-lhes que ainda tinha poucos dados para poder caracterizar a escola e, por isso, gostaria de ouvir um pouco mais de cada um o que pensavam sobre a mesma. Conforme a conversa ia desenrolando, os entrevistados manifestavam suas considerações e opiniões, eu trazia os dois questionamentos iniciais que tinha me proposto.

Nesse segundo momento de contato com as escolas, houve também participação em mais algumas reuniões de TDC quando cada gestor e cada professor foi ouvido individualmente, totalizando 25 entrevistas, sendo 12 gestores e 13 professores. Além dos gestores, em cada escola foram ouvidos em média de três ou quatro professores. Convém ressaltar que na escola B2, onde havia maior defasagem no quadro de gestores durante o primeiro ano do trabalho de campo, neste segundo momento, já haviam sido nomeados os novos gestores que faltavam e o quadro estava então completo, com uma Orientadora Pedagógica (a mesma que estava anteriormente), dois Vice-diretores e uma Diretora.

Dessa forma, após o estudo e articulação de um referencial teórico para subsidiar a pesquisa, o trabalho de campo, caracterizado pelas observações, aplicação de questionários, participação na escola e entrevistas trouxe uma série de informações que foram sistematizadas, organizadas e transcritas, para depois serem exploradas, lidas, analisadas. Uma vez, feito isto, uma nova etapa de coleta de dados nas escolas foi realizada, com novas informações que foram tratadas da mesma forma, buscando, em cada etapa, realizar o que Bardin (1977) propõe e denomina de *pré-análise e exploração do material* para, por último, realizar o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, apresentados a seguir.

O reconhecimento da inconsistência de dados no primeiro momento do trabalho de campo e o retorno às escolas para um reinício trouxe um amadurecimento muito grande para o processo de pesquisa. Foi necessário analisar e reconsiderar os objetivos iniciais do trabalho para então, voltar e a escola e ressignificar uma realidade “já conhecida”. Embora não fosse uma tarefa simples, trouxe uma melhoria metodológica e, sobretudo, um crescimento acerca do processo de desenvolvimento de pesquisa.

## **Capítulo IV – Resultados e conclusões**

Neste capítulo, apresentamos o conjunto dos dados obtidos de cada escola, bem como uma síntese das conclusões vinculadas a elas. O objetivo é verificar as possíveis relações entre os dados apresentados e a posição de cada escola quanto ao seu valor agregado; alto, para as escolas A e; baixo, para escolas B. Privilegiou-se o olhar para os aspectos relativos à gestão da escola sem, contudo, ter como objetivo uma classificação das escolas pela forma de gestão.

Para cada escola reuniu-se através do PPP, das visitas de observação, da participação em reuniões e entrevistas e conversas com funcionários e docentes, um conjunto de dados que exemplificam as principais características encontradas.

### **Escola A1**

Essa escola está localizada na região sul de Campinas, e fica próxima a uma das principais rodovias que atravessam a cidade, e sua vizinhança é caracterizada por comércio variado, fábricas e indústrias. Seu espaço físico é reduzido, e a escola possui apenas cinco salas de aula, embora atenda a 600 alunos, divididos em quatro períodos (manhã, intermediário, vespertino e noturno).

O bairro possui condições precárias de urbanização, com vielas, becos e favelas que abrigam mais de 10% de sua população total, segundo o PPP. Grande parte dessa população é migrante de várias regiões do país, o que proporciona uma diversidade cultural, econômica, étnica e social muito grande.

Além das cinco salas de aula, a escola também possui uma biblioteca, uma sala de informática, secretaria, uma sala de professores, cozinha, refeitório, banheiros e uma quadra poliesportiva pequena (abaixo das medidas esportivas padrão). Além desses espaços, a área social da escola, onde os alunos costumam ficar durante o intervalo das aulas é bem reduzido e não possui nenhuma arborização. A questão do espaço físico reduzido apareceu nas entrevistas, e em algumas visitas de observação, como uma das dificuldades da escola.

A equipe gestora está completa, conta com um quadro de uma diretora, dois vice-diretores e uma orientadora pedagógica. A escola atende a muitos alunos com necessidades

especiais, a maioria “severa”<sup>1</sup>, e as salas são bem numerosas, com uma média de 35 a 40 alunos por sala (com exceção do EJA<sup>2</sup>, cujo número de alunos é um pouco menor).

Na referida escola, desde o primeiro contato por telefone, fui muito bem recebida. Quando liguei, descobri que a Diretora, coincidentemente, era uma conhecida minha, com quem tive contato alguns anos atrás, em uma escola onde trabalhava. Agendei uma entrevista para falar sobre minha pesquisa e quem me recebeu no dia foi a Orientadora Pedagógica, que já estava previamente avisada sobre o que iríamos conversar e que, em nome da escola, se mostrou muito aberta ao meu trabalho.

Após esta conversa inicial, andei pela escola para conhecer melhor seu espaço. Conversei brevemente com alguns professores que encontrei nesse caminho, a quem me apresentei, e observei que os alunos estavam em horário de aula. O espaço físico da escola realmente chama atenção por ser bastante reduzido, embora aparentemente bem limpo, organizado e conservado.

As respostas dos questionários em cada uma das escolas foram sistematizadas em forma de tabela e a denominação de cada item refere-se a cada uma das questões feitas e possíveis de serem visualizadas em anexo.

A tabela abaixo resume as resposta de professores e funcionários ao questionário. Foram distribuídos 22 questionários no total, dos quais retornaram 16 respondidos.

Quadro A1 - Questionário de professores e funcionários (junho/2009)

Questões/Respostas	1	2	3	4	5
1. Motivação pessoal	0	0	2	3	11
2. Realização profissional	1	1	0	3	11
3. Motivação pelos gestores	0	0	3	5	8
4. Aceitação da comunidade	0	3	5	3	5
5. Participação dos professores	0	1	5	5	4
6. Participação dos funcionários	0	4	6	5	1
7. Participação dos alunos	1	5	7	3	0

<sup>1</sup> Termo encontrado no PPP mas não especificado.

<sup>2</sup> Educação de Jovens e Adultos, que funciona no período noturno.

8. Participação da comunidade	0	5	5	2	4
9. Espaços para participação (prof./func.)	0	3	3	5	5
10. Espaços para participação (alunos/comun.)	0	2	4	5	5

Os valores das colunas correspondem respectivamente a:

1- Não/Nunca; 2- Pouco/Raramente; 3- Às vezes; 4- Muito/Frequentemente; 5- Sim/Sempre

Na escola A1, as entrevistas deixam claro que, além da experiência que os gestores já têm em sua área de trabalho e do conhecimento que têm da realidade escolar, pelo tempo de trabalho, existe também uma articulação e integração muito boa entre toda a equipe gestora. Para os gestores, isso auxilia no trabalho de cada um e cria mais possibilidades de espaços e oportunidades de participação dos demais segmentos da escola.

Em todas as visitas de observação em que estive presente na sala da Direção, foi evidente o bom relacionamento que existe entre toda a equipe. Durante todo o período de trabalho, enquanto conversavam ou resolviam problemas da escola, havia um clima leve e amistoso. Mais de uma vez, presenciei momentos em que os gestores ficaram além do seu horário de trabalho na escola, para resolver assuntos importantes, muitas vezes imprevistos, e um deles acabava pedindo almoço/janta para toda equipe. Improvisavam uma mesa para comer e ali mesmo, na sala da Direção, o trabalho acabava sendo realizado num ambiente mais descontraído.

O comprometimento dos professores com seu trabalho é, evidentemente, um aspecto positivo da escola e reconhecido pelos gestores. Além disso, a Diretora cita também o tempo de permanência de muitos professores (antigos na escola) fato que, segundo ela, cria maior afinidade de trabalho entre eles. Em sua entrevista ela conta:

*“Na minha dissertação de mestrado, eu falei sobre a descontinuidade das profissionais da área da educação nas escolas e passei por diversas escolas e aqui foi uma das que teve menor rotatividade. Muitos professores estão aqui há bastante tempo, inclusive alguns desde o tempo de fundação da escola, há 28 anos. Eu acho que essa continuidade e permanência dos professores vão dando um caráter de trabalho mais coletivo. Os professores têm uma intimidade profissional e uma afinidade maior, então há uma disposição muito grande de um ajudar o outro em determinados trabalhos e quando entra um novo professor, se ele tem essa abertura profissional, ele se integra com facilidade ao grupo”.*

Dentre as dificuldades da escola, cada entrevista apontou aspectos diferentes, podendo-se destacar a dificuldade de os docentes se reconhecerem e se valorizarem profissionalmente. A indisciplina e a desestrutura familiar dos alunos, a carência da comunidade e falta de espaço físico da escola, como um elemento que limita a realização de atividades diversificadas. Apesar dessas dificuldades, as entrevistas tendem a mostrar que existe uma boa participação de todos os segmentos da escola (professores, funcionários, alunos e comunidade) em seus processos deliberativos e decisórios.

### **A fala dos gestores**

*“Eu vejo que aqui os alunos têm vontade de aprender. Eles têm necessidade do novo. E eu posso dizer que existe um compromisso enorme por parte dos professores, é uma coisa que encanta mesmo! Acho que a maior dificuldade é com a questão profissional do docente, dele se entender enquanto um profissional aqui na escola e perceber que está na hora de mudar algumas formas de ensino e não se manter tanto na forma tradicional e, principalmente, de entender essas colocações pelo lado profissional e não pessoal, como muitas vezes acontece.”*  
(Orientadora Pedagógica)

*“Acho que a escola tem grupo de professores muito comprometido com os alunos, com a comunidade e muitos, trabalham aqui há anos, acho que isso também ajuda bastante. Mas uma coisa que nos preocupa um pouco é a carência da comunidade, no aspecto cultural mesmo. Falta um pouco de compromisso também com a formação dos filhos.”* (Vice-diretora)

*“Apesar da indisciplina dos alunos, eu diria que os professores aqui são muito comprometidos com os alunos e com o próprio aperfeiçoamento no trabalho.”* (Vice-diretor)

### **A fala dos professores**

*“Acho que os professores aqui são bastante comprometidos. Na verdade o que atrapalha bastante é a falta de compromisso de alguns alunos e*

*dos pais. Sabe, aquela coisa de entender e dar um pouquinho de valor 'pros' estudos, cobrar as lições..." (Professora 1)*

*"É, a gente não pode reclamar da escola, não. Acho que os alunos, apesar das conversas, bagunças, etc, que tem em todo lugar, são interessados, muitos deles, pelo menos. Além disso, a comunidade, mesmo não sendo tão participativa nos estudos dos filhos, respeita muito nosso trabalho aqui na escola." (Professor 2)*

*"Os professores aqui são bem legais. É um grupo comprometido, responsável e que se ajuda muito. Na verdade, o maior problema que vejo aqui é a falta de professores substitutos. Quando alguém falta ou pega licença, não é tão garantido assim que tenha alguém pra substituir, mas aí já num é um problema da escola e sim da falta de professores na rede, acho." (Professora 3)*

O PPP da escola, para os gestores, se faz presente em seu cotidiano, uma vez que ele é o retrato da realidade vivenciada por todos; entretanto, ele ainda é visto como um instrumento que pode e deve ser mais problematizado e trazido para a prática. Os gestores acreditam que a escola pode melhorar na articulação do trabalho de todos os que nela atuam, mas reconhecem que essa articulação, de certa forma, já se faz presente e integra o grupo escolar.

Ficou bastante claro, durante as observações e entrevistas nessa escola, que existe um consenso em relação ao comprometimento dos professores com o trabalho pedagógico. Apesar das dificuldades citadas temos a impressão de que elas são amenizadas pela integração dos grupos que atuam na escola e que, segundo eles mesmos, ajudam a justificar o alto desempenho da escola nas avaliações externas. Além disso, é visível que existe no discurso e na prática dos gestores uma valorização e um respeito muito grande pelo trabalho de cada um de seus professores.

### *Escola A1 – síntese*

Na escola A1, os professores e funcionários, de uma forma geral, se consideram realizados e motivados profissionalmente. Além disso, o compromisso pedagógico que têm com os alunos é reconhecidamente grande, e valorizado pela gestão, o que parece ser um diferencial nessa escola, juntamente com a boa integração entre seus profissionais. Tudo isso parece contribuir para minimizar as dificuldades apresentadas pelos mesmos, tais como: espaço físico

reduzido, salas numerosas, indisciplina e desestrutura familiar dos alunos, etc. uma vez que tais dificuldades foram citadas nas entrevistas e questionários, mas no dia-a-dia da escola parece não ocupar um lugar de destaque. Ao invés disso, os gestores valorizam constantemente os trabalhos, os bons projetos dos professores e se mostram bastante disponíveis para ajudá-los na realização dos mesmos, trazendo materiais e propostas. Dessa forma, como se observa, os professores têm conhecimento das dificuldades que enfrentam e que são enfrentadas pela escola, mas não fazem disso um fator impeditivo para a realização das coisas possíveis de serem melhoradas.

A gestão dessa escola, além de ter uma boa integração entre os membros da equipe e experiência profissional, parece buscar formas coletivas de tomada de decisões e acentuar a busca por objetivos comuns assumidos por todos, uma vez que eram constantes as conversas e discussões nas reuniões e na sala dos professores para elucidação de determinado problema, bem como para definição de alguns objetivos. Os gestores deixam claro nas entrevistas e visitas a valorização e a importância da autonomia pedagógica dos professores e a necessidade de que este fazer pedagógico se caracterize pela responsabilidade coletiva. Em todas as reuniões de TDC ou conversas informais, os assuntos referentes não só à prática pedagógica dos professores eram tratados de forma bastante igualitária, não havia “cobrança” por parte da gestão e nem “intimidação” por parte dos docentes.

*“Ano passado, nós montamos uma planilha de todas as demandas e necessidades do grupo e dividimos as tarefas, quem faria o que, para ter um maior compromisso e agilidade para resolver as coisas. Desde os funcionários da cozinha e faxina até nossas próprias demandas. Todo mundo ajudou.” (Diretora)*

Isto pode ser um aspecto que favoreça a construção de identidade do grupo, tão nítida entre os professores. Delegar tarefas individuais para que o grupo atinja um objetivo comum faz com que cada um reconheça sua própria responsabilidade no crescimento coletivo.

Muitas pautas nas reuniões de TDC começavam pela discussão de tomadas de decisões e encaminhamentos a serem feitos. Especialmente nesses momentos, as decisões e construções coletivas eram oficializadas e ilustravam bem o caráter democrático que as envolvia. Cada problema era minuciosamente discutido pelo grupo. Todos tinham a oportunidade de expressar sua opinião e/ou fazer alguma proposta. A partir dessa socialização de ideias, muitas vezes, conflituosas, o grupo procurava a melhor solução, visando sempre o objetivo maior reforçado

pela gestão, que mediava as reuniões: o bem estar das crianças, funcionários e melhoria na qualidade da educação.

Lendo o PPP da escola, nota-se que, realmente, ele condiz com o que foi dito pelos gestores, isto é, faz-se presente na medida em que é o retrato da realidade escolar. Nele são apresentados de maneira clara e objetiva os eixos teóricos que envolvem as concepções e objetivos educacionais e sociais compartilhados por todos, além de projetos diferenciados de cada um dos professores. Ainda assim, a gestão reconhece a necessidade de ser esse um instrumento mais discutido e problematizado, uma vez que ele “representa” a realidade da escola, mas quem efetivamente elabora e sistematiza seus referenciais teóricos, de acordo com as entrevistas, são os próprios gestores. Isto é, o Projeto contém um pouco de cada professor e é fiel à realidade da escola, mas quem busca autores e referenciais teóricos que condizem com esta realidade e com a concepção de educação comum a todos da escola, são os gestores.

Para a gestão, o documento em si é pouco requisitado pelos professores. Quando possível, ele é levado nas reuniões, mas costuma ficar na sala da direção e raros são os professores que o consultam ou pedem para ler, especialmente a parte mais “teórica”.

*“Vir aqui, olhar, ler, perguntar, criticar, ninguém vem. Acho que condiz com a nossa realidade mas não é tão problematizado quanto eu gostaria, até porque todo mundo acaba sendo tomado pelos problemas mais práticos da escola, do cotidiano mesmo, entende?!” (Orientadora Pedagógica)*

Esse, porém, não é o único instrumento de participação de todos os segmentos da escola, visto que ela se manifesta em outros momentos (TDC, Conselhos, RPAI, etc.) e até mesmo no seu dia a dia, especialmente pela abertura que a equipe gestora oferece para que isso ocorra, ouvindo sugestões, dúvidas e críticas de toda a comunidade escolar. Além disso, os gestores estão sempre atentos ao acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico, das propostas e para auxiliar na resolução de conflitos, visto que conversam em detalhes com cada professor sobre a especificidade do trabalho de cada um.

Isso tudo contribui para a melhoria do clima organizacional, das relações pessoais, para motivar a equipe e enfrentar os problemas, sem deixar de lado a consolidação de normas e

procedimentos específicos da unidade e do grupo, bem como o fortalecimento da auto-organização do grupo e das relações pessoais.

## **Escola A2**

A escola A2 fica na região norte de Campinas, em um bairro com características de zona rural e zona urbana. Existem ruas asfaltadas, de paralelepípedo e de terra nos arredores da escola e a comunidade é bastante heterogênea, uma vez que muitos dos alunos também residem em bairros mais afastados.

A estrutura da escola conta com nove salas de aula, um laboratório de informática, um de ciências, sala de vídeo, de educação especial, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros, sala de professores, quadra poliesportiva e espaços coletivos amplos.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma orientadora pedagógica e duas vice-diretoras<sup>1</sup>. A escola também atende a um número crescente de alunos portadores de necessidades especiais e, para isso, conta com o apoio de três professoras especialistas (duas na parte da manhã e uma no período da tarde). Os alunos dos ciclos 1 e 2 (do primeiro ao quinto ano) frequentam a escola no período da manhã, os alunos do ciclo 3 e 4 (sexto ao nono ano) no período da tarde, e no período noturno são os jovens e adultos matriculados na EJA que vão para escola.

O início do meu trabalho nessa escola foi um pouco mais difícil e demorado. Logo no primeiro contato por telefone, fui informada de que a equipe gestora estava defasada (faltava a O.P. e a Vice-diretora 1 estava de férias) e, por conta disto, a escola não poderia receber ninguém “de fora” para fazer nenhum trabalho porque estavam priorizando as demandas internas de trabalho. Como a chegada da O.P. estava prevista para acontecer em breve, liguei novamente uma semana mais tarde e continuei sem obter a possibilidade de realizar o trabalho pelo mesmo motivo de antes.

Embora eu tivesse explicado que minha a pesquisa, inicialmente, não exigia nenhum trabalho extra dos funcionários e professores e que, sobretudo por saber da situação, eu iria interferir minimamente na rotina da escola, portanto não haveria a necessidade de esperar a chegada da orientadora. Todas as minhas tentativas de iniciar o trabalho foram recusadas, com a alegação de que eu esperasse “as coisas ficarem mais calmas”.

---

<sup>1</sup> Para diferenciar ambas numerei cada uma e vou chamá-las de Vice-diretora 1 e Vice-diretora 2.

Passados mais uns dez dias, tentei fazer um último contato, desta vez, pessoalmente. Quando cheguei à escola, descobri que, felizmente, a O.P. havia sido nomeada e estava trabalhando, mas no momento não podia me atender. Marquei com ela, então, uma nova visita para a semana seguinte, quando conversaríamos sobre a minha pesquisa e, após essa conversa, fui liberada para começar a frequentar a escola e realizar meu trabalho, tendo apenas que aguardar uns dias, a fim de que todos os professores e funcionários pudessem ser avisados.

Logo no dia da minha primeira visita, a Vice-diretora 1 já estava de volta das férias, e tive a oportunidade, nesse dia, de conversar um pouco com ela e com a O.P. Ambas são pessoas bastante receptivas, calmas e atenciosas. Fizeram com que eu me sentisse bastante à vontade durante todo o período do meu trabalho na escola e estavam sempre dispostas a me atender quando era necessário. Entretanto, a Diretora e a Vice-diretora 2 tiveram uma postura mais contida e não ofereceram abertura para que eu pudesse me aproximar muito delas.

Na minha presença, elas eram bastante formais e nos momentos em que eu tentava me aproximar para conversar, sempre me deixavam perceber que estavam atarefadas e não podiam dar-me muita atenção. Com elas, eu tive um pouco mais de dificuldade de conseguir fazer as entrevistas, porque não tinham tempo e, depois de muita insistência, ao fazê-las, senti que foram bastante objetivas nas respostas, não dando brecha para outras perguntas, outros assuntos ou se estendendo nas questões.

Essa segunda Vice-diretora pediu, inclusive, antes de iniciar a entrevista, para ver meu roteiro e disse que não gostaria de falar sobre determinados assuntos, com os quais não se sentia à vontade. Eu disse que ela não seria obrigada, mas que se pudesse, falasse então um pouco sobre os outros aspectos definidos no roteiro. Encerrada a entrevista, quando eu estava saindo da sala, ela perguntou o que eu escreveria sobre as questões que ela não quis responder, qual justificativa eu daria por não ter as respostas. Respondi-lhe, simplesmente que, como eu não poderia obrigá-la a responder, eu apenas diria que ela não havia querido responder e a lembrei de que as entrevistas e nomes das escolas ficariam anônimos.

Entretanto, em uma das visitas, no período da noite (quando havia menos alunos, a escola e os funcionários estavam menos atarefados) eu me aproximei da Diretora, que estava sozinha na sala, para conversar. Minutos depois, entrou a Vice-diretora 2 e participou da conversa também. Num dado momento, surgiu o assunto do GERES e sobre o resultado da escola na pesquisa. Elas disseram que não se lembravam exatamente dos resultados e, quando foi citado o fato de ter sido um dos maiores valores agregado da rede, a conversa parece ter se tornado mais informal, mais

amistosa. O assunto se estendeu por bastante tempo e ficamos cerca de uma hora falando sobre a escola e sobre a rede municipal. Depois desse dia, especificamente, a postura de ambas as gestoras foi completamente diferente comigo. Elas passaram a ser mais receptivas e pareciam estar mais à vontade com a minha presença nas visitas seguintes.

Ao chegar à escola, eu sempre passava na sala da Direção e, normalmente, era convidada a entrar, sentar e ficar ali com elas; sempre que possível, eu aceitava o convite, ou então agradecia e ia fazer outras observações ou entrevistas. Muitas vezes, ocorreu de eu estar na sala da Direção e um grupo de alunos entrar para contar sobre algum problema que houve, alguma discussão ou briga e isso, geralmente, era durante o recreio. As crianças sempre entravam com um certo receio, pediam licença mas se mostravam bastante à vontade em pedir ajuda a elas. Aparentemente, é um tipo de liberdade que é dada aos alunos e sempre quem os atendia era a Vice- diretora 1 ou a O.P.

Com relação ao grupo de professores e funcionários, todos foram bastante receptivos comigo e se mostravam sempre muito à vontade na minha presença. Percebi que, apenas no início das minhas visitas, alguns deles ficaram um pouco receosos, perguntando sobre meu trabalho na escola, sobre minha pesquisa e a razão de eu estar ali. Não tive contato individualizado com nenhum deles, acompanhado-os, por exemplo, em sala de aula; nossos encontros eram sempre na sala dos professores, nos corredores e nas reuniões, além de alguns momentos durante as entrevistas e aplicação dos questionários.

A tabela abaixo resume as resposta de professores e funcionários ao questionário. Foram distribuídos 30 questionários no total, dos quais retornaram 22 respondidos.

Quadro A2 - Questionário de professores e funcionários (Junho/2009)

Questões/Respostas	1	2	3	4	5
1. Motivação pessoal	0	0	2	9	11
2. Realização profissional	0	0	4	11	7
3. Motivação pelos gestores	5	4	5	5	3
4. Aceitação da comunidade	0	1	6	11	4
5. Participação dos professores	1	2	10	6	3

6. Participação dos funcionários	4	9	5	3	1
7. Participação dos alunos	3	11	5	1	2
8. Participação da comunidade	2	8	7	4	1
9. Espaços para participação (prof./func.)	0	8	9	3	2
10. Espaços para participação (alunos/comun.)	3	10	5	2	2

Os valores das colunas correspondem respectivamente a:

1- Não/Nunca; 2- Pouco/Raramente; 3- Às vezes; 4- Muito/Frequentemente; 5- Sim/Sempre

O que mais me chamou atenção nesta escola foi o fato de ser muito recorrente, na fala dos gestores, o comprometimento que os professores tinham com a aprendizagem dos alunos.

### A fala dos gestores

*“Os professores realmente se preocupam e se comprometem com a aprendizagem dos alunos e não só com os alunos da sua sala, mas estão sempre se ajudando com os alunos de outras salas, de outras professoras. Às vezes, tem um aluno que está com dificuldade em alguma coisa que outro professor está trabalhando, então elas combinam desse aluno participar do HTP com a outra professora..” (Orientadora Pedagógica).*

*“...contar com professores que estão aqui há bastante tempo já e são muito comprometidos, é uma das coisas positivas da escola” (Diretora)*

*“...nossa, com relação aos professores do primeiro ao quinto ano, não tem nem o que reclamar, eles são muito dedicados mesmo” (Vice-diretora 2).*

*“Eles [os professores] têm um comprometimento em tentar ensinar, em fazer com que os alunos aprendam e buscar a melhor forma possível de ensinar e procuram alternativas quando este aluno não aprende” (Orientadora Pedagógica).*

E essa impressão da OP se verifica na opinião dos próprios professores, quando consideramos que a maioria deles (20) respondeu no questionário que tinha uma alta motivação

pessoal para o trabalho (itens 4 e 5). Além disso, para ambos os segmentos, isso pode explicar o alto desempenho da escola na avaliação do GERES.

### **A fala dos professores**

*“Ah, eu acho que os alunos normalmente acabam se saindo bem nas avaliações, porque os professores aqui são muito comprometidos” (professora 1).*

*“Eu acho que isso (alto desempenho no GERES) é resultado do trabalho e do esforço que as professoras fazem com os alunos. Das aulas de reforço, dos trabalhos, das lições...acho que os alunos do primeiro ao quinto ano participam, vêm mais no reforço quando são chamados, do que os alunos maiores. Eles quase não vêm, e acho que o reforço ajuda bastante” (professor 2).*

Esse, sem dúvida, é, um aspecto reconhecidamente importante na prática pedagógica dos professores nessa escola. E considero conveniente registrar que esse caráter coletivo no trabalho docente se reflete, sobretudo, no grupo de professores do período da manhã, no qual se observa que o relacionamento entre eles é mais próximo, mais amistoso que no grupo de professores da tarde, com os quais existem algumas afinidades pessoais que aproximam e, ao mesmo tempo, afastam mais uns dos outros.

#### Escola A2 – síntese

Os dados da escola A2 também apontam para uma alta motivação e realização profissional dos funcionários e professores, assim como os dados da escola A1. Outro aspecto semelhante foi a recorrente fala de todos os sujeitos em relação ao compromisso que os professores têm com a aprendizagem dos alunos.

O espaço físico da escola é amplo e bem organizado, além disso, o quadro da equipe gestora está completo e parece haver uma boa integração entre seus membros, bem como significativa experiência profissional.

Embora os gráficos que sistematizam os dados do questionário (anexo 5) apontem para uma baixa participação dos funcionários, alunos e comunidade nas principais decisões tomadas

pela escola, segundo os sujeitos respondentes, poucos foram os problemas internos citados nas entrevistas, tanto dos professores como dos gestores, pontuando-se apenas poucos conflitos de ordem pessoal entre alguns professores do grupo de quinto a nono ano. De forma geral, houve uma ênfase muito maior nas qualidades referentes à integração entre docentes e gestores e na consolidação de um trabalho verdadeiramente coletivo entre os professores.

*“O grupo de professores aqui praticamente caminha sozinho. Se a gente [gestores] não estiver aqui, eu tenho certeza de que eles sabem se organizar muito bem.” (Diretora)*

Convém dizer, também, que em todas as visitas de observação, os momentos presenciados na sala dos professores, durante os intervalos de aula, eram frequentemente espaços de discussões políticas. Dentre todas as escolas, essa, sem dúvida, foi onde observei um grande engajamento político e democrático por parte dos professores. Minha presença ali, mesmo no início do trabalho de campo, quando muitos ainda não me conheciam, não parecia inibir tais discussões, através das quais o grupo mostrava ter bastante conhecimento da força política que têm, uma vez articulados. Em uma das conversas que antecederam à greve dos professores da rede municipal de Campinas, todos se mostraram bastante cientes da necessidade de se organizarem para estar presente nas manifestações e reuniões que ocorriam na prefeitura, enquanto nas demais escolas discutia-se apenas se dariam aula ou não e ficava à critério de cada um presenciar tais negociações.

Os intervalos de aula na sala dos professores não foram momentos apenas de tomar um lanche e “descansar” da sala de aula, pelo contrário, eram momentos utilizados pelos professores para discutir sobre novas políticas públicas, sobre a SME, greves, reposição de aulas e também de se organizarem para reivindicar algo dentro da escola, ou em função dela. Muitas dessas discussões eram levadas para as reuniões de TDC, onde, na presença dos gestores, parecia haver, entretanto, uma maior omissão do posicionamento de alguns professores. As discussões tornavam-se, menos “calorosas” e acabavam se concentrando em um grupo pequeno de dois ou três professores que se posicionavam mais, enquanto os outros pareciam mais “intimidados” e “cautelosos” ao emitir suas opiniões. Enquanto presenciava discussões na sala dos professores onde todos participavam e expressavam suas opiniões, poucos tinham a mesma postura diante de todo o grupo e dos gestores, quando essas discussões eram levadas para as reuniões.

Essas e outras observações nos levam a pensar que existe uma certa hierarquia das funções dentro da escola e que acaba inibindo parcialmente a participação igualitária de todos. Da mesma maneira, a gestão parece defender uma forma coletiva de tomada de decisões, buscando o estabelecimento de objetivos comuns, definindo, entretanto, a responsabilidade individual de cada membro da equipe e estabelecendo “papéis” no interior da escola.

Além disso, os instrumentos pedagógicos e o próprio PPP são, sistematicamente, mais acompanhados pela gestão e pelo grupo. Em todas as pautas de TDC, sempre havia uma avaliação coletiva de determinada experiência realizada, acompanhada de uma tomada de decisão para as futuras experiências. Os projetos, problemas e experiências eram profundamente apresentados e discutidos pelo grupo e, com a mediação das gestoras, procurava-se coletivamente o melhor encaminhamento para cada um deles. A exemplo disso, em uma das reuniões de TD, a O.P. iniciou a pauta falando sobre o calendário escolar. Estava marcada para o dia 08/07 uma reunião de avaliação do PP e do primeiro semestre na escola; no entanto, foi estabelecido pela secretaria que esse dia seria usado para reposição de aula para os alunos que haviam sido dispensados por conta do jogo de futebol da seleção brasileira na Copa do Mundo, e o problema estava em encontrar outra data no calendário em que tal avaliação pudesse ser feita com todos os grupos de professores da escola (matutino, vespertino e noturno). Os professores ficaram indignados com essa imposição de mudança e alteração na data prevista para a avaliação:

*“Eu acho que tirar o único dia que a gente tem para reunir todos os professores para discutir uma coisa tão importante, que é o PP, é tratar com menos importância algo que é fundamental” (professor 3)*

*“Eu acho que a gestão tem que ter um ‘jogo de cintura’ para manter essa data porque senão a gente fica só cumprindo ordens, burocracias” (professora 4)*

*“A gente está sendo engolido por essas burocracias e não estamos tendo tempo para coisas mais importantes, como essa discussão de avaliação do PP e do semestre” (professora 5)*

Esse é apenas um exemplo que ilustra a importância com que o processo sistemático de avaliação do PPP e das experiências anteriores é entendido tanto pela gestão como pelos professores. Existe, portanto, nessa unidade, uma valorização dos elementos internos do

processo organizacional – planejamento, organização, direção e avaliação – bem como da definição coletiva e democrática de objetivos e ações específicas da escola, com determinações de deveres e responsabilidades individuais.

### **Escola B1**

Essa escola localiza-se na região Sul de Campinas, em um bairro residencial de classe média e baixa. De acordo com o PPP, a comunidade não possui nenhum espaço para atividades culturais e/ou esportivas e, segundo uma pesquisa feita em 2005 pela própria escola, todas as sugestões de melhoria da escola propostas pela própria comunidade referiam-se predominantemente à sua estrutura física.

A escola não tem um espaço físico muito amplo, conta com cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, cozinha, refeitório, secretaria, sala dos professores e uma quadra poliesportiva pequena. Os espaços coletivos são bem reduzidos e pouco arborizados.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica. O funcionamento da escola ocorre em três períodos, sendo o matutino para as séries iniciais (de primeiro ao quinto ano), vespertino para séries finais (sexto ao nono ano) e noturno, para o EJA, todos com uma média de 25 a 30 alunos por sala. Para atender aos alunos com necessidades especiais, a escola conta com o apoio de duas professoras especialistas (uma no período na manhã e uma no período da tarde).

Nessa escola, o início do meu trabalho foi mais tranquilo. Após o contato telefônico e conversa pessoal com a Diretora obtive o seu consentimento para iniciar meu trabalho de campo na semana seguinte, prazo pedido por ela para que todos pudessem ser avisados. Logo nesse primeiro contato, a Diretora me contou que era nova na escola (assumia o cargo de Direção em outra escola até o fim do ano anterior), mas que a Vice- diretora e a Orientadora Pedagógica trabalhavam há mais tempo no local. O quadro de funcionários da gestão e da secretaria estava completo, mas havia defasagem no quadro docente, como observei logo nos primeiros dias de visita e que se manteve por todo o período da realização das observações em meu trabalho. Durante o horário de aula, a escola ficava bem calma, com os alunos trabalhando nas salas de aula e os gestores trabalhando em suas salas, mas disponíveis para os problemas que apareciam.

A disposição próxima entre a sala da gestão, a secretaria e a sala dos professores e o amplo espaço de cada uma delas, contribuíram para que eu pudesse acompanhar de perto o

cotidiano dos funcionários e aproximar-me deles. Nas primeiras visitas, eu costumava ficar na sala dos professores e, ali, acabava sempre conversando e me aproximando de alguém, tanto da gestão, como secretaria e professores. Muitas vezes, o sossego da sala enquanto os professores estavam em horário de aula, permitiram conversas que contribuíram bastante para as minhas observações sobre a escola.

Na primeira visita, logo que me apresentei à O.P. , ela começou a falar o que pensava sobre o PPP da escola e sobre a SME, sem que eu ao menos tocasse no assunto. Para ela, uma gestão democrática e participativa é algo muito novo e que gera muitos conflitos entre a equipe, por conta de “opiniões divergentes”. Além disso, queixou-se da sobrecarga de trabalho, que não permite que ela “dê conta de tudo”, pois, muitas vezes, não pode contar com a colaboração de toda equipe escolar por conta das “puxadas de tapete”. Por exemplo, ela disse que gostaria muito de fazer uma formação continuada, algum curso, mas aí “vão dizer” (não especificou quem) que ela fica muito tempo fora da escola, já que tem que sair diversas vezes para ir a reuniões.

Nessa mesma visita, também conheci a Vice-diretora, que contou que a equipe gestora estava se preparando para fazer uma reunião sobre o andamento do PPP, onde seriam decididas algumas coisas e outras levadas para o TDC, por não ser possível levar tudo, senão daria muito “pano pra manga”. Nesse dia, não participei da reunião porque era meu primeiro dia na escola e senti que seria muito invasivo pedir para estar presente.

Nas visitas seguintes, diferentemente do que descrevi na escola A2, observei ser a característica mais recorrente na fala dos gestores e docentes, o fato de apontarem para um aspecto negativo do trabalho na escola. Não houve muita convergência nas opiniões acerca dos aspectos positivos da escola e estes só eram citados quando perguntados. Além disso, com exceção da Diretora, a maioria das opiniões acerca das dificuldades da escola sempre apontava para algo externo a ela.

A tabela abaixo resume as respostas de professores e funcionários ao questionário. Foram distribuídos 30 questionários no total, dos quais retornaram 22 respondidos.

Quadro B1 - Questionários de professores e funcionários (Maio/2009)

Questões/Respostas	1	2	3	4	5
1. Motivação pessoal	0	1	8	7	6

2. Realização profissional	0	1	9	6	6
3. Motivação pelos gestores	0	4	10	6	2
4. Aceitação da comunidade	0	6	10	6	0
5. Participação dos professores	0	4	11	7	0
6. Participação dos funcionários	2	4	12	3	1
7. Participação dos alunos	1	7	13	1	0
8. Participação da comunidade	1	4	8	7	2
9. Espaços para participação (prof./func.)	0	3	12	6	1
10. Espaços para participação (alunos/comun.)	0	4	10	6	2

Os valores das colunas correspondem respectivamente a:

1-Não/Nunca; 2- Pouco/Raramente; 3- Às vezes; 4- Muito/Frequentemente; 5- Sim/Sempre

## A fala dos professores

*“Bom, o grande problema dessa escola é que nós estamos sem professor de Português, desde o ano passado” (professora 1).*

*“O problema é que com essa história de não repetir, eu tenho alunos que, mesmo no sexto ano, não sabem ler nem escrever. Eu sou professora de Geografia, como é que eu vou trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever?” (professora 2).*

*“O problema aqui é que as famílias não ajudam. Como é que a escola pode em quatro horas e meia fazer tudo? Os maiores problemas aqui extrapolam os limites da escola, basicamente é a falta de incentivo dos pais e a falta de professores na rede. De resto, a escola está muito bem” (professora 3).*

*“Nós aqui somos meros cumpridores de ordens externas. Que autonomia um diretor tem? Nós professores então, que autonomia nós temos? Eles [SME] mandam e a gente executa. É só isso, porque eu não acho que a gente pode fazer alguma coisa para melhorar efetivamente os problemas da escola” (professora 2)*

À exemplo destas falas dos professores podemos dizer que a Diretora foi a única que mencionou uma dificuldade “interna” da escola. E é interessante observar que essa dificuldade foi citada por ela tanto na primeira entrevista (quando ela estava “chegando” na escola) como num segundo momento do trabalho de campo, quase um ano mais tarde. É como se a desconfiança que ela tinha, se tivesse confirmado com o passar do tempo.

*“Acho que é uma dificuldade meio geral, que é do trabalho coletivo. O trabalho é muito segmentado, muito individual.” (fala da Diretora, no primeiro semestre de 2009).*

*“Com relação aos professores, eu não tenho a menor dúvida [sobre o que precisa ser melhorado]: o trabalho deles é extremamente individualizado. Não existe trabalho coletivo, tanto no grupo da manhã como da tarde. Eu acho que esse trabalho individualizado dos professores não é, em si só, a maior dificuldade da escola, mas acho que a ausência de um trabalho coletivo aumenta, potencializa todos os outros problemas que aparecem, porque não existe nenhuma articulação para resolvê-los” (fala da Diretora, quase um ano após a anterior)*

Entretanto, os problemas “externos” à escola apareceram como grande dificultador do trabalho interno não só na fala dos professores, mas também da gestão.

### **A fala das gestoras**

*“A descontinuidade das políticas na rede é absurda. Essa rede é caótica! Parece que cada um que chega quer deixar sua marca, sem saber o que foi feito na gestão anterior, é uma coisa absurda” (Diretora)*

*“Ah, tem um monte de coisas que atrapalha nosso trabalho. A falta de recursos humanos, a falta de professores, a falta de recursos financeiros... não sei, várias coisas, também algumas descontinuidades políticas, eu acho” (Orientadora Pedagógica).*

*“Acho que uma coisa que compromete o processo educativo aqui na escola é a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, a falta de incentivo” (Vice- diretora).*

O que me pareceu interessante foi que em nenhum momento das visitas e nem nas entrevistas houve um “olhar” voltado para as dificuldades internas da escola. Sobretudo no discurso dos professores, existe uma culpabilização muito grande da família (pela falta de apoio) e da rede (pela falta de professores e descontinuidades políticas).

### Escola B1 – síntese

Na escola B1, os funcionários e professores que responderam ao questionário, de maneira geral, não relataram motivação e realização profissional tão expressiva. Além disso, nas visitas de observação e, especialmente nas entrevistas, fica bastante notória a reclamação constante dos entrevistados em relação aos problemas “externos” à escola, cuja solução foge ao controle de seus participantes. É como se houvesse uma culpabilização dos problemas à terceiros. Os professores pouco falam sobre problemas de ordem mais prática e possíveis de serem melhorados.

*“A gente aqui, enquanto professor, não tem muito o que fazer. Temos que cumprir as ordens. O que é que eu posso fazer, como professora de Matemática, com alunos que chegam ao sexto ano sem nem saber ler?”  
(professora A)*

*“Não tem professor na rede! Estamos com defasagem de professor desde o ano passado e isso prejudica o trabalho de todo mundo porque prejudica a aprendizagem dos alunos também” (professora B)*

*O problema aqui é que os alunos não estão a fim de aprender e os pais também não ajudam. Como é que a escola pode em poucas horas por dia, dar conta de tudo?” (professora C)*

Essa característica presente no discurso dos professores, também se repete na fala dos gestores, como se pouco a escola pudesse fazer para melhorar. A Diretora, entretanto, foi a única que comentou sobre um problema “interno” e que, na opinião dela, prejudica bastante o trabalho da escola como um todo. Para ela, não existe integração profissional entre os professores, isto é, pessoalmente eles podem até se dar bem, mas não trocam experiências pedagógicas, não se ajudam, têm um trabalho extremamente individualizado.

Com relação à dinâmica de funcionamento da gestão, o posicionamento de toda a equipe não é autoritário e hierárquico. Parece não existir cobrança por parte da equipe gestora em relação ao trabalho pedagógico dos professores, mas também não há um acompanhamento ou uma avaliação sistemática das experiências pedagógicas do grupo ou individuais. As gestoras, na prática do cotidiano da escola, têm um bom relacionamento com os professores mas, salvo raras situações, as conversas sobre o trabalho pedagógico, sala de aula e escola ficaram bastante restritas às reuniões e, nelas, não havia uma discussão aprofundada acerca destes trabalhos. Há, portanto, pouca valorização da organização em relação a certas normas, estratégias e procedimento. É como se a escola fosse entendida como uma realidade social e subjetivamente construída a partir dos sujeitos que a constituem, e não uma estrutura objetiva que necessita de normas e procedimentos sistematicamente construídos.

Durante os intervalos das aulas, raramente se ouviam conversas entre os professores, cujo assunto se referisse à sala de aula, aos alunos ou ao trabalho pedagógico. Normalmente, conversavam sobre assuntos de ordem pessoal, bem como nas reuniões de TD, nas quais predominavam assuntos de ordem prática da escola, por exemplo, organização de festas, reuniões de pais, indisciplina dos alunos, falta de professores, etc. Foi possível notar que não há, efetivamente, muita troca de experiências profissionais e pedagógicas entre os professores, coletividade na realização de trabalhos ou organização/integração para a solução dos mais diversos problemas. Nesse sentido, a gestão pouco parece interferir ou reconhecer como um problema, apenas como uma característica do grupo (com exceção da Diretora que citou a “falta de integração/união” como uma dificuldade).

Toda essa carência na troca de experiências e na organização coletiva dos trabalhos pode ser um indicativo da dificuldade dos professores na hora de enfrentar os problemas, uma vez que, nesta escola, as entrevistas dos professores deixam clara a dificuldade que têm em superar os problemas.

*“O que é que eu posso fazer, se os alunos não estão a fim de aprender, se têm sérias dificuldades e se falta professor?” (professora D)*

Nas entrevistas com os gestores, o PPP da escola aparece como um instrumento que retrata a realidade e que é constantemente (re)construído e avaliado. Pelas observações nas visitas, porém, ele pareceu extremamente alheio à equipe e raramente foi abordado de forma

sistemática, mas apenas burocrática, quando a O.P. cobrava dos professores o prazo para entrega do plano de aula individual, para que ela pudesse colocar no documento que seria entregue à SME.

Raras foram também as observações de participação (sistemática ou não) dos diversos segmentos da comunidade escolar nas principais decisões e encaminhamentos que eram feitos. A equipe gestora parecia priorizar as necessidades burocráticas do cotidiano, deixando para segundo plano o acompanhamento, a organização e orientação dos trabalhos pedagógicos, das propostas e da participação. Isto parece refletir na falta de integração e união de toda a equipe, que caracteriza o clima organizacional da escola.

## **Escola B2**

Nessa escola, a primeira grande dificuldade em relação à pesquisa foi a dúvida sobre o que e como eu faria minhas observações. A equipe gestora estava totalmente defasada. Não havia diretora, vice e nem O.P., e quem respondia formalmente pela escola e cumpria o papel burocrático da gestão era um dos professores. Porém, logo que iniciei minhas visitas de observação, cerca de alguns dias depois, chegou a nova orientadora pedagógica, que sempre havia trabalhado como professora na rede estadual e estava no início de uma experiência inédita como O.P. Logo que a conheci, nos aproximamos com tranquilidade e afinidade. Senti que ela estava muito insegura com o início desse novo emprego e surpresa com a realidade que estava conhecendo.

A escola fica num bairro de periferia da cidade de Campinas e muito próxima a um grande terminal de ônibus, por isso, recebe um grande número de alunos não só do bairro, mas também de outras localidades. Seu espaço físico é reduzido, contando com pouco espaço externo para atividades extra-sala e de lazer. Além das salas de aula, há também uma sala pequena de vídeo, um laboratório de informática (também utilizado para outras atividades, como reuniões de professores, aulas de reforço, etc.), biblioteca, uma quadra poliesportiva pequena (abaixo do tamanho padrão), refeitório, secretaria e sala da gestão. O único espaço arborizado é pequeno e utilizado tanto pelos alunos durante o recreio como pelos professores como estacionamento.

Foi especialmente interessante, nessa escola, fazer este trabalho de campo em dois momentos distintos, porque, num primeiro momento, havia apenas uma orientadora pedagógica que estava conhecendo a escola, assim como eu e, num segundo momento, quando voltei para

retomar alguns dados, a equipe gestora já estava completa e foi possível ouvi-la e agregar novas percepções e opiniões sobre a realidade da escola. Dessa forma, esses dois momentos de investigação da pesquisa foram caracteristicamente muito diferenciados e possibilitaram contrapor os dados coletados em cada um deles confirmando até, através das entrevistas, muitas das impressões anteriores.

Nos primeiros dias de visita, chamou-me a atenção a dinâmica de cada período, em relação às demais escolas. Durante o período de aula, muitos alunos saíam das salas, ficavam conversando, brincando nos corredores e havia pouca intervenção para que voltassem para suas salas. Pude vivenciar até um episódio em que alguns alunos do primeiro ano, num determinado momento, saíram correndo à procura da inspetora para dizer que algumas crianças da turma estavam brigando dentro da sala. Ela foi imediatamente até a sala para ajudá-los. Quando saiu e me viu no corredor, próxima à sala, disse-me que isso era frequente naquela turma. A professora saía a toda hora da sala, deixava os alunos durante um longo tempo sozinhos e era comum eles ficarem só brincando ou até mesmo brigando.

Conforme fui frequentando mais a escola, aproximando-me dos profissionais, da O.P. e participando de algumas reuniões, observei que aquela situação “caótica” da escola era percebida também pelos próprios professores e isso os incomodava bastante. As reclamações sobre a “bagunça” e indisciplina dos alunos eram constantes e rotineiras e se devia, sobretudo, ao desfalque da equipe gestora e pela falta de compromisso dos alunos e da comunidade com os estudos. Uma das professoras chegou a dizer para a O.P., em uma das primeiras reuniões de TDC, que a escola era “abandonada” assim mesmo, há pelo menos uns seis anos. Essa situação se refletiu nos questionários e nas entrevistas feitas e, além disso, sustentou o discurso dos professores para explicar o resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas, embora eles tivessem alegado não conhecer o resultado do GERES, mas supunham que também tenha sido baixo. Outros fatores bastante relevantes na fala dos professores merecem e serão destacados para ilustrar as principais dificuldades da unidade escolar:

A tabela abaixo resume as respostas de professores e funcionários ao questionário. Foram distribuídos 35 questionários no total, dos quais retornaram 22 respondidos.

## Quadro B2 - Questionário de professores e funcionários (Maio2009)

### Questões/Respostas

	1	2	3	4	5
1. Motivação pessoal	2	1	4	9	6
2. Realização profissional	1	3	4	11	3
3. Motivação pelos gestores	2	3	11	1	3
4. Aceitação da comunidade	1	3	10	8	0
5. Participação dos professores	1	3	7	6	5
6. Participação dos funcionários	2	9	5	6	0
7. Participação dos alunos	3	8	7	4	0
8. Participação da comunidade	2	9	6	4	1
9. Espaços para participação (prof./func.)	2	2	9	8	1
10. Espaços para participação (alunos/comun.)	1	6	11	2	1

Os valores das colunas correspondem respectivamente a:

1- Não/Nunca; 2- Pouco/Raramente; 3- Às vezes; 4- Muito/Frequentemente; 5- Sim/Sempre.

### A fala dos professores

*“A escola não tem espaço! Os professores são obrigados a restringir seus trabalhos à sala de aula. Se eu quiser dar qualquer atividade diferente para os meus alunos, um jogo, sei lá, não tem onde. A quadra quase sempre está sendo usada pela educação física, quando não está, é complicado usar porque as salas de aula são coladas e vai atrapalhar os outros professores, ou seja, até quando eu estou na sala com meus alunos acabo sendo atrapalhado pelo barulho da quadra e ao mesmo tempo não posso usar também.” (professor 1)*

*“Os gestores aqui até que têm boa vontade [fala coletada num segundo momento da pesquisa de campo, quando já havia equipe gestora] mas o problema é que é todo mundo novo, então acho que eles acabam se perdendo um pouco em meio a tanta burocracia que ficam muito tempo desligados do interior da escola, da parte pedagógica. Acabam servindo só pra ‘apagar fogueira’ ”. (professora 2)*

*“Muitos professores que estão aqui há muito tempo têm um discurso muito derrotista e já estão meio ‘desencanados’. Isso prejudica não só a aprendizagem dos alunos, porque eles estão presos num modelo pedagógico, mas também o relacionamento no grupo, porque qualquer proposta nova é até ridicularizada, ou desencorajada. Além disso, falta tempo e espaço para os trabalhos coletivos entre os professores, cada um faz o seu”. (professor 1)*

*“Eu percebo na comunidade daqui que há uma falta de interesse na vida dos alunos, não só na vida escolar, mas na vida mesmo. As pessoas aqui estão mais preocupadas com a sobrevivência que com a educação. Não estou criticando, só constatando. A gente tava falando sobre isso ontem no TD, parece que a escola é uma creche pra gente grande, um lugar onde as famílias deixam os filhos pra poder trabalhar, só”. (professora 3)*

*“Os alunos aqui nem sequer têm ambição pessoal. Não to falando nem de transformação social, nada disso, mas eles não são capazes nem de querer mudar a própria vida”. (professora 4)*

*“Esse negócio da reclassificação é uma coisa absurda. Tem um monte de alunos aqui do sexto ao nono ano que não sabe ler. E não é analfabetismo funcional, não, é não saber decifrar o código da escrita, analfabetos mesmo! Tem um aluno aqui que foi do quarto ano pro oitavo, sem nem saber ler, ou seja, não era nem pra estar no quarto ano”. (professora 3)*

*“Eu acho que a falta de compromisso da família é a maior dificuldade. Eu estou aqui desde 88 e de dez anos pra cá isso tem piorado muito. Os pais de hoje em dia são muito jovens, não estão nem aí”. (professora 4)*

Muitos aspectos citados aqui e apresentados pelos professores são bastante sérios e demandam uma atenção especial em sua análise, sendo alguns deles, também recorrentes na fala da equipe gestora, tais como postura derrotista dos professores. O que fica claro, porém, é que essa escola apresenta uma série de dificuldades potencializadas por uma falta de equipe escolar que seja articulada, reconheça-se como tal e que tenha objetivos comuns. Além disso, as dificuldades apresentadas demandam um certo tempo para ser resolvidas, por isso, se trabalhadas agora, muitas terão efeitos a longo prazo, mas a inconstância da equipe gestora que a escola vivenciou nos últimos anos acabou comprometendo essa continuidade no trabalho.

## A fala dos gestores

*“Eu vejo que os professores aqui não trabalham em grupo, cada um faz o seu serviço. Nós temos professores ótimos e outros que já estão um pouco mais acomodados, mas acho que se houvesse uma troca maior entre eles, todos sairiam ganhando”. (orientadora pedagógica)*

*“Eu acho que a maior dificuldade aqui é a falta de comprometimento dos professores. Os mais antigos principalmente, não estão preocupados se os alunos estão de fato aprendendo ou não. Eles já têm aulas preparadas, vêm aqui, dão suas aulas e pronto. Não se preocupam em buscar formas alternativas para ensinar”. (Diretora)*

*“Muitos professores aqui têm um modelo pedagógico tão retrógrado e uma cabeça tão fechada para novas maneiras de ensinar que é complicado. Não acho que o caminho é criticar o tradicional pelo tradicional em si, mas se é um modelo que já não está mais dando certo, por que não tentar mudar?” (Orientadora Pedagógica)*

*“Outro dia mesmo eu ouvi um professor reclamando porque era um dia que se esperava que viessem poucos alunos e até que tinha bastante na sala. Mas, como assim? Poxa, o professor já não veio? Não tem que vir trabalhar de qualquer forma? O objetivo não é ensinar? Como é que ele vai ensinar se não tiver alunos? É triste ver um professor reclamando que tenha alunos na sala, não é?!” (Vice-diretora)*

### Escola B2 – síntese

Na escola B2, algumas respostas dos questionários, embora sejam minoria, indicaram uma baixíssima motivação e realização profissional, bem como as questões acerca da participação na escola apontam para o mesmo lado.

Desde o início do trabalho de campo, o que mais chamou atenção nessa escola foi, inicialmente, a ausência de uma equipe gestora, e a dinâmica mais “desorganizada” no cotidiano da escola, por conta disso. Além de um espaço físico reduzido, tinha uma aparência de ser pouco conservado, pouco cuidado, o que dava um aspecto de abandono à escola. Com a chegada da

equipe gestora, o “diagnóstico” feito por seus membros era de que havia uma postura muito “derrotista” em alguns professores, além de um grande descompromisso com a aprendizagem dos alunos.

*“Não sei, muitos professores parecem vir à escola só para cumprir hora. Eles não estão preocupados se os alunos estão aprendendo ou não, em buscar alternativas para ensinar”. (diretora)*

Logo nos primeiros contatos que tive com a equipe, quando conversávamos sobre a minha pesquisa, logo eles falavam, primeiramente, sobre o fato de a escola ter ficado bastante tempo sem uma equipe gestora e, em seguida, sobre essa “impressão” que tinham sobre o corpo docente. Todos concordaram que a postura dos professores perante o compromisso de educar às crianças deixava muito a desejar, salvo raras exceções. Além disso, a falta de integração entre gestão, professores e funcionários contribuía para potencializar as dificuldades que enfrentavam e tornar ainda mais “tensa” as relações de trabalho entre eles.

De fato, as reuniões de TDC nessa escola eram sempre as mais polêmicas; muitos assuntos geravam bastante discussão, inclusive a própria aplicação dos questionários para a pesquisa. Os professores, antes mesmo de ver as questões começaram a falar mal do GERES, de outras formas de avaliação externa e do pouco resultado que tudo isso trouxera efetivamente para a escola.

*“É, o povo só sabe avaliar, mas ninguém faz nada. Nós estamos abandonados aqui, a escola precisando de um monte de coisas, caindo aos pedaços, cheia de problemas e ninguém vê, só vem avaliar”. (professora K)*

Além da resistência presente no discurso dos professores à maioria das propostas nos TDs, é constante e recorrente na fala deles a ênfase aos problemas “externos” da escola, mas que a afetam diretamente: descompromisso dos alunos, comunidade, problemas físicos da escola, e vários outros.

Desde a chegada da O.P., e mesmo durante o segundo momento da pesquisa de campo, com a equipe gestora já completa, tive a impressão de que os gestores precisavam a todo o momento superar esse embate, essa resistência tão característica de alguns docentes, para poder

promover alguma mudança na escola, o que dificulta mais a observação das características próprias da gestão.

Como a equipe é nova na escola, seus membros estão tentando construir uma boa relação com os professores para poder, de fato, mediar todas as relações e atribuições que envolvem o processo educativo dentro daquele espaço educacional. Presenciei, por exemplo, algumas vezes em que qualquer assunto que se relacionava à prática individual dos professores, era tratado com muita cautela, para não ter uma conotação de cobrança e gerar mais discussões. Mas pelas entrevistas e conversas com os gestores, todos parecem caminhar no sentido de não ter uma direção centralizada, de valorizar a participação direta e igualitária de todos os sujeitos, bem como o poder e a responsabilidade coletiva de todos os membros da instituição.

Por enquanto, a gestão tem tentado construir e fortalecer seu papel dentro da escola de forma gradativa, mediando as relações e discussões no grupo, para que se construa um identidade entre os docentes e gestores, uma vez que a maioria dos problemas que precisam resolver ou discutir em reuniões, ainda são bem pontuais e individualizados. Assim, num contexto que caracteriza o clima organizacional desta escola, fica mesmo difícil a construção coletiva do PPP com um significado real para os sujeitos, bem como a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

#### *4.1. Síntese das análises acerca da gestão em cada escola*

Após as análises e interpretações feitas separadamente sobre a gestão em cada uma das escolas, a tabela a seguir pretende ilustrar de forma sintética e comparativa as caracterizações feitas em cada uma delas.

ESCOLA A1	<ul style="list-style-type: none"><li>*Auxilia o trabalho pedagógico dos professores.</li><li>*Busca formas coletivas de tomadas de decisões.</li><li>*Acentua a busca de objetivos comuns assumidos por todos.</li><li>*Incentiva a autonomia pedagógica dos professores e a responsabilidade coletiva.</li><li>*Relacionamento igualitário com os demais.</li><li>*Abertura e incentivo para ouvir a opinião de todos.</li></ul>
-----------	--

ESCOLA A2	<p>*Postura e relacionamento relativamente hierárquico da gestão com os demais funcionários.</p> <p>*Acompanhamento da gestão no trabalho docente.</p> <p>*Valorização dos elementos internos do processo organizacional (planejamento, organização, direção e avaliação).</p> <p>*Definição coletiva e democrática de objetivos e ações específicas da escola, com determinações de deveres e responsabilidades individuais.</p>
-----------	---

ESCOLA B1	<p>*Alguns conflitos de interesses que se refletem nas relações interpessoais.</p> <p>*Posicionamento da gestão frente aos docentes não é autoritário, hierárquico, mas também parece não haver nenhuma cobrança/acompanhamento e avaliação sistemática do trabalho pedagógico.</p> <p>*Pouca valorização da organização em relação à certas normas, estratégias e procedimentos. Não há uma estrutura objetiva com normas e procedimentos sistematicamente construídos.</p>
ESCOLA B2	<p>*A gestão caminha em direção à valorização da participação direta e igualitária, à descentralização e coletivização das responsabilidades e deveres, mas esbarra nos conflitos interpessoais.</p>

## **Considerações finais**

Como parte integrante da temática acerca do processo de avaliação educacional, o entendimento e análise da gestão escolar constitui-se como sendo um aspecto importante para os profissionais e estudiosos da área que visam a transformação e melhoria dos espaços educativos. Dessa forma, a delimitação dos objetivos desta pesquisa, teve o intuito de contribuir para a compreensão sobre gestão escolar e, conseqüentemente, do processo educativo.

Todos os instrumentos de pesquisa e as observações realizadas, aliadas às concepções de gestão apresentadas no eixo teórico da pesquisa, auxiliaram bastante na caracterização do perfil de cada gestão. Convém esclarecer, entretanto, que as concepções que representam estilos de gestão, auxiliam na observação e entendimento de seus traços gerais, mas dificilmente irão se apresentar de forma pura em situações concretas. Elas possibilitam fazer análises da estrutura e dinâmica organizativas de uma escola, mas, certamente, as características de uma concepção podem ser encontradas em outra (LIBÂNEO, 2004). É provável, porém, que seja possível identificar nas escolas um modelo dominante.

Considerando portanto toda a experiência vivenciada em cada uma das escolas, foi possível recorrer aos perfis de gestão aqui apresentados para analisar a qual deles cada escola se aproxima mais. As observações e análise da fala dos sujeitos participantes da pesquisa constituíram-se como instrumentos importantes para esta aproximação da gestão em cada escola com os modelos discutidos teoricamente.

Além disso, a construção e significado do Projeto Político Pedagógico, a efetiva participação de todos os segmentos na escola, as atribuições da equipe gestora e o clima organizacional foram aspectos recorrentes nas falas de todos os sujeitos de pesquisa nas quatro escolas e representaram elementos facilitadores para a caracterização e compreensão das diferentes gestões observadas. Por isso, foram estudados cuidadosamente através dos dados coletados e das observações realizadas, à luz dos referenciais teóricos.

O objetivo central desta pesquisa, como apresentado anteriormente, foi o de observar as características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos. Para isso, a metodologia utilizada possibilitou não apenas identificar alguns traços no perfil de cada gestão, como também obter informações que contribuiriam bastante para um olhar mais atento e rigoroso acerca de cada unidade escolar.

Antes mesmo do início da pesquisa de campo, convém saber que a utilização do banco de dados GERES para escolha de escolas com desempenhos tão diferentes dentro da mesma rede de ensino, já chamou atenção para a existência de fatores intra-escolares que possivelmente justifiquem o desempenho em escolas com um importante denominador comum: o nível socioeconômico dos alunos. A expectativa – confirmada posteriormente – de que os alunos das escolas da rede municipal provêm de classes sociais menos favorecidas economicamente, já levanta a suspeita de que existem fatores no interior de cada escola que podem fazer a diferença no processo de aprendizagem de seus alunos. Entretanto, este fator, necessariamente, nos remete a uma série de considerações muito mais complexas e aprofundadas do que as que são apresentadas aqui. Limitamo-nos a comentá-las, apenas, por julgar relevante a expectativa que essa escolha gerou, antes mesmo do início do trabalho de campo, e porque representou um indicador de que a escola, como sabemos, não é ingênua, neutra e equalizadora.

A utilização dos instrumentos para a coleta de dados foi bastante útil para estabelecer uma primeira impressão acerca de cada escola, do ponto de vista dos sujeitos respondentes, mas seus resultados geraram alguns estranhamentos, uma vez que não correspondiam à expectativa que tínhamos em relação a eles, isto é, apontaram alguns aspectos semelhantes entre escolas com diferentes desempenhos e vice-versa. Somente pelos questionários e pelas primeiras entrevistas, seria inviável, então, fazer análises ou considerações finais acerca das escolas. Esses instrumentos foram úteis e, por isso, considerados ao longo da pesquisa, mas as observações e o retorno às escolas para uma nova fase da pesquisa de campo, onde foram feitas novas entrevistas com gestores e professores, além de mais observações, sem dúvida, foram imprescindíveis para fundamentar as conclusões finais da pesquisa.

Porém é importante destacar que uma das dificuldades encontradas na pesquisa se refere justamente à aproximação dos perfis de gestão observados com os modelos e referenciais teóricos, apresentados ao longo da pesquisa. Cada uma das escolas tem características tão particulares que geram, muitas vezes, a necessidade de diferentes formas de posicionamento da gestão. São características referentes à comunidade, aos alunos, aos professores, aos funcionários, ao espaço físico e às demandas internas e externas de cada grupo que, somadas, criam especificidades no perfil de cada gestão. Embora esta seja uma consideração qualitativa na análise da experiência do trabalho de campo, os resultados quantitativos obtidos através do GERES, confirmam-se na prática, na medida em que é possível notar características em cada dupla de escolas que convergem e condizem com seus respectivos desempenhos.

Todavia, devido à complexidade das escolas e do fenômeno educativo, é difícil enumerar características universalmente aceitas que, se aplicadas em todas as escolas, garantiriam seu sucesso (CANGUSSU, 2010). Por isso, a pesquisa reforça a ideia da escola, enquanto organização complexa, que segue caminhos específicos na busca pela qualidade.

Da análise das quatro escolas, porém, é possível extrair exemplos de boas práticas e que, predominantemente, foram observadas nas escolas com maior desempenho, tais como: comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos, elaboração e construção de trabalhos compartilhados, coletivos, participação democrática e igualitária dos diversos segmentos nas principais decisões tomadas pela escola.

Buscamos, portanto, ao longo deste processo construtivo, respeitar o significado dessas especificidades para melhor compreender a dinâmica de funcionamento em cada escola, sem perder de vista a ação administrativa da gestão enquanto “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2002:23). Dessa forma, independentemente dos problemas que enfrenta, a gestão pode assumir um papel fundamental na condução do processo de participação do coletivo na escola, no compromisso com as dimensões pedagógicas e administrativas, na liderança de pessoas, na construção de um clima organizacional motivador, no comprometimento com a educação das camadas populares que frequentam a escola pública, na relação com a comunidade e o entorno escolar, enfim, assumindo sua posição política na educação (BETINI, 2009).

Na prática, o que se observou – tanto pelas visitas, como pelas entrevistas – foi que, muitas vezes, essa ação de “coordenação do esforço humano coletivo” e o papel político dos dirigentes de uma escola esbarram nos problemas burocráticos ou menos relevantes que permeiam o cotidiano dos gestores. A necessidade de uma forte formação política dos gestores de uma escola, porém, é fundamental para que ele trabalhe com clareza os objetivos que pretende alcançar, supere as ações burocráticas de suas atribuições e construa gradativamente um caminho em direção a uma educação social e mais humanitária. Construir, através disso, instrumentos que permitam analisar o rendimento escolar e compreender os processos de construção de desigualdades sociais, visando alternativas para sua superação, é uma possibilidade que pode ser alcançada e, certamente, contribuirá para a melhoria de todo o processo educativo e social.

Dessa forma, destacamos que a escola pode, sim, fazer a diferença se construir coletivamente o seu próprio caminho em direção à qualidade que se quer alcançar e tendo clareza de seu caráter político e social.

## Referências bibliográficas

ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*. Campinas. V.28, n.100, p 989-1001. Out. 2007.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. *Introdução: gestão da escola*. In: **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

BAUMEL, Roseli C. C. *Gestão escolar e educação inclusiva*. In: **VI Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional**. Campinas: Poli-Set Artes Gráficas Ltda, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETINI, Geraldo Antonio. **Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Tese de doutorado, 2009.

BONDIOLI, Ana. *Dos indicadores às condições do projeto educativo*. In: **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação - A qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CABRAL NETO, Antonio. *Política educacional: novas formas de gestão*. In: YAMAMOTO, Oswaldo e CABRAL NETO, Antonio (orgs.). **Psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRN, 2000.

CANGUSSU, Maria Aparecida Rodrigues. **Características escolares associadas ao desempenho dos estudantes na pesquisa GERES: a escola pode fazer a diferença?** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese de doutorado, 2010.

CARVALHO, Alonso de Bezerra. *A democracia como um valor e a burocracia como realidade na gestão educacional: uma leitura a partir de Max Weber*. In: GUIMARÃES, Célia Maria; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (orgs.). **Gestão educacional: questões contemporâneas**. Araraquara: Junqueira&Marin; Presidente Prudente: FUNDACTE, 2008.

CASASSUS, Juan. *Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas*. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 74:11-19, ago.1989

DEAK, Simone Conceição Pereira; GOMES, Alberto Albuquerque; MENDES, Cíntia Cristina Teixeira. *Construindo uma política de formação para o orientador pedagógico da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP: a parceria SEDUC e UNESP*. Revista Ciência em Extensão, v.3, n.2, 2007. ISSN:1679-4605.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas*. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. *Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005*. **Ensaio: aval. Pol. Públi. Educ.** [online]. 2008, vol.16, n.61. p. 625-637. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362008000400008.

FERRÃO, Maria Eugenia; FERNANDES, Cristiano. **O efeito-escola e a mudança – dá para mudar?** 2003. Disponível em: <http://www.rinace.net>.

FREITAS, Kátia Siqueira. *Gestão da Educação: a formação m serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar*. In: CUNHA, Maria Couto. **Gestão Educacional nos municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_ *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 26, n.92, nº especial, out. 2005.

\_\_\_\_\_ *Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas*. **Revista Pró-posições**. Faculdade de Educação – UNICAMP, v.16, n.3(48), set/dez.2005.

GHANEM, Elie. *O que pode significar a gestão da educação*. In: LUZ, Liliene Xavier. **Gestão, Financiamento e controle social da educação**. Teresina: EDUFPI, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. *Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos*. In: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação: construindo o campo e a prática**. Florianópolis: Insular, 2002.

MEC/SESP. *Política e diretrizes para a municipalização do ensino de 1º grau para o período de 1980/1985 (III PSEC)*, MEC, SEPS. Brasília, 1980.

MELLO, Guiomar Namó; SILVA, Rose Neubauer. *Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto da reforma do estado: análise de doze estudos de caso*. In: **Gestão educacional: experiências inovadoras**. Brasília: IPEA, 1995.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PERALVA, Angelina Teixeira. *E os movimentos de professores da rede pública? Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 64-66, fev. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_ **Administração escolar: introdução crítica**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese de doutorado, 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. *A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza, UFC; Brasília: ANPAE, 1981.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. 3ª edição, Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação – Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*. Em: RISTOFF, D. & ALMEIDA, V.P.J. **Avaliação participativa, perspectivas e desafios**. Brasília. INEP, 2005.

SOUZA, Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?**. São Paulo: Xamã, 2001.

SORDI, Mara Regina Leme de. *Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* Em: VEIGA, I.P.A & NAVES, M.L.P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara Junqueira & Marin, 2005.

SORDI, Mara Regina Leme de. & MALAVASI, Maria Márcia Sigrist *As duas faces da avaliação: da realidade à utopia*. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.17, nov. 2004.

TRAGTEMBERG, Mauricio. *A escola como organização complexa*. Em: **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Volume I, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Estado e a política de eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná*. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul./dez. 1991.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Quadro de habilidades GERES

Quadro 1. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de **Leitura**

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras, números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.
Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que as leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.
Nível 4 (entre 100 e 125)	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com a construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no fim de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartão e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de uma personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 2. Descrição das habilidades que correspondem aos níveis da Escala GERES de **Matemática**

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.
Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125)	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma seqüência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

## Anexo 2

### Roteiro de entrevista com gestores

Escola: \_\_\_\_\_

- 1 - Há quanto tempo está na atual função?
- 2 - Qual é a sua formação acadêmica?
- 3 - Qual é a principal característica positiva desta escola que contribui para aprendizagem dos alunos?
- 4 - Qual é a principal dificuldade da escola que atrapalha o processo de aprendizagem dos alunos?
- 5 - Como a escola se organiza para enfrentar esta(s) dificuldade(s)?
- 6 - Como você avalia a forma de organização e divisão de trabalhos da equipe gestora?
- 7 - Quais são os principais progressos conquistados nos últimos 4 anos, na forma de organização do trabalho da equipe gestora?
- 8 - A equipe gestora oferece espaços e oportunidades de participação dos demais funcionários, comunidade e alunos no processo educativo? Em que momentos e de que forma ocorrem?
- 9 - Como você avalia a participação dos professores dentro da escola e como são acolhidas as suas dificuldades e sugestões?
- 10 - Como você avalia a participação dos funcionários dentro da escola e como são acolhidas as suas dificuldades e sugestões?
- 11 - Como você avalia a participação dos alunos dentro da escola e como são acolhidas as suas dificuldades e sugestões?
- 12 - Como você avalia a participação da comunidade dentro da escola e como são acolhidas as suas dificuldades e sugestões?
- 13 - Em que medida o PPP está presente no cotidiano da escola? (De que maneira e por quem ele é construído, reconstruído e avaliado).
- 14 - Como você avalia e de que forma se articulam as relações e trabalhos entre gestores, funcionários e professores?

### Anexo 3

## Questionário de professores e funcionários

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

( ) mais de 5 anos                      ( ) menos de 5 anos

**Assinale os números de 1 a 5, onde cada um representa:**

**1 – não/nunca**

**2 – pouco/raramente**

**3 – às vezes**

**4 – muito/freqüentemente**

**5 – sim/sempre**

1 – Você se sente motivado para vir trabalhar?

(1) (2) (3) (4) (5)

2 – Você se sente realizado profissionalmente?

(1) (2) (3) (4) (5)

3 – Os gestores procuram motivar os professores e funcionários?

(1) (2) (3) (4) (5)

4 – Você acha que a escola e o trabalho nela realizado são bem aceitos e valorizados pela comunidade?

(1) (2) (3) (4) (5)

5 – Você acha que há participação efetiva dos professores nas principais decisões tomadas pela escola?

(1) (2) (3) (4) (5)

6 – Você acha que há participação efetiva dos funcionários nas principais decisões tomadas pela escola?

(1) (2) (3) (4) (5)

7 – Você acha que há participação efetiva dos alunos nas principais decisões tomadas pela escola?

(1) (2) (3) (4) (5)

8 – Você acha que há participação efetiva da comunidade nas principais decisões tomadas pela escola?

(1) (2) (3) (4) (5)

9 – Existem espaços e oportunidades dentro da escola para que ocorra a participação dos funcionários e professores?

(1) (2) (3) (4) (5)

10 – Existem espaços e oportunidades dentro da escola para que ocorra a participação dos alunos e comunidade?

(1) (2) (3) (4) (5)

11 – Gostaria de acrescentar algum comentário sobre a escola que julgue importante para a pesquisa?

## **Anexo 4**

### **Carta de apresentação às escolas**

À direção escolar:

Sou aluna do programa de Pós-graduação da UNICAMP e gostaria de desenvolver trabalhos referentes à pesquisa em sua escola.

Faço parte do grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED – que, juntamente com outras grandes universidades brasileiras, coordena o estudo GERES, do qual esta escola faz parte. Meu interesse nesta escola especificamente, se deve ao fato de que ela agrupa uma série de fatores importantes que contribuirão para o entendimento do fenômeno escolar, dentre eles a localização e o nível sócio-econômico na qual está inserida e a partir das quais quero realizar minha pesquisa, entendendo o processo educativo em todo este contexto.

Pretendo realizar algumas visitas nesta instituição, para observação, entrevistas, questionários, etc.

Agradeço antecipadamente a atenção e colaboração. Espero poder também contribuir não apenas com a comunidade acadêmica, através da minha pesquisa, mas também com a comunidade escolar.

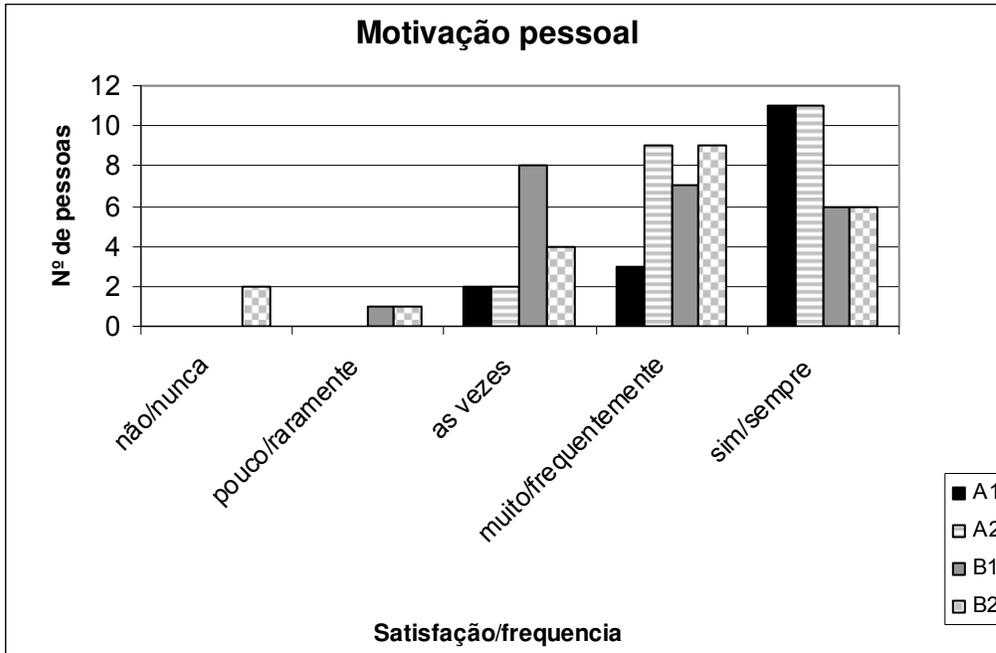
Obrigada,

Paula Pondian Tizzei

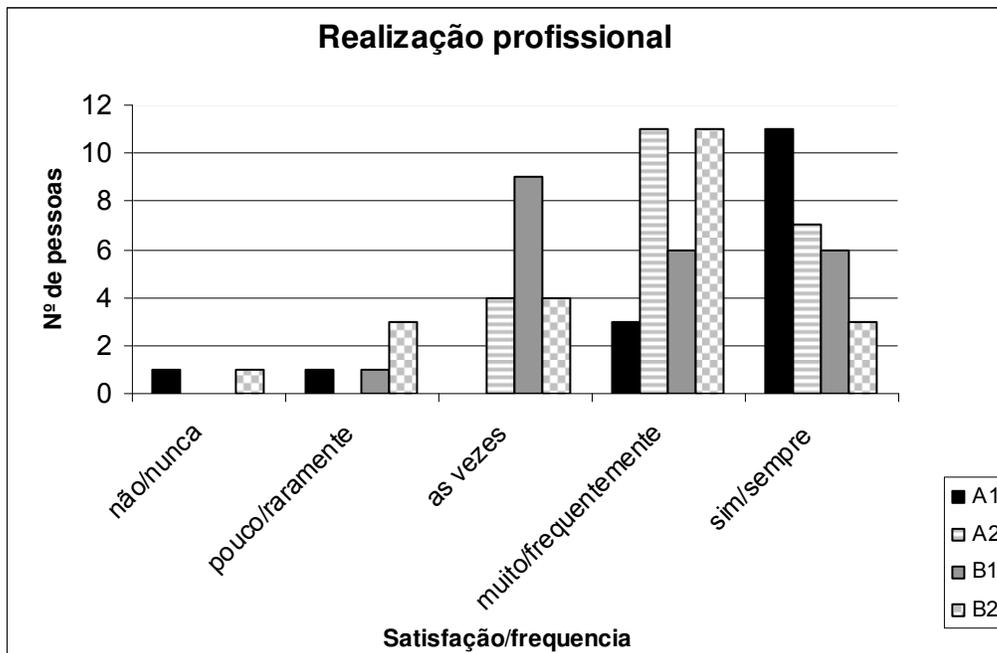
## Anexo 5

### Gráficos referentes aos questionários

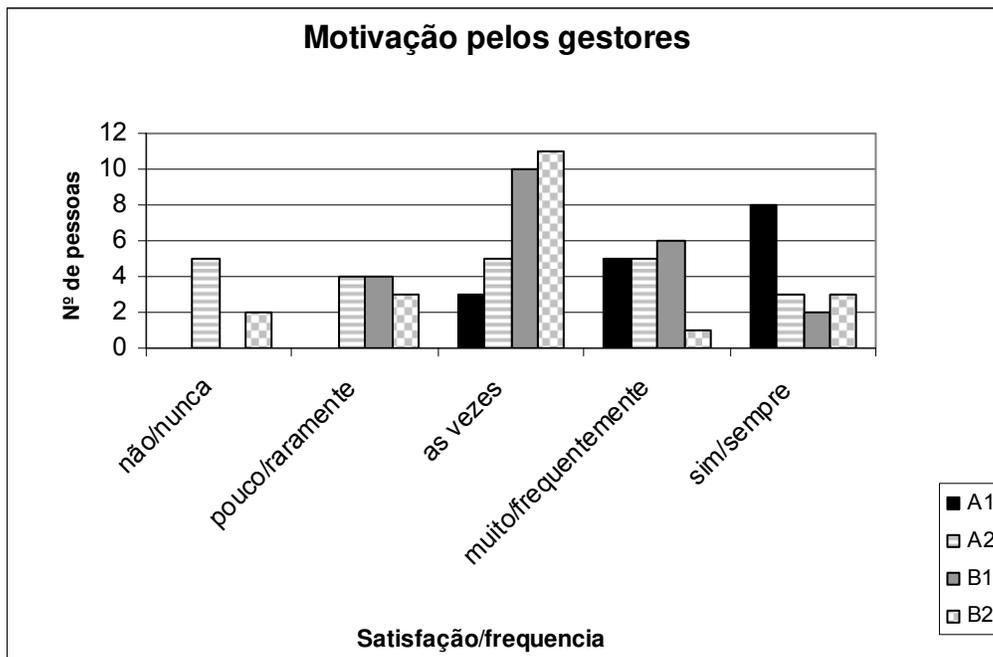
\* Motivação pessoal (referente à pergunta 1)



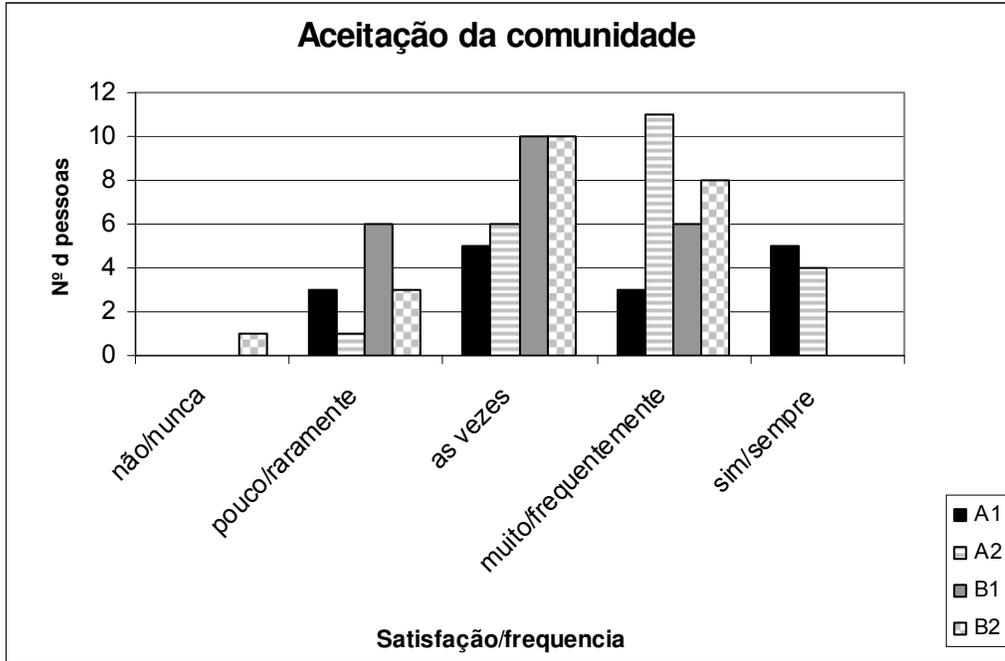
\* Realização profissional (referente à pergunta 2)



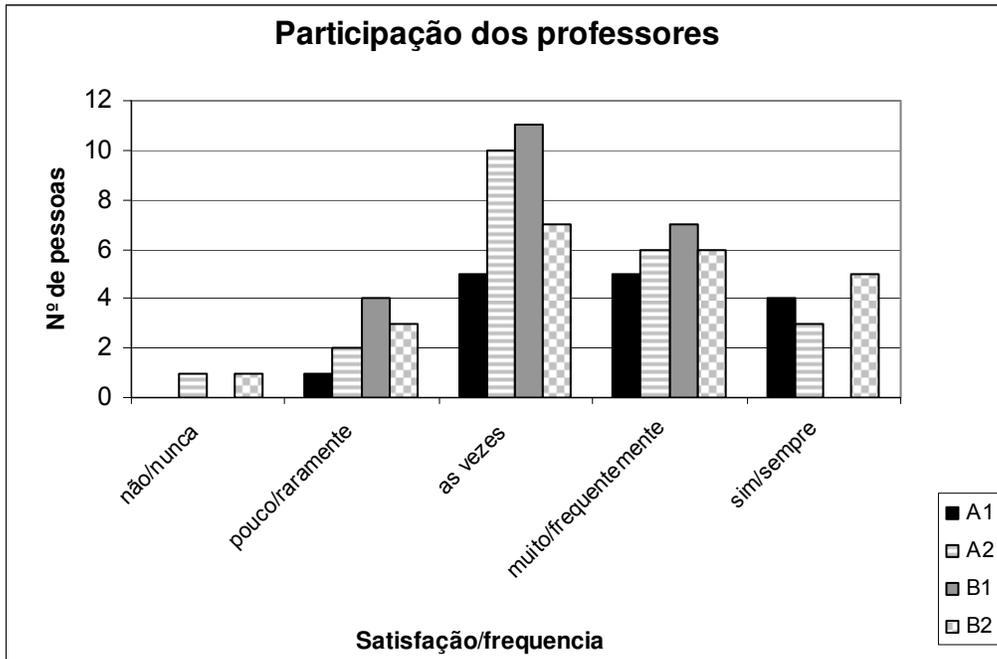
\* Motivação pelos gestores (referente à pergunta 3)



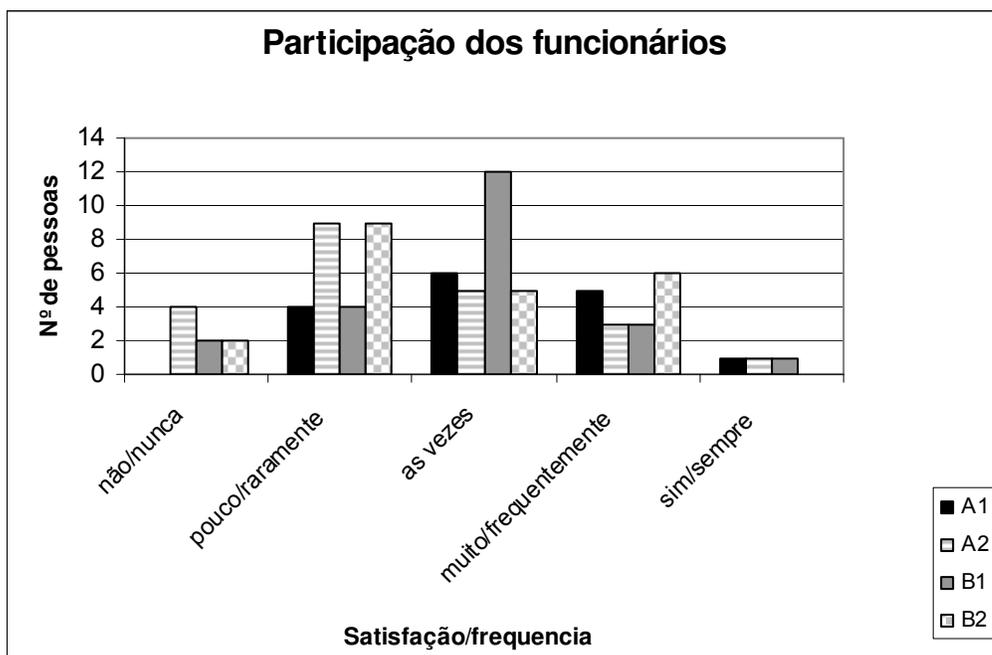
\* Aceitação da comunidade (referente à pergunta 4)



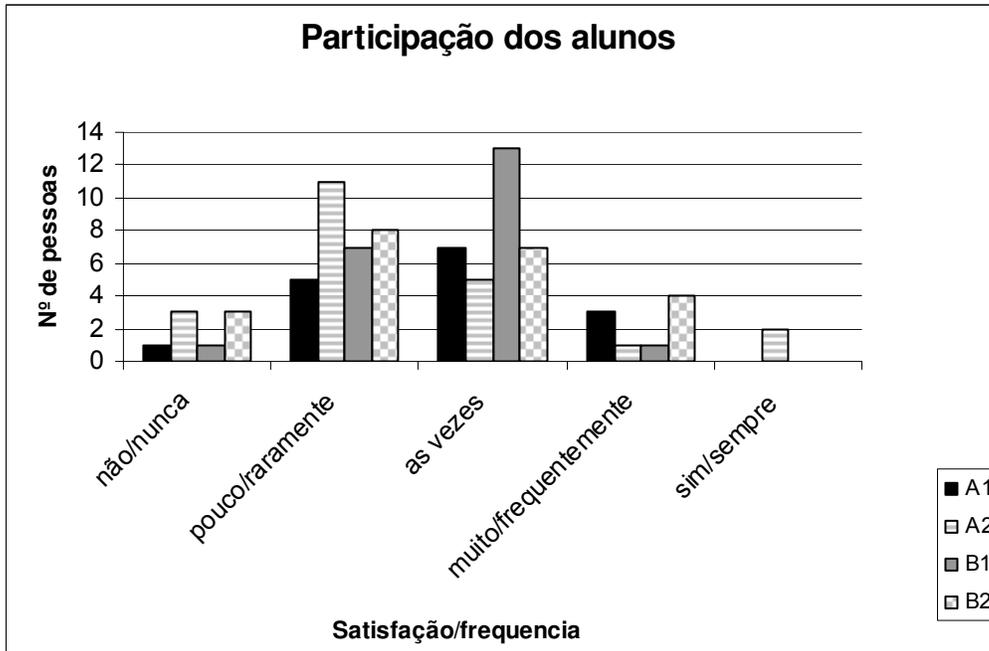
\* Participação dos professores (referente à pergunta 5)



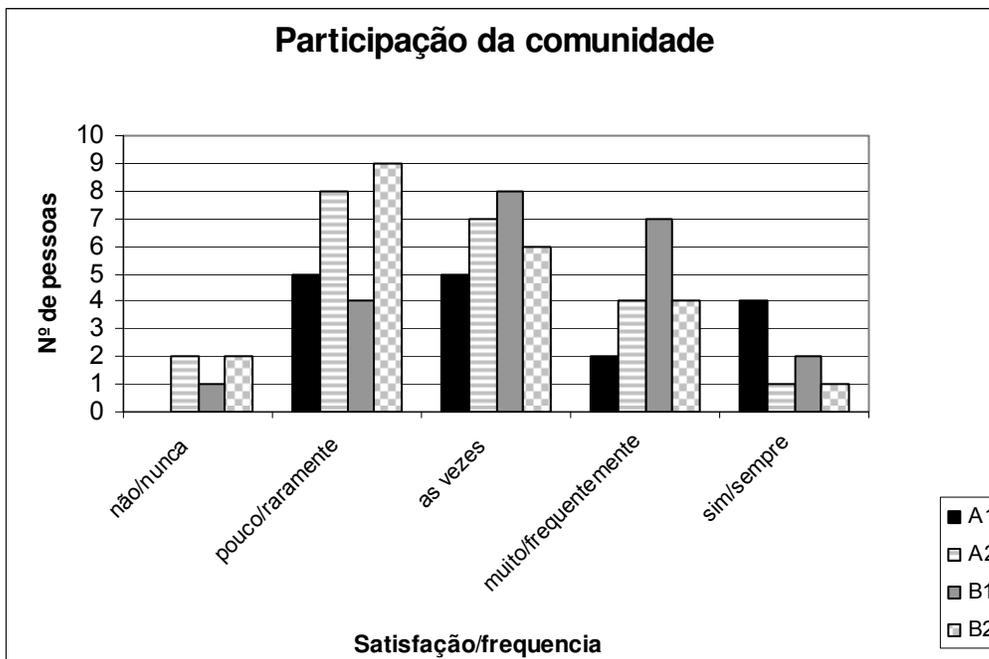
\* Participação dos funcionários (referente à pergunta 6)



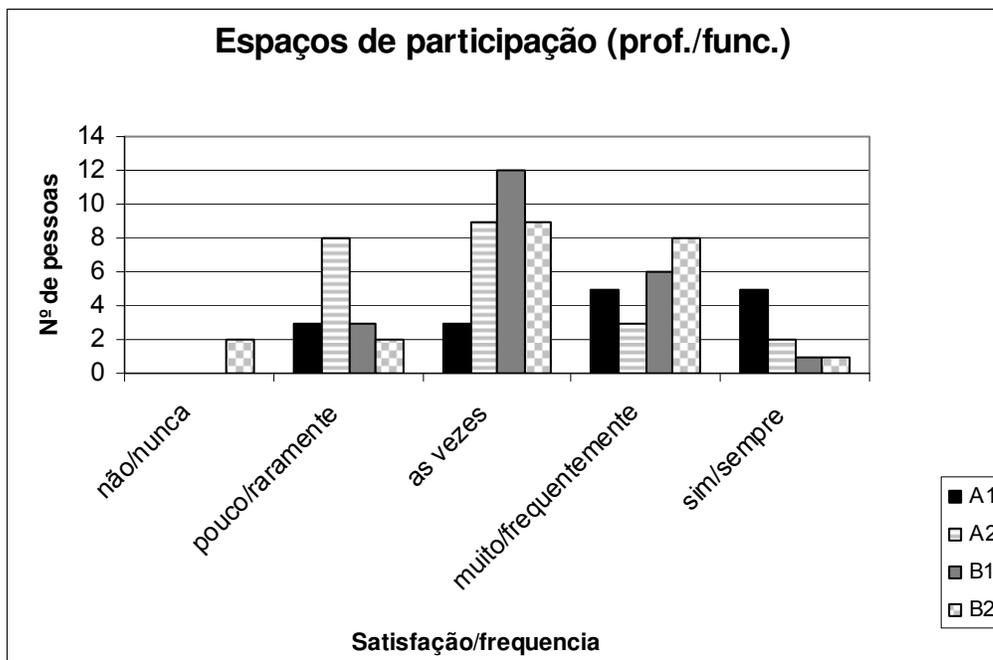
\* Participação dos alunos (referente à pergunta 7)



\* Participação da comunidade (referente à pergunta 8)



\* Espaços de participação (prof./func.) (referente à pergunta 9)



\* Espaços de participação (alunos/comun.) (referente à pergunta 10)

