



INAJARA IANA DA SILVA

**“A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO PITÁGORAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE
ALECRIM/SP: ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO
ESCOLAR”**

**CAMPINAS
2012**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

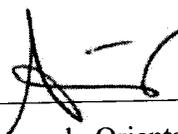
INAJARA IANA DA SILVA

“A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO PITÁGORAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE
ALECRIM/SP: ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR”

Orientador(a): Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de
Mestre em Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA INAJARA IANA DA SILVA
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. THRESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO


Assinatura do Orientador

Na área de concentração de:

Políticas, Administração e Sistemas Educacionais


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21662-0

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si38a Silva, Inajara Iana da, 1986 -
A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de
Alecrim/SP: análise sobre as implicações para gestão escolar
/ Inajara Iana da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Theresa Maria de Freitas Adrião.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fundação Pitágoras. 2. Escolas – Organização e
administração. 3. Gestão escolar. 4. Gestão da qualidade
total. 5. Parceria público-privada I. Adrião, Theresa Maria de
Freitas, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-213/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The actuation of Pitágoras Foundation in public education
Alecrim / SP: analysis of the implications for the school management

Palavras-chave em inglês:

Pitágoras Foundation
Schools - Organization and administration
School management
The total quality control
Public-private partnership

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Theresa Maria de Freitas Adrião (Orientador)
Vera Maria Vidal Peroni
Evaldo Piolli

Ivany Rodrigues Pino
Lisete Regina Gomes Arelaro

Data da defesa: 21-11-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: inajara_iana@yahoo.com.br



INAJARA IANA DA SILVA

**“A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO PITÁGORAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE
ALECRIM/SP: ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação

Comissão Examinadora

A blue ink signature of Theresa Maria de Freitas Adrião is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Prof.(a) Dr.(a) Theresa Maria de Freitas Adrião (Orientador(a)) – FE/UNICAMP

A blue ink signature of Vera Maria Vidal Peroni is written over a horizontal line. The signature is cursive and clearly legible.

Prof.(a) Dr.(a) Vera Maria Vidal Peroni (Membro Titular) – UFRGS

A blue ink signature of Evaldo Piolli is written over a horizontal line. The signature is highly stylized and cursive.

Prof.(a) Dr.(a) Evaldo Piolli (Membro Titular) – FE/UNICAMP

Campinas/SP, 21 de novembro de 2012

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu companheiro Marcelo pelo incansável apoio na concretização de mais uma importante etapa.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que financiou esta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Theresa Adrião, pelo constante apoio, não só na construção desta dissertação, mas em todas as esferas da minha vida.

À Profa. Dra. Ivany Pino, pela oportunidade.

À minha família, em especial meus pais e sogros, pela presença incansável. Aprendo com vocês todos os dias e compartilho mais esta conquista na nossa história.

Ao Marcelo com quem compartilhei todos os dias desta trajetória. Você segurou a minha mão e me incentivou sempre, espero poder fazer o mesmo.

Aos queridos pesquisadores do Greppe, meus amigos. Agradeço toda a solidariedade e as oportunidades que temos de compartilhar.

Ao Vitor Mizuki, meu parceiro de mestrado, pelas longas conversas na cantina.

Às minhas amigas-irmãs, Camila, Caroline, Danila, Débora, Lara, Natália e Raquel. Não há como explicar o que vocês significam pra mim e o quão importantes foram neste processo.

À Thais e Helena, pelo carinho e amizade que nem a distância e os telefonemas escassos diminuem.

Aos gestores escolares da rede municipal de Alecrim que participaram desta pesquisa, à Fundação Pitágoras e aos funcionários da FE da Unicamp.

Obrigada!

*Pra entender ler e escrever
Mentalizar dizer os mistérios do lugar
Pois o país precisa de pó de giz
Pois o país tem que ter fogão a gás
Pois o país carece de um leito a mais
Paz no país agora e não depois*
Chico César

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo central analisar as consequências para a gestão escolar da utilização do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de ensino fundamental de Alecrim/SP. O SGI é uma tecnologia de gestão idealizada pela Fundação Pitágoras que foi implantada no município por meio de uma parceria entre esta fundação e a prefeitura municipal em 2006. Este estudo de caso investigou as esferas envolvidas na parceria utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com representantes de equipes gestoras das unidades escolares municipais de ensino fundamental e da instituição privada em questão. Foi possível observar que os dirigentes escolares utilizaram-se das técnicas do SGI, entretanto, a frequência e as formas de utilização foram diferentes em cada unidade escolar. Neste trabalho, teve importância singular, a descrição detalhada do SGI adotado pela Fundação Pitágoras que encontra suas raízes na Gestão de Qualidade Total, modelo de gestão que teve seu auge na educação brasileira na década de 1990.

ABSTRACT

This thesis aimed to examine the consequences to the school management of the use of the Integrated Management System (IMS) in the municipal primary school of Alecrim / SP. The SGI is a management technology designed by Pitágoras Foundation which was established in the city through a partnership between this foundation and the municipal government in 2006. This case study aims to investigate the spheres involved in the partnership using semi-structured interviews with school management representatives of the municipal school units and private institution in question. This case study. It was observed that the school leaders have used the techniques of SGI, however, the frequency and the shapes of this uses were different at each school. It is also of singular importance to this work a detailed description of the SGI adopted by Pitágoras Foundation that finds its roots in Total Quality Management, a management model that had its heyday in Brazilian education in the 1990s.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01- Ferramenta 5W1H	77
Quadro 02- Distribuição das ações da Kroton Educacional	86
Quadro 03 - Categoria 6 do SGI (Gestão de Processos)	93
Quadro 04 - Categorias e valores do SGI	95
Quadro 05 - Pontos positivos e negativos do SGI	130
Tabela 01- População de Alecrim	104
Tabela 02 - Indicadores gerais de Alecrim comparados aos indicadores da Região Governamental e do estado de São Paulo	104
Tabela 03 - Indicadores Educacionais no ano de 2000	107
Tabela 04 - Matrículas no ensino fundamental (2006-2011)	108
Tabela 05 – IDEB de Alecrim, relativamente às metas projetadas	109
Tabela 06 – Total das receitas de Alecrim (2006-2011), em números absolutos ...	111
Tabela 07 - Gastos totais na função Educação de Alecrim (2006-2011), em números absolutos	113
Tabela 08 - Gastos totais em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em Alecrim (2006-2011)	113
Tabela 09 - Resumo das receitas e despesas do Fundeb em Alecrim (2006-2011), em números absolutos	115

LISTA DE ABREVIATURAS

AID	Agency for International Development
CQ	Controle da Qualidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCO	Fundação Christiano Ottoni
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO	Organização Internacional de Normalização
JUSE	União dos Cientistas e Engenheiros do Japão
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sedu	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGI	Sistema de Gestão Integrado
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. CONCEPÇÕES CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UM DIÁLOGO	31
1.1. A evolução da educação e o desenvolvimento brasileiro	31
1.2. Eixos analíticos sobre o desenvolvimento da Administração Escolar no Brasil ..	41
1.2.1. Formação e perfil do dirigente escolar.....	42
1.2.2. Objetivos e fins da educação escolar	48
1.2.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.....	53
2. QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO: RETOMANDO UM NOVO/VELHO DEBATE.....	59
2.1. Histórico da Qualidade Total	59
2.2. Características Gerais da GQT.....	62
2.3. A Gestão da Qualidade Total na Educação brasileira.....	70
2.3.1. Formação e perfil do dirigente escolar.....	71
2.3.2. Objetivos e fins da educação escolar	73
2.3.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.....	75
2.4. GQT em foco: críticas ao modelo gerencial	77
3. A FUNDAÇÃO PITÁGORAS E O SGI.....	83
3.1. Grupo Pitágoras e Kroton Educacional.....	83
3.2. Fundação Pitágoras	87
3.3. O SGI na teoria	89
3.3.1. Formação e perfil do dirigente escolar.....	96
3.3.2. Objetivos e fins da educação escolar	99
3.3.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.....	100
4. O SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO EM ALECRIM/SP	103
4.1. Caracterização geral do município.....	103
4.2. Organização educacional do município	105
4.3. Análise dos dados financeiros do município: considerações sobre as receitas e os gastos educacionais de Alecrim no período pesquisado (2006-2011).....	109
4.4. O SGI na prática: um estudo de caso em um município paulista	116
4.4.1. Formação e perfil do dirigente escolar.....	118
4.4.2. Objetivos e fins da educação escolar	122
4.4.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.....	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	149
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Este estudo, financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), articula-se ao conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe)¹ e está ligado ao projeto “Sistemas apostilados de ensino em municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”, coordenado pela Profa. Dra. Theresa Adrião, também financiado pela Fapesp.

A disposição em desenvolver o tema desta dissertação foi oriunda de um trabalho anterior intitulado “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise da parceria público-privado no município de São José dos Campos”² que objetivava a caracterização da parceria para a implantação do Sistema de gestão Integrado (SGI) na rede municipal de ensino de São José dos Campos/SP financiada pelo Instituto Embraer de Educação e Pesquisa.

O objetivo central desta dissertação foi analisar as consequências para a gestão escolar³ da utilização do SGI como metodologia de gestão nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Alecrim/SP. O SGI foi introduzido no município por meio de uma parceria estabelecida em 2006 entre a Fundação Pitágoras e a Prefeitura Municipal de Alecrim por meio do órgão competente, a Secretaria Municipal de Educação de Alecrim (Sedu).

Este trabalho, desenvolvido no âmbito de estudo das políticas públicas e suas relações com o setor privado, não ambicionou um estudo teórico profundo dos diversos temas abordados, teve antes a intenção de apresentar detalhadamente e analisar o estudo de caso em questão, a implantação do SGI em um município paulista.

O SGI é um curso para gestores municipais, organizado pela Fundação Pitágoras baseado nos princípios da Gestão da Qualidade Total (GQT), modelo administrativo amplamente divulgado na educação nacional na década de 1990. Esta dissertação tem como pressuposto que, o SGI, ao retomar a GQT, pouco inova em relação ao já

¹ O Greppe é um grupo de aprofundamento de estudos teóricos e desenvolvimentos de pesquisas na área de políticas públicas. Formado por três seções sediadas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto e Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro.

Mais informações em <http://www.fe.unicamp.br/lage/greppe/index.html>.

² Ver SILVA (2008).

³ Neste texto, assim como em PARO (2010c), as palavras administração e gestão foram consideradas sinônimos.

conhecido ideário da administração escolar brasileira desenvolvido a partir do final da década de 1930 que se baseava nas concepções administrativas de Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol.

Conforme exposto anteriormente, o objetivo geral desta dissertação foi analisar as consequências para a gestão escolar da utilização de um modelo de gestão privado desenvolvido pela Fundação Pitágoras na rede municipal de ensino fundamental de Alecrim.

Segundo Vitor Henrique Paro (2010a), para compreender objetivamente a atividade administrativa escolar é preciso analisar os elementos relacionados à administração e à escola tendo em vista sua relação com a maneira como se organiza a sociedade econômica, política e socialmente (PARO, 2010a).

A administração socialmente determinada tem características próprias do sistema político-econômico no qual se insere. Paro (2010a) desenvolveu um conceito geral de administração⁴ a fim de compreender o termo “livre” de seus determinantes sociais. Paro o autor, “[...] administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010a, p. 25).

Esta definição caracteriza a administração como atividade humana que utiliza racionalmente determinados recursos com vistas à realização de um objetivo. Assim entendida, a atividade administrativa é necessária à concretização da vida humana e esteve presente nas mais diversas formas de organização social. (PARO, 2010a)

No entanto, a atividade administrativa ao longo dos diferentes períodos históricos foi influenciada pelas características (políticas, econômicas, sociais, culturais etc.) sociais vigentes. Consequentemente, o trabalho⁵ e a maneira como ele se insere na sociedade também foi moldado de acordo com estas características.

Segundo Paro (2010a, p.66), há duas formas de divisão do trabalho, a divisão social e a divisão pormenorizada. A divisão social “é a divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividade na sociedade”, ou seja, é a distribuição de trabalhos e ofícios em dada sociedade.

A outra forma é a divisão pormenorizada do trabalho que, diferentemente da anterior, concretiza-se apenas no âmbito do capitalismo como resultado de seu processo

⁴ Este conceito foi denominado ao logo do texto de “administração em geral”.

⁵ Paro utiliza-se de Marx para construir a sua ideia de que o trabalho é a relação entre o homem e a natureza na qual, o primeiro realiza atividades e utiliza-se dos recursos naturais com vistas a um determinado fim.

de produção. Esta forma de divisão consiste na constante subdivisão do trabalho de cada trabalhador, alienando-o do processo de produção em seu conjunto e permitindo que ele tenha acesso apenas a uma parte mínima do trabalho total que é realizado por um conjunto de trabalhadores. (PARO, 2010a)

Nas palavras do autor:

Com essa divisão pormenorizada do trabalho - embora com o mesmo esforço ou tendo-o ampliado pela intensificação do trabalho -, ele passa a participar de uma parcela muito pequena dessa obra, perdendo de vista o seu todo e alienando-se ainda mais efetivamente do produto do seu trabalho. (PARO, 2010a, p.75)

A forma de divisão do trabalho citada acima é parte da racionalização do trabalho⁶ no modo de produção capitalista, que tem como objetivo aumentar a produtividade e os lucros e é baseada na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, há a separação entre a concepção e a execução do trabalho que a partir da racionalização do trabalho passam a não ser realizadas pelo mesmo indivíduo. (PARO, 2010a)

É esta separação entre quem elabora e quem executa o trabalho que permite a atuação e controle da gerência capitalista. O processo de busca do aumento da produtividade e dos lucros e de valorização do capital implica na exploração da força de trabalho e no controle do trabalho alheio por meio da gerência:

Numa sociedade em que, ao menos no nível da justificação da ordem social vigente, a coerção física pura e simples é condenada, a administração capitalista precisa lançar mão de recursos, ao mesmo tempo eficientes e dissimuladores, que lhe permitam exercer, com legitimidade, ao menos aparente, o controle exigido pela expansão do capital. Esses recursos, ela os encontra na própria forma de organizar-se do processo de produção tipicamente capitalista ou, mais especificamente, na maneira como se realiza e evolui a divisão de trabalho no interior desse processo. Na verdade, uma das funções básicas da divisão pormenorizada do trabalho - e que evidencia o estreito relacionamento entre “racionalização do trabalho” e “coordenação” - é a sua articulação com a gerência, na medida em que oferece a esta as condições fundamentais para o desempenho de seu papel de controle do trabalho (PARO, 2010a, p. 91).

Importante compreender que, para Paro, a coordenação tem a função descrita acima especificamente no capitalismo, no entanto, para o autor a coordenação é um

⁶ A “racionalização do trabalho”, segundo Paro (2010a), pode ser entendida no seu sentido geral, diferentemente do seu uso na sociedade capitalista, como “ações, processos e relações que, no âmbito da administração, dizem respeito à utilização dos recursos materiais e conceptuais”. (PARO, 2010a, p. 30-31)

“campo de interesse teórico prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo”. (PARO, 2010a, p.33-34)

Segundo Idalberto Chiavenato (1977, p. 5), a administração tem como principal função “fazer as coisas através das pessoas”, a maneira de fazer essas coisas, entretanto, pode variar de acordo com a escola ou teoria administrativa considerada.

É a partir do século XX que a Teoria Clássica da Administração começa a tomar corpo, o capitalismo do início desse século e sua forma característica de produção em larga escala geram a necessidade iminente de organizar a produção. Para Chiavenato o contexto que impulsionava essa necessidade era:

O socialismo e o sindicalismo passam a ser agentes essenciais da nova civilização, obrigando o capitalismo do início do século XX a enveredar pelo caminho do máximo aperfeiçoamento possível de todos os fatores de produção envolvidos e a sua adequada remuneração. Assim, quanto maior for a pressão exigida pelas agências proletárias, menos graves se tornam as injustiças e mais acelerado e intenso o processo de desenvolvimento da tecnologia. (CHIAVENATO, 1977, p. 27)

Tendo em vista o trecho citado da obra da Chiavenato é possível perceber que o autor indica as pressões sociais exercidas pelo socialismo e pelo sindicalismo da época como sendo forças decisivas no direcionamento do capitalismo para o aperfeiçoamento de todos os fatores da produção. O autor ainda cita a motivação inerente ao capital na qual a necessidade de organizar a produção e aumentar a eficiência representa um meio de se obter maior rendimento de recursos e para cada empresa em particular, participar da concorrência do seu nicho específico de mercado. (CHIAVENATO, 1977, p. 32)

Assim surgem os primeiros esforços nas empresas capitalistas de racionalização do trabalho. Fernando C. Prestes Motta (1991) lembra que desde o século XVII, com Descartes, a razão era consagrada como o melhor caminho para a resolução de problemas, segundo o autor:

No século XVIII, o Racionalismo atinge seu apogeu para ser, no século seguinte, aplicado às ciências naturais e finalmente às ciências sociais.

Um campo havia, no entanto, que ainda não fora afetado pela racionalização. Esse campo era o do trabalho. O advento das máquinas tornara o trabalho evidentemente mais eficiente, porém não havia ainda provocado a racionalização da organização e execução do trabalho. (MOTTA, 1991, p. 3)

A racionalização do trabalho, na cronologia apresentada pelo autor, deu-se, portanto, a partir do início do século XX quando surgiram os estudos da prática e

também as exposições teóricas sobre o tema com os fundadores da Teoria Clássica da Administração, Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol.

Concluída esta breve introdução teórica inicia-se a especificidade do estudo de caso desenvolvido nesta dissertação.

A metodologia do trabalho consistiu em uma abordagem qualitativa de um estudo de caso no município paulista de Alecrim. O período delimitado para a coleta de dados da etapa de escolaridade ensino fundamental foi a série histórica entre 2006 e 2011, ou seja, a partir do ano de contratação da parceria até o ano anterior à execução do trabalho de campo.

A Secretaria municipal de educação (Sedu) de Alecrim recusou-se a participar da pesquisa e intermediar o contato com as unidades escolares. A partir da dificuldade encontrada com a Sedu, foi feito contato direto com gestores das unidades escolares a fim de desenvolver a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes da equipe gestora de escolas municipais de ensino fundamental de Alecrim.

Foram entrevistados representantes da equipe gestora de oito unidades escolares de Alecrim, 20% do total de escolas municipais que oferecem ensino fundamental. Em seis unidades escolares foram entrevistados os(as) orientadores(as) pedagógicos(as), em uma escola foi entrevistado o(a) diretor(a) e na outra foram entrevistados(as) dois membros da equipe gestora, o(a) diretor(a) e o(a) orientador(a) pedagógico(a). Portanto, nove entrevistados no total.

A escolha dos entrevistados deu-se por indicação do próprio grupo, ou seja, na realização de cada entrevista a pesquisadora recebia do entrevistado a sugestão de outros gestores escolares que, possivelmente, dariam seu depoimento a respeito da implantação do SGI no município. É importante ressaltar que a formação do grupo de depoentes deu-se dessa forma devido às circunstâncias nas quais foi desenvolvida a pesquisa, especialmente por não ter o aval da Sedu.

Todos os entrevistados solicitaram sigilo de seus nomes e nomes de suas escolas e, portanto, tendo em vista a negativa da Sedu de Alecrim em participar da pesquisa e a fim de manter a ética que a pesquisa acadêmica exige optou-se por manter também o nome do município que sediou a pesquisa em sigilo. Alecrim, portanto, é um nome fictício.

Os entrevistados foram identificados ao longo do texto pelo seu cargo e um número que corresponde a sua unidade escolar. Com o intuito de impossibilitar a identificação dos entrevistados, o sexo do depoente foi mantido em sigilo. Por exemplo, Orientador(a) 1 é o representante da equipe gestora da Unidade Escolar 1. No caso da Unidade Escolar 4, a única em que dois representantes foram entrevistados, serão chamados de Orientador(a) 4 e Diretor(a) 4.

Além das entrevistas com os representantes das equipes gestoras foi realizada entrevista com a Gerente Operacional da Fundação Pitágoras, Tânia Mara Nogueira.

A opção por entrevistas semiestruturadas, a partir de roteiros norteadores⁷, deu-se pela possibilidade que este instrumento fornece ao pesquisador de coletar informações do depoente de maneira menos diretiva.

Este estudo de caso teve ainda, como estratégia metodológica, a análise documental através do levantamento de dados demográficos, financeiros e educacionais do município de Alecrim. Estes dados foram coletados junto aos *sites* do INEP, SEADE, IBGE e outros. Além do material de apoio à implantação do SGI disponibilizado pelos gestores entrevistados.

O texto desta dissertação está estruturado em quatro capítulos, as considerações finais, apêndices e anexos. Este estudo foi desenvolvido a partir de três eixos analíticos:

- formação e perfil do dirigente escolar: este eixo teve o propósito de apresentar e discutir características relacionadas ao dirigente escolar, como formação, escolha, atribuições etc.
- objetivos e fins da educação escolar: neste eixo foram apresentadas, em diferentes momentos do texto, as concepções educacionais e o que elas revelam a respeito dos objetivos da educação escolar.
- estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar: as diferentes formas, instrumentos e estratégias de avaliação e controle do trabalho na escola e sua problematização foram a base do desenvolvimento deste eixo analítico.

Em relação ao corpo do texto, no primeiro capítulo foi feita, por meio da apresentação de diferentes autores do campo da administração escolar nacional, uma breve retrospectiva histórica do desenvolvimento da educação no Brasil com a

⁷ Ver apêndices.

apresentação do pensamento de autores clássicos e contemporâneos do campo da administração educacional nacional.

O segundo capítulo trabalhou a temática da GQT, retomando seu histórico, sua aplicação na educação nacional e suas principais características.

Ao longo do terceiro capítulo foi feita a apresentação detalhada do Grupo Pitágoras, da Kroton educacional, da Fundação Pitágoras e do SGI.

No quarto capítulo foi apresentado e analisado o estudo de caso base para o desenvolvimento desta dissertação. Para tanto, o município de Alecrim foi descrito e, a partir dos depoimentos dos gestores entrevistados, foi caracterizada a implantação do SGI na rede municipal de ensino fundamental.

As considerações finais compõem o desfecho do trabalho, ou seja, a partir do estudo de caso e do levantamento teórico inicial, pôde-se concluir que a utilização do SGI nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Alecrim deu-se de diferentes maneiras a depender da unidade escolar em questão e do seu dirigente.

Nos apêndices foram apresentados os roteiros que nortearam as entrevistas semiestruturadas realizadas com os representantes da equipe gestora das unidades escolares e com a representante da Fundação Pitágoras. Nos anexos foram reproduzidos diversos instrumentos de avaliação e controle do SGI aplicados nas escolas.

1. CONCEPÇÕES CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UM DIÁLOGO

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve retrospectiva histórica do desenvolvimento da educação no Brasil e, a partir dos eixos analíticos expostos na introdução (formação e perfil do dirigente escolar; objetivos e fins da educação escolar e estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar), apresentar o pensamento de autores clássicos e contemporâneos do campo da administração da educação no Brasil.

Os autores escolhidos para compor este capítulo são considerados representativos no campo da administração escolar no Brasil, entretanto, é importante ressaltar que há outros autores que tratam de maneira competente este assunto.

As considerações feitas neste item serão a partir das concepções sobre administração escolar dos autores, Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Vitor Paro, Maria de Fátima Félix e Myrtes Alonso, na medida em que suas contribuições possam consubstanciar os eixos analíticos propostos.

Este trabalho não ambicionou uma análise teórica dos autores da administração da educação nacional; entretanto, acredita-se que este desenvolvimento teórico inicial teve fundamental importância para o desenvolvimento do texto e compreensão do debate formulado a partir da apresentação do estudo de caso no quarto capítulo.

1.1. A evolução da educação e o desenvolvimento brasileiro

As fases da história do ensino no Brasil, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2010), refletem as características culturais, políticas e econômicas de cada momento histórico, embora este reflexo não seja mecânico e sim contraditório.

Até a década de 1920, segundo a mesma autora, a educação ofertada para a população nacional atendia às necessidades da sociedade vigente. Nesse período o atendimento escolar era destinado à aristocracia brasileira:

Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de

educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo (ROMANELLI, 2010, p. 47).

Foi a partir da Primeira República que a educação nacional, segundo Romanelli (2010), começou a entrar em desequilíbrio¹. Nesse período iniciou-se a intensificação do processo de urbanização e industrialização no Brasil e os estratos médios e populares passaram a exercer pressão para a expansão da oferta de ensino. (ROMANELLI, 2010).

Economicamente, o Brasil deixou de ser um país essencialmente agrícola, com vistas às exportações, e assumiu um caráter mais urbano e industrial. Como consequência, esse fato alterou as necessidades de formação dos recursos humanos uma vez que os trabalhadores tinham que estar preparados para atuar nos setores secundários e terciários logo, essa demanda foi repassada para a escola (ROMANELLI, 2010).

A partir de 1930 a crise no sistema de ensino acentuou-se, pois a escola não atendia à demanda por vagas e nem às necessidades de formação dos recursos humanos. Segundo Romanelli:

Os aspectos que o desequilíbrio apresentou foram, então, de duas ordens.

- a) de ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;
- b) de ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas (ROMANELLI, 2010, p. 48).

Em concordância com Otaíza Romanelli (2010), José Murilo de Carvalho (2006, p. 87) assinala que “o ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país” marcado especialmente pelo avanço dos direitos sociais.

Em outubro de 1930, o então presidente da República, Washington Luís, foi derrubado por um movimento armado que envolvia civis e militares de diversos estados brasileiros, com maior destaque para Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. A Revolução de 1930, em verdade, foi um marco na história nacional que rompeu com a dominância das oligarquias regionais (CARVALHO, 2006; ROMANELLI, 2010).

¹ A Primeira República ou República Velha foi o período situado entre 1889 e 1930, caracterizado pelo governo burguês oligárquico e pela economia cafeeira dos estados de Minas Gerais e São Paulo. (CARVALHO, 2006).

A consolidação do modelo capitalista industrial no Brasil, nesse período, alterou não só as conformações econômicas e políticas do país, mas também as aspirações culturais da população nacional, especialmente nas áreas geográficas mais afetadas pelo processo de industrialização (ROMANELLI, 2010).

A expansão do ensino passou a ser demanda social crescente. Entretanto, o atendimento a essa demanda deu-se de forma desigual ao longo do território nacional. Nos grandes centros industrializados, onde eram intensas as relações capitalistas, havia certa organização de um sistema educacional. Em contraste com os centros urbanos estavam as áreas do país nas quais o processo de industrialização não se deu de forma efetiva e que, portanto, permaneceram abandonadas no campo da educação (ROMANELLI, 2010).

Para Romanelli (2010), a revolução industrial e educacional aconteceu no Brasil com mais de 100 anos de atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Além disso, quando essa revolução ocorreu, deu-se de forma desigual ao longo do próprio território nacional (ROMANELLI, 2010).

Paralelamente à expansão do capitalismo, intensificou-se a luta de classes que afetou profundamente o processo de desenvolvimento do sistema educacional nacional no Brasil. A pressão popular pela democratização do ensino foi intensa e chocava-se com a pressão vinda das elites, que buscava manter a educação escolar como sinal de status e prestígio (ROMANELLI, 2010).

Segundo Romanelli (2010), as posições contrárias entre as camadas populares e a elite e a luta ideológica travada nesse contexto resultaram num crescimento do sistema escolar “de forma atropelada, improvisada e agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2010, p. 65).

Em síntese, a expansão que ocorreu no ensino do nacional a partir da década de 1930, resultado do avanço capitalista e crescimento industrial, teve em seu bojo lutas entre diferentes classes sociais que defendiam suas demandas.

Segundo Romanelli (2010, p. 65), apesar dos embates ideológicos, a expansão do ensino atendeu aos interesses da elite brasileira: não ocorreu de maneira universal e “obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea, profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática”.

A pressão pela escolarização como demanda das camadas sociais menos favorecidas representava não só um apelo pela educação, mas também uma forma de ascensão social. Este fato, segundo Romanelli (2010), explica a manutenção das características aristocráticas da educação escolar, ainda que esta tivesse expandido o seu atendimento (ROMANELLI, 2010).

A elite política e econômica nacional tinha como interesse a manutenção do *status* que a escolarização representava, mas com o ingresso das camadas sociais populares não pôde mais conter o avanço do atendimento quantitativo e passou então a preocupar-se com a qualidade do ensino que seria oferecido. Nas palavras de Romanelli:

A manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que passou a ser bandeira de luta das elites, representou em verdade uma forma de conter a explosão demográfica das escolas. Esses padrões, evidentemente, eram padrões referentes a valores culturais da velha aristocracia rural. Por eles, tinham condições de lutar os filhos dessa classe, não os das camadas menos favorecidas. E esses padrões refletiam, evidentemente, os valores e a mentalidade das elites (ROMANELLI, 2010, p. 107).

Portanto, o acesso à educação escolar já não representava mais, após a expansão de 1930, um privilégio das elites nacionais. Entretanto, os valores aristocráticos enraizados na cultura educacional não foram abandonados e a elite passou a defender a supremacia da qualidade da educação escolar oferecida às classes privilegiadas.

No cenário político, Getúlio Vargas governou entre 1930 e 1945. Entre 1930 e 1934 assumiu o Governo Provisório e, em 1934, foi eleito presidente pela Assembleia Constituinte e governou por essa via até 1937. Em 1937, por meio de um golpe, Vargas inicia seu governo ditatorial até 1945, quando foi deposto pelo governo dos militares (CARVALHO, 2006).

Logo depois de chegar ao poder, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro, Francisco Campos, realizou uma reforma na educação que se efetivou por meio de decretos que instauravam as seguintes ações: criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior brasileiro com ênfase no regime universitário, organização do ensino secundário e comercial (ROMANELLI, 2010).

A criação do Conselho Nacional de Educação representou a iniciativa de consolidar as bases do sistema educacional brasileiro a fim de instituir uma política nacional de educação e não mais sistemas estaduais isolados (ROMANELLI, 2010).

A partir da Reforma Francisco Campos instituiu-se o regime universitário para o ensino superior, assim, foram determinadas as normas gerais para o funcionamento de uma universidade como cursos, conformação, estrutura etc. Segundo Romanelli (2010), apesar da reforma, o regime universitário manteve seu caráter aristocrático (ROMANELLI, 2010).

A reforma do ensino secundário implantou o currículo enciclopédico, seriado, obrigatoriedade de frequência, ciclo fundamental (cinco anos de duração) e complementar (dois anos de duração). Além disto, tornou-se, imprescindível a habilitação no ensino secundário para o ingresso no ensino superior: para todas as escolas superiores era necessária a conclusão do ciclo fundamental e, para algumas, a exigência era a de conclusão dos dois ciclos (ROMANELLI, 2010; PINTO, 2007).

Para Romanelli (2010), a Reforma Francisco Campos foi um destaque desse período, pois foi uma inovação na tentativa de organizar um sistema nacional de educação e não mais medidas paliativas para resolver problemas imediatos. Entretanto, manteve um ensino autoritário e que priorizava as elites (ROMANELLI, 2010).

No período entre 1930 e 1937, foram promulgadas as Constituições de 1934 e 1937 que representaram foco de lutas de caráter ideológico, especialmente no que dizia respeito à laicidade do ensino. O ensino religioso foi considerado, nessas constituições, facultativo (ROMANELLI, 2010).

Essas lutas ideológicas foram travadas entre as elites conservadoras, apoiadas na igreja católica, e um movimento renovador que também reivindicava a expansão e institucionalização da escola pública, ensino público e gratuito para todos e direitos iguais para os dois sexos na educação. É desse movimento renovador que nasce em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”², um documento que representou a base de um movimento renovador que visava direcionar a política educacional nacional, priorizando a educação como um problema social (ROMANELLI, 2010).

O período do Estado Novo, de 1937 a 1945, representou um momento econômico de grandes avanços e instalação de indústrias. Na educação, houve ênfase no ensino técnico e foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, idealizadas pelo então ministro Gustavo Capanema³ e, posteriormente, por Raul Leitão da Cunha no governo

² Elaborado por Fernando Azevedo foi assinado por 26 educadores brasileiros. Ver manifesto em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>

de José Linhares. Essa legislação reorganizou os ensinos primário, secundário, técnico profissional e o normal (ROMANELLI, 2010).

Apesar da instalação maciça de indústrias ao longo do território nacional e do desenvolvimento do terceiro setor, os trabalhadores não eram qualificados e a escola não estava preparando essas pessoas para as novas exigências do mercado nacional (ROMANELLI, 2010).

A fim de suprir essa carência de recursos humanos, na década de 1940 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), ambas as instituições foram criadas pelo governo e mantidas, respectivamente, pelo setor de comércio e indústria. Juntas, foram responsáveis por boa parte do atendimento educacional com a finalidade de especialização da mão de obra qualificada. A modalidade de Ensino Técnico no Brasil começa a desenvolver-se nesse período (ROMANELLI, 2010).

As camadas sociais médias e altas da população buscavam o ensino secundário e superior enquanto que as camadas populares demandavam o ensino primário e o técnico, de formação rápida, em função da necessidade de ingresso no mercado de trabalho (ROMANELLI, 2010).

Após a derrubada de Vargas, em 1945, foram convocadas eleições presidenciais e legislativas⁴. Em 1946, foi promulgada a Constituição Federal de 1946 que tinha, segundo Otaíza Romanelli (2010), inspiração democrática e liberal:

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direito e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime (ROMANELLI, 2010, p. 176).

A identificação com as doutrinas sociais próprias do século XX, da Carta de 1946, a que se refere a autora no parágrafo citado, serviu de inspiração para que o Ministro da Educação do período, Clemente Mariani, constituísse uma comissão de

⁴ Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente e tomou posse em janeiro de 1946 (CARVALHO, 2006).

educadores⁵ que tinha como função estudar e propor um projeto que reformasse a educação nacional (ROMANELLI, 2010).

Em 1948, entrou na Câmara Federal o projeto idealizado por esses reformadores e se iniciou um período de lutas ideológicas em torno das questões da educação. Apenas em dezembro de 1961⁶ foi promulgada a Lei 4.024, que determinava as diretrizes e bases da educação nacional.

Para Otaíza Romanelli, os resultados dessa promulgação podem ser assim considerados:

Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 1930, agora acompanhada pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado “os pioneiros”. Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais (ROMANELLI, 2010, p. 177).

Luis Fernandes Dourado (2009) ressalta que, nas décadas de 1940 e 1950, os embates ideológicos se deram também no âmbito do público e privado na educação. Os privatistas, diferentemente dos defensores da escola pública, defendiam a liberdade de ensino das famílias, ressignificando o antigo debate que Romanelli cita no trecho acima entre os “pioneiros” e os conservadores católicos.

Importante apreender a ideia geral do que foi aqui apresentado até este momento. A educação que, antes de 1930, atendia apenas à elite nacional, passou a ser objeto de demanda das classes populares, depois da maciça industrialização que ocorreu no território nacional.

O sistema educacional brasileiro não atendeu a esse contingente, nem de forma quantitativa e nem qualitativamente; entretanto, as lutas ideológicas que permeavam as questões educacionais estiveram presentes no período descrito até este momento no

⁵ Essa comissão foi presidida por Lourenço Filho (ROMANELLI, 2010)´.

⁶ O período compreendido entre 1946 e 1964 é conhecido como República populista e teve como presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

texto, de 1930 até 1961, exceto no período em que Getúlio Vargas governou de maneira ditatorial.

A partir da década de 1950, quando a demanda por educação cresce, mas não é atendida de forma satisfatória, o sistema educacional, que já estava em crise desde a década de 1930, vê essa crise tornar-se caótica entre 1964 e 1968⁷ (ROMANELLI, 2010).

Para Dourado (2009), o regime político implantado após 1964, especialmente no que se refere às políticas educacionais, foi caracterizado pela permissividade do processo de privatização do serviço público. As escolas privadas representavam alternativas ideais para a necessidade de expansão de oferta de vagas, demanda do período, especialmente porque viabilizavam a contenção de verbas pelo Estado (DOURADO, 2009).

Em 1968⁸ a educação passa a ser foco de preocupação e fator determinante para a manutenção e crescimento do desenvolvimento econômico. A partir deste período, o sistema educacional nacional passa por uma reforma com medidas urgentes que pretendiam adequar a educação ao momento econômico de expansão que o Brasil vivia e à posição que pretendia ocupar mundialmente (ROMANELLI, 2010).

A forma encontrada no período para superar tal crise foi a criação de mecanismos que possibilitassem o aumento da arrecadação de recursos, como o salário educação⁹, a efetivação de diversos convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e Agency for International Development (AID). Inicia-se a longa história de intervenções de instituições internacionais na educação brasileira.

Para Romanelli (2010) esses acordos entre MEC e AID foram firmados por razões além das educacionais:

O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação. Na verdade, a crise, em si, não era condição básica para esses programas de cooperação, mas sim, segundo o que podemos perceber, a necessidade de se

⁷ Em 1964, através do golpe militar, os direitos políticos e civis foram reprimidos de forma violenta. O período ditatorial perdurou até 1985 e teve os seguintes governantes: Marechal Castelo Branco (1964-1967), Marechal Costa e Silva (1967-1969), General Garrastazu Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-1979) e General João Baptista de Figueiredo (1979-1985).

⁸ Para Carvalho (2006), a fase da ditadura militar, que vai de 1968 a 1974, combinou as mais duras e violentas repressões da história do Brasil com altos índices de crescimento econômico.

⁹ O salário educação foi criado pela Lei 4.400 de 27 de outubro de 1964 e consistia na arrecadação de recursos para a educação primária; esses recursos provinham das empresas que recolhiam na previdência social uma cota para cada trabalhador que empregava (ROMANELLI, 2010).

anteciparem projetos de reformas que “preparassem” o sistema educacional para contribuir ou atuar mais eficazmente, na fase da retomada de expansão, já então prevista pelo setor interno. A crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 2010, p. 216).

A atuação da AID ocorreu através de assistência financeira e assessoria técnica; a crise da demanda por educação serviu como justificativa para a intervenção internacional e a política adotada para tentar resolver as necessidades de expansão da oferta de ensino sem comprometer a política econômica do governo na realidade não foi efetiva do ponto de vista da educação (ROMANELLI, 2010).

A década de 1970, no campo educacional, ou mais especificamente no campo da administração educacional, foi marcada por uma perspectiva administrativa proveniente da escola clássica da administração¹⁰, baseada na supervalorização da preparação técnica do administrador escolar (ADRIÃO, 2006).

No final dessa década¹¹ a centralização estatal causou descontentamento nos educadores que passaram a reivindicar mais espaço de participação na gestão educacional, as solicitações giravam em torno da ideia de gestão democrática da educação em detrimento da tecnicidade que se apresentava como caminho para alcançar uma administração mais eficiente (ADRIÃO, 2006).

É a partir desta demanda por uma gestão escolar mais democrática que, na década de 1980, o discurso em defesa da descentralização político-administrativa do Estado e aumento da autonomia das unidades prestadoras de serviço, como as unidades escolares, ganha força, à medida que declina a ditadura militar (ADRIÃO, 2006).

Segundo Dourado (2009):

Os anos 80 apresentavam novos contornos em prol da democratização da sociedade brasileira, na qual a relação entre o Estado e as políticas públicas assumem novos contornos, destacando-se a rediscussão dos padrões de intervenção estatal e do seu caráter autoritário e suas formas de gestão. As lutas pela democratização das políticas educacionais, nesse contexto, são rearticuladas em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade (DOURADO, 2009, p. 288).

¹⁰ A Teoria Clássica da Administração, conforme descrito na introdução desta dissertação, é desenvolvida no início do século XX devido à necessidade de organização da produção do capitalismo em expansão. Seus principais nomes são Taylor e Fayol, trata-se de uma forma de organização e controle do trabalho baseada nos tempos e movimentos dos trabalhadores ao longo do processo de trabalho, é uma visão técnica da administração.

¹¹ Vale ressaltar que, a partir de 1974, inicia-se um ensaio de retorno à democracia (CARVALHO, 2006).

O contexto político desse momento histórico de reivindicações de maior autonomia e democratização é o fim da ditadura militar, em 1985¹². Tancredo Neves foi eleito presidente, ainda que de maneira indireta, finalizando a fase dos governos militares (CARVALHO, 2006).

Neste período, as solicitações e anseios da comunidade educadora remetiam à implantação de mecanismos coletivos de participação que envolvessem pais, alunos e funcionários nos processos decisórios das unidades escolares no que se refere à definição de objetivos da escola, financiamento etc. (ADRIÃO, 2006).

No movimento pendular dos discursos educacionais, a improdutividade da escola, expressa nos índices de exclusão, era em parte atribuída à incapacidade do Estado e de suas políticas educacionais em lidar com o interesse dos setores populares, agora presentes na escola. Sindicatos. Movimentos Populares por educação e as produções acadêmicas viam na instalação de mecanismos democráticos de gestão escolar - colegiados escolares - um dos principais meios para romper com a perversidade com que a tradição escolar tratava pais e alunos dos setores populares que paulatinamente passavam a frequentar a escola (ADRIÃO 2006, p. 55).

Para Adrião (2006), o fato de a Constituição Federal de 1988 trazer em seu texto do artigo 206 a gestão democrática do ensino público como princípio educacional demonstra a importância do discurso da democratização do ensino naquele momento. Segundo Carvalho, “a constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2006, p. 199).

Na eleição presidencial de 1989, a derrota dos partidos e, conseqüentemente, das propostas, ligados a movimentos sindicais e populares encaminhou o debate a respeito da administração educacional para uma vertente mais gerencial. A escola passou a ser avaliada por índices que indicavam seu baixo rendimento. A demanda por vagas já não representava mais um grande problema educacional, o foco mudou para a qualidade do ensino que era oferecido (ADRIÃO, 2006).

¹² Tancredo Neves faleceu e sequer assumiu a presidência da República, em seu lugar governou José Sarney (1985-1990). Em 1989, houve a primeira eleição direta para presidente, que colocou no poder Fernando Collor de Mello (1990-1992), que sofreu *impeachment* e foi sucedido por Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Vana Rousseff (eleita em 2010, governa até o momento de produção desta dissertação, com término do mandato previsto para 2014).

Estudos estatísticos da década de 1990 reafirmavam e validavam a incapacidade do sistema nacional educacional em oferecer um patamar mínimo de qualidade no ensino público. Os índices de evasão e reprovação apontavam neste sentido (ADRIÃO, 2006).

As propostas do período para a superação dessa ineficiência e ineficácia da gestão da escola pública tinham cunho empresarial, como é o caso da Gestão de Qualidade Total que será detalhada no segundo capítulo dessa dissertação.

Segundo Dourado (2009), as reformas implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso foram representativas dos preceitos neoliberais e utilizavam-se do discurso da incapacidade do Estado de gerir os serviços públicos para justificar as relações que se estabeleceram a partir de então entre a esfera pública e a privada:

As reformas educacionais em curso nos anos 90 indicam a transfiguração da atuação estatal no sentido de manutenção da égide privatista do Estado brasileiro, por meio do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada, fazendo imergir organizações com natureza e caráter ambíguos, como as fundações e organizações sociais constitutivas das reformas do Estado em curso, para a realidade brasileira, além de outras modalidades de interpenetração entre essas esferas [...] (DOURADO, 2009, p. 292).

As formas de inserção da esfera privada no ensino público são as mais diversas¹³. Este trabalho evidenciará um caso de parceria entre uma fundação e um município do estado de São Paulo para assessoria na gestão da rede municipal de ensino. Este estudo de caso, detalhado no quarto capítulo, é representativo dessas reformas e dos ideais de administração carregados por ela, pois se trata da adoção de um sistema privado de gestão baseado em princípios empresariais na rede pública de ensino do município de Alecrim.

1.2. Eixos analíticos sobre o desenvolvimento da Administração Escolar no Brasil

A fim de fornecer bases teóricas que permitam o desenvolvimento da discussão, avançamos no sentido de apresentar eixos analíticos que possibilitem melhor compreensão dos conceitos de alguns autores clássicos e contemporâneos selecionados a respeito do desenvolvimento da administração da educação no Brasil.

¹³ Ver mais no relatório “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo”. ADRIÃO, T (coord.) .Projeto de pesquisa (Fapesp), 2007.

Estes eixos são, conforme apresentado anteriormente: formação e perfil do dirigente escolar, função e escolha do gestor escolar; objetivos e fins da educação escolar e estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.

As considerações que feitas nos subitens a seguir foram construídas a partir das concepções sobre administração escolar dos autores, Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Vitor Paro, Maria de Fátma Félix e Myrtes Alonso. É considerado relevante ressaltar que os estes autores escreverem suas obras em diferentes períodos que foram tratados na retrospectiva feita anteriormente.

1.2.1. Formação e perfil do dirigente escolar

Há diferentes posições entre os autores brasileiros da administração escolar sobre qual a forma mais adequada de escolha do dirigente escolar, há ainda a discussão em torno de quem deve ser este dirigente escolar, sua formação básica, seus atributos pessoais e sua função nas unidades escolares.

Já na década de 1930 a preocupação, especialmente com a formação do dirigente escolar, podia ser notada no texto de Querino Ribeiro (1938). O autor parte da perspectiva de que a educação e, conseqüentemente, a escola, é uma empresa do Estado e, como qualquer empresa, deve ter seu trabalho racionalizado¹⁴.

Embora compreenda que o trabalho didático da escola, naquele período, tenha sofrido avanços no que se refere à racionalização e reconheça o bom trabalho de formação dos professores, Querino Ribeiro faz crítica à formação da parte técnica dos que atuam na escola como dirigente escolar (RIBEIRO, 1938).

O autor questiona o posicionamento, amplamente aceito no período, de que ao melhor professor de uma unidade escolar fosse atribuído o cargo de diretor. Para Ribeiro, não necessariamente o melhor professor tem os requisitos para ser um bom administrador e defende que a preparação específica, em curso especial que garantisse acesso a elementos culturais e práticos dessa função, seria a única forma de perceber se essa transposição entre o cargo de professor e diretor é adequada a cada caso (RIBEIRO, 1938).

¹⁴ O termo “racionalização do trabalho” aqui tem o sentido que lhe dão os autores da administração científica, Taylor e Fayol.

Lourenço Filho, em 1963¹⁵ que, conforme dito anteriormente foi um período de crise no sistema de ensino nacional pelo não atendimento à demanda por vagas que sofria naquele momento, elencou o que entendia ser as atividades (funções) básicas de um administrador¹⁶ que consistem na identificação de uma situação problemática, na análise da situação e no processo de decisão sobre os caminhos que possibilitem a alteração do estado problemático, ou seja, “as tarefas fundamentais do organizador e administrador, resumem-se, portanto, em apenas duas. São estas: informar-se e decidir” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 72).

Para o autor, da combinação dessas duas atividades básicas é que se formam as funções do administrador escolar, a saber: “planejar e programar”, “dirigir e coordenar”, “comunicar e inspecionar” e “controlar e pesquisar” (LOURENÇO FILHO, 2007).

É preciso que o administrador utilize-se de procedimentos racionais para cumprir suas funções; o primeiro passo, segundo Lourenço Filho, é caracterizar alvos e metas (projetar) e representar antecipadamente o que se pretende executar (planejar) em cada detalhe (programar). Resumindo:

Planejar significa figurar, em termos simbólicos, o que se deve realizar, em qualidade e quantidade; e programar, estabelecer objetivos graduais que permitam a realização final desejada. Plano e programas são aplicáveis a um empreendimento, no seu todo em projetos integrais; ou a setores, em projetos setoriais. A determinação de tais setores dependerá da natureza das operações e de sua distribuição no tempo e no espaço (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 87).

Para Lourenço Filho, o planejamento das ações exige um poder de decisão, resultando daí a segunda função do diretor: “dirigir, coordenar”. Para que esta função se realize de maneira adequada, é preciso que o administrador tenha compreensão das finalidades gerais do empreendimento e que seja capaz de desenvolver suas ações nas condições reais que não são necessariamente as ideais.

Dirigir e coordenar é a ação administrativa que consiste em fazer funcionar na devida forma, e a tempo e hora, cada parte do trabalho. Implica divisão de tarefas e demarcação consequente de esferas de responsabilidade e níveis de autoridade. Daí, a ideia popular de que administrar signifique apenas, ordenar, comandar, chefiar. Esses verbos supõem a prática de decidir, mas, de decidir bem, com prévio conhecimento de causa, que habilite o administrador a, sensatamente,

¹⁵ A primeira edição do livro “*Organização e administração escolar: curso básico*” foi publicada em 1963.

¹⁶ Não há especificação para a figura do administrador escolar ou diretor porque, para o autor em questão, as atividades administrativas da escola são semelhantes às de qualquer outra empresa.

optar entre alternativas ou a bem escolher entre hipóteses várias para a resolução de cada problema (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 87-88).

Utilizando-se de Herbert Simon (1947)¹⁷, Lourenço Filho reconhece que, na função de dirigir, existe o elemento “de valoração pessoal”, ou seja, um conjunto de atributos pessoais que tornam o sujeito mais ou menos apto para a função de direção (LOURENÇO FILHO, 2007).

A terceira função do administrador é “comunicar, inspecionar”. A importância da comunicação, para Lourenço Filho, está na concepção de que não pode haver boa organização se não há comunicação e troca de informação entre as partes envolvidas. Ainda que os meios de comunicação (reuniões, circulares, relatórios, visitas de inspeção etc) variem de acordo com o tamanho da escola ou com o conteúdo da informação que circula, o importante é que ocorra de forma efetiva (LOURENÇO FILHO, 2007). Nas palavras do autor:

[...] Para que o exercício da autoridade satisfatoriamente se dê, será preciso que haja canais desimpedidos de comunicação entre superiores e subordinados e inversamente. Muitas coisas não se executam satisfatoriamente por ausência ou insuficiência de informação de cima para baixo, e muitos problemas evitáveis se geram por desconhecimento, por parte dos dirigentes, da situação real do trabalho. Inspecionar é o termo que se aplica à análise das condições e circunstâncias, inclusive as de ordem pessoal, em qualquer setor de trabalho. Não significa apenas fiscalizar, no sentido disciplinar que o uso dessa palavra admite (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 88).

Em Lourenço Filho, como elementos constitutivos das funções do administrador encontram-se “controlar, pesquisar” que, para o autor, são a continuação lógica dos serviços de inspeção. O controle é exposto no sentido de confrontar o planejado com o efetivamente produzido, ou seja, verificar, segundo critérios de eficiência críticos, o que foi conseguido, a partir dos processos e métodos adotados. Em consequência disto, apresenta-se a necessidade de pesquisar e investigar fatos e situações concretas que possam melhorar o desempenho da ação administrativa (LOURENÇO FILHO, 2007).

Myrtes Alonso, na década de 1970¹⁸ em um momento que, conforme visto anteriormente, ocorria a supervalorização da preparação técnica do administrador escolar, foi propensa, assim como Lourenço Filho, a atribuir as atividades administrativas apenas à figura do diretor. Para a autora, funções administrativas como planejamento, organização, direção, tomada de decisões e controle são de

¹⁷ SIMON, Herbert A. *Administrative behavior*. New York: Wiley, 1947.

¹⁸ A primeira edição do livro “*O papel do diretor na administração escolar*” foi publicada em 1972.

responsabilidade do diretor, enquanto que as funções técnicas propriamente ligadas ao ensino são da seara dos professores (ALONSO, 1983).

No entendimento dessa autora, o diretor detém o poder na hierarquia escolar e deve zelar pela integração das demais atividades da escola, a fim de que se alcancem os objetivos estabelecidos como válidos para aquela unidade escolar (ALONSO, 1983).

Para Maria de Fátima Costa Félix (1984, p. 92), Alonso, ao colocar em destaque o papel do diretor como responsável por controlar “todo o conjunto de atividades desenvolvidas no sistema escolar”, reforça a ideia hierárquica da função de dirigente escolar como “autoridade legal”, perpetuando a administração pautada em princípios burocráticos e técnicos (FÉLIX. 1984). Importante ressaltar que Félix faz esta crítica em obra publicada na década de 1980, ou seja, no auge do discurso pela descentralização político-administrativa por meio da gestão democrática.

Em relação à questão da formação do dirigente escolar, Myrtes Alonso (1983)¹⁹ faz ressalvas sobre a importância de o diretor ter conhecimento da escola em sua totalidade, ou seja, no contexto em que se insere na sociedade do período (condicionantes políticos, sociais e econômicos) e seu arcabouço legal (ALONSO, 1983).

A autora acredita na necessidade de preparação para a resolução de problemas, a fim de executar com eficiência os objetivos da escola:

A competência administrativa parece residir na formação “generalista”, isto é, daquele que consegue apreender uma realidade na sua totalidade e no seu dinamismo próprio. Confere-lhe essa capacidade uma formação especializada básica, suficiente para compreender os objetivos colimados, associada à formação social e política que lhe possibilite a interpretação adequada da realidade e a definição coerente dos modos de agir. O caminho para esse ideal consiste em preparar professores ou educadores, em geral, interessados em assuntos administrativos, para assumirem gradativamente funções dessa natureza. O melhor meio será confiar-lhes a responsabilidade de atividades grupais que lhes farão compreender a educação em suas implicações mais gerais e a tarefa da escola em sua perspectiva global (ALONSO, 1983, p. 185).

A fala acima nos permite perceber que a autora defende uma formação ampla e que incorpore as teorias administrativas, como condição para que o diretor escolar, na medida em que fosse capaz de compreender o contexto que envolve a escola, pudesse atuar neste contexto a fim de estabelecer atitudes que permitissem a execução dos

¹⁹ A primeira edição do livro *O papel do diretor na administração escolar*, de Myrtes Alonso, foi publicada em 1972.

objetivos não só da sua unidade escolar, isoladamente, mas do papel da educação como projeto mais geral.

Findadas as considerações a respeito da formação necessária para um dirigente escolar, segue a reflexão sobre as diferentes formas de escolha deste dirigente.

Vitor Henrique Paro (2003, p.8), num período posterior aos outros autores tem um discurso de busca pela gestão democrática. Ao refletir sobre a realidade educacional brasileira o autor observou a vigência de três modalidades de escolha do dirigente escolar: “a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de títulos e provas; e c) eleição” e afirma que a participação dos usuários da escola na gestão da unidade é influenciada pela maneira como é escolhido o diretor.

Para o autor, a eleição do dirigente escolar caracterizaria uma forma mais democrática de gerir a escola; esta constituiria um passo significativo, ainda que não o único, na direção de eliminar o caráter autoritário que essa figura representa no espaço escolar (PARO, 2003).

Ao considerar os requisitos básicos que deve ter o dirigente escolar, Paro (2003) indica que, para ser considerado candidato ao cargo de diretor, o profissional deve ser educador escolar formado e deve ser considerada, também, a experiência docente como pré-requisito. O autor afirma, com base nos depoimentos de diretores, que a extinta habilitação em administração escolar de nada servia para ajudar a resolver os problemas do dia a dia da escola e, ainda que seus currículos fossem adequados, não faria sentido que apenas os futuros diretores tivessem acesso a eles:

[...] essa formação não pode ser privilégio do diretor. Se estamos preocupados em agir coerentemente com os objetivos educativos da escola, que supõe relações dialógicas entre as pessoas, temos que utilizar formas de organização e realização do trabalho que privilegiem as relações de colaboração. Por isso, todos, e não apenas o “chefe” ou “gerente”, devem ter acesso aos conteúdos e aos métodos mais adequados de utilizar os recursos da escola na busca de seus fins (PARO, 2003, p. 86).

Segundo (2003), os professores também têm a necessidade de formação administrativa porque, desta forma, teriam formação que os habilitasse a concorrer ao cargo de diretor depois de um período de experiência no magistério (PARO, 2003).

Com o intuito de eliminar a carga de “único culpado” do diretor pelos problemas da escola, Paro (2003) sugere descaracterizar a figura de “chefe” e entendê-lo como

colaborador do processo educativo escolar, com compromissos com o Estado, mas como um membro da equipe escolar. Para tanto propõe:

[...] pode-se pensar na direção da escola sendo exercida por um colegiado restrito, com até quatro membros, para proporcionar maior agilidade nas decisões. Nesse *conselho diretivo*, o coordenador geral não teria, em consequência, o papel que desempenha hoje o diretor, sendo apenas um de seus membros que, com mandato eletivo, assumiria por certo tempo a presidência desse colegiado, dividindo com seus membros a direção da unidade escolar. Isso implicaria ser o conselho diretivo, e *não seu presidente*, o responsável último pela escola (PARO, 2003, p. 126).

Na sugestão de composição deste “conselho diretivo” há uma divisão em áreas de especialização com quatro coordenadores: o coordenador geral, o pedagógico, o comunitário e o financeiro. Ao primeiro caberiam as questões relacionadas ao desempenho do pessoal da escola e à integração dos setores escolares. O Coordenador pedagógico seria responsável pelas atividades ligadas mais diretamente ao ensino propriamente dito. A sugestão de Paro (2003), de um coordenador comunitário cuja função seria viabilizar e promover o envolvimento da comunidade na escola, permite identificar a busca constante desse autor por maior participação e democratização da escola pública. Por fim, ao coordenador financeiro, caberia a aplicação dos recursos e prestação de contas da unidade escolar (PARO, 2003).

Importante ressaltar que, apesar dessa divisão das funções entre os coordenadores, as decisões seriam coletivas.

Em conclusão, a análise e compreensão da categoria “formação e perfil do escolar” nos remetem a pensar nas outras duas, verificando se é de concordância entre todos os autores aqui apresentados que o diretor deve, ao administrar a unidade escolar, ter em vistas o alcance do objetivo da escola. Que objetivos são esses? Quais são os fins da escola?

Se, para alcançar esses fins, o diretor escolar deve ser capaz de coordenar o conjunto dos trabalhos que se desenvolvem na escola, quais são as formas de avaliação e controle do trabalho do pessoal escolar? Como deve ser feita a avaliação da execução desse trabalho?

Pensando nessas questões, foram identificadas mais dois eixos analíticos: objetivos e fins da educação escolar; estratégias e instrumentos de avaliação do trabalho escolar.

1.2.2. Objetivos e fins da educação escolar

Segundo Paro (2010a, p. 25), o conceito de “administração em geral” é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, é possível concluir que o estabelecimento de um determinado fim tem ligado a ele ações que permitirão sua execução. Se o objetivo final for alterado, estas ações possivelmente não serão as mais adequadas para atingir o resultado esperado. Ou seja, para cada objetivo (fim) há maneiras mais ou menos adequadas de atingi-lo e a função da administração é escolher a melhor maneira. No que diz respeito à educação escolar, quais são os fins a serem buscados? Considerando esta questão, pretende-se expor concepções sobre administração escolar relacionando-a aos fins da educação a que se propõe.

Para Lourenço Filho e Querino Ribeiro, a administração escolar em nada difere da administração de uma empresa e a escola pode, portanto, ser regida pelas mesmas normas da administração geral²⁰.

A especificidade da escola, para Lourenço Filho, está não no processo educativo ou nas ações pedagógicas que nela se desenvolvem, mas por ser um empreendimento que oferece serviços e não mercadorias (bens materiais) (LOURENÇO FILHO, 2007).

Para o autor, a política educacional deve estar ligada à econômica, mas sem ignorar, por este fato, as “aspirações comuns” que, para ele, são a justificativa de qualquer atividade educativa. Segundo Lourenço Filho: “Que os planos da educação devam relacionar-se com os planos gerais do governo é hoje questão pacífica, nos tipos de sociedade ora existentes. Que esses planos tenham que firmar-se numa filosofia de bem-estar geral é, porém, ideia que não pode ser esquecida” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20).

Apesar da aparente preocupação com a função social da escola, o autor não especifica o que entende como finalidade da ação escolar, mas cita em seu texto a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei 4.024 de 1961, que tinha um título dedicado a detalhar os fins da educação.

Querino Ribeiro especifica melhor o que chama de “responsabilidades da escola atual” e afirma que “a educação é o processo geral e permanente pelo qual os indivíduos

²⁰ O conceito de Paro (2010a) de “administração em geral” corresponde ao sentido amplo da administração como atividade humana independentemente do contexto. Já a administração geral é a administração típica das organizações capitalistas.

se ajustam a certa ordem social, inclusive às aspirações ideais de um homem, de uma vida e de um mundo melhores [...]” (RIBEIRO, 1952, p. 43).

Esses ideais aos quais o autor se refere devem ser, segundo o mesmo, comuns a todos que fazem parte do processo educativo e devem ser também o ponto de convergência dos esforços “de cada um e do conjunto”. Devem ainda ser formulados pelas elites, anteriormente ao desenvolvimento das atividades escolares:

Os ideais se formulam ou se desenvolvem por indivíduos ou grupos de elite (no sentido de mais bem dotados bio-psíquicamente e não socialmente o que já é uma consequência), capazes de auscultar, interpretar e definir, através dos contatos com o todo social de que participam, ou no qual se incluem, as necessidades e as aspirações já neles existentes, mas de maneira mais ou menos difusa, não formulada ou inconsistente. Ou então a elite cria, tirando-os de seu próprio seio, ideais de que faz bandeira de proselitismo, de combate, catequizando os demais que compõem o todo social em que se encontra. De qualquer maneira, portanto, parece-nos, os ideais por que lutamos e vivemos procedem de elites, embora a formulação deles possa ser mais ou menos humana, feliz e acertada, pois há elite e elites: há as que vivem egoisticamente de seu todo social e há as que vivem, altruisticamente, para ele (RIBEIRO, 1952, p. 44).

A partir da citação, é possível perceber que, para Ribeiro, as diretrizes educacionais são necessariamente determinadas pelas elites e não há contestação a respeito dessas definições serem externas ao próprio processo educativo e da aceitação de melhores ou piores decisões conforme portar-se a elite definidora, de maneira egoísta ou altruísta.

Para Myrtes Alonso (1983, p. 104), em concordância com Querino Ribeiro, o objetivo próprio da escola não é a elaboração de um “produto concreto”, mas a realização de um serviço social que deve primordialmente ser capaz de produzir, nos indivíduos que participam do processo de escolarização, comportamentos que sejam úteis e adequados não só a eles, mas que também colaborem com a integralização do indivíduo na sociedade em questão. Para tanto, a autora acredita que os objetivos da escola são definidos socialmente e mudam à medida em que mudam as exigências e necessidades das sociedades no curso do tempo (ALONSO, 1983).

A escola, no entendimento de Alonso, é uma organização moderna que pode ser caracterizada pela busca de ações eficientes que atendam às demandas das atuais sociedades, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. A autora define escola como “agência credenciada e especializada para assegurar a realização da função social, qual seja, a educação formal” (ALONSO, 1983, p. 94).

A autora afirma que a função social da escola não se alterou no tempo e no espaço, mas adquiriu características diferentes:

O compromisso da escola atual é essencialmente com os valores definidos a partir do desenvolvimento científico e tecnológico presentes, os quais questionam a validade das formulações menos práticas, ainda que mais comprometidas com a natureza essencial do homem. O que se requer nessa sociedade é basicamente o indivíduo apto a enfrentar situações as mais variadas, imprevisíveis, para as quais deve dispor de uma flexibilidade tal que lhe permita efetuar respostas rápidas, já que é impossível tê-las prontas. A fim de se encaminhar para um objetivo dessa ordem, a escola atual precisa rever toda a sua estrutura, todo o seu sistema de trabalho e mesmo os papéis definidos tradicionalmente (ALONSO, 1983, p. 146).

As especificidades da função administrativa escolar, para Myrtes Alonso (1983), decorrem da complexificação do trabalho escolar e suas ações devem ser pautadas nos processos internos dessa organização. Ou seja, é a partir das demandas que surgirem pela modernização da organização escola que devem ser moldadas as características da função administrativa.

Para Maria de Fátima Félix (1984), essa forma de compreender a administração escolar não é suficiente para explicar o contexto educacional e esvazia a análise dos determinantes sociais e econômicos.

A autora considera reducionistas as concepções de Alonso (1983) a respeito das adequações das organizações modernas frente às necessidades sociais e ressalta que, para compreender de forma integral o sistema educacional, é preciso considerar a realidade em todas as suas faces. A sua crítica se dá, principalmente, pela desconsideração do contexto capitalista no qual se desenvolvem as relações de trabalho (FÉLIX, 1984).

A respeito disso Félix destaca:

Analisando essas proposições constata-se, mais uma vez, que a perspectiva sistêmica²¹ favorece a elaboração de uma análise do sistema escolar reduzida às questões internas do aperfeiçoamento da sua estrutura, para que seja alcançado um estado de equilíbrio interno e externo, uma vez que, sendo determinada a sua eficiência, fica assegurada a consecução dos objetivos que são definidos pela sociedade e, assim, a escola terá cumprido sua função social. [...] O que se quer destacar é a insuficiência dessa abordagem sistêmica para proceder a uma análise da realidade educacional, uma vez que, ao

²¹ Segundo Félix (1984), a “perspectiva sistêmica” é derivada da escola sistêmica que tem o seguinte ponto de vista: “a organização é considerada como um sistema, cuja composição resulta da coordenação e da integração de diferentes sistemas, para que sejam tomadas decisões adequadas, é necessário entrelaçar todos os fatores da organização” (FÉLIX, 1984, p. 55).

apresentar as relações entre o sistema escolar e o “sistema social”, não ultrapassa o aspecto formal dessa relação, reduzindo a compreensão da articulação real entre essas instâncias à adequação dos objetivos do primeiro às exigências do segundo (FÉLIX, 1984, p. 86-87).

Compreendendo, portanto, a administração escolar no contexto do capitalismo, Félix (1984) conclui que sua função no processo de desenvolvimento desse modelo econômico é tornar o sistema escolar uma organização burocrática²², que permita o controle do Estado sobre a educação a fim de que esta possa ser manejada de acordo com seus interesses e, ainda, que possa ser submetida a formas de avaliação com base em critérios capitalistas que equacionem sua produtividade (FÉLIX, 1984).

Para a autora, a submissão da educação ao Estado capitalista descaracteriza sua especificidade, que “consiste no seu caráter criador, como geradora do conhecimento que é a unidade entre a teoria e a prática” (FÉLIX, 1984, p. 193).

No início deste item, apresentou-se o conceito de “administração em geral” de Vitor Henrique Paro (2010a). Este autor compreende a administração como condição necessária para a vida humana na medida em que supõe a utilização racional de recursos visando alcançar determinados fins. A atividade administrativa está, portanto, presente em todas as sociedades (PARO, 2010a).

No contexto capitalista a administração, segundo Paro (2010a), funciona como mediadora da exploração do trabalho pelo capital, favorecendo a manutenção e perpetuação da dominação da classe detentora dos meios de produção (PARO, 2010a).

Paro (2010a, p. 189) faz crítica à aplicação das normas gerais da administração²³ à administração escolar e ao posicionamento de autores que consideram o problema da educação escolar “como sendo de natureza eminentemente administrativa”, como é o caso de Alonso (1983).

O autor considera “acrítica” a postura de Félix (1984) e outros autores da administração escolar ao tratar da aplicação (grau e formas) de normas técnicas e administrativas provenientes da administração da empresa capitalista na administração escolar afirmando que as considerações sobre o assunto:

se detêm no nível superficial das ponderações a respeito das medidas tecnicamente mais propícias à obtenção, na escola, de resultados tão

²² Félix, ao falar de burocracia no capitalismo, cita Poulantzas. Ver mais em: POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

²³ Segundo Paro (2010a), no âmbito da administração geral, a administração capitalista é aceita como verdade única. O autor ressalta que seu conceito de administração “em geral”, apresentado no início desse item, nada tem a ver com a administração geral (PARO, 2010a).

satisfatórios quanto os conseguidos na empresa, nunca se aprofundando a análise até o nível das implicações políticas de tais medidas. A própria empresa é tida como realidade inquestionável do ponto de vista político, permanecendo ocultas as contradições entre trabalho e capital aí existentes (PARO, 2010a, p. 192).

Paro faz a crítica à aceitação das teorias empresariais no espaço educacional e afirma que a esse tipo de administração não é ideal aos objetivos da escola. O autor declara que a administração pode ser utilizada como instrumento de transformação social, e a administração escolar tem importante papel nesse processo:

[...] a transformação social tem a ver com a eliminação dessa dominação de uma pequena parte da população sobre o restante da sociedade, o que só se torna viável com a superação das próprias classes sociais. Examinando as condições de possibilidade de um movimento prático com vistas a essa superação, constatamos que a escola pode contribuir com sua parcela para esse movimento de transformação social. Esta constatação é de fundamental importância para a Administração Escolar, já que seria impossível o desenvolvimento da atividade administrativa voltada para a transformação social, na escola, se esta fosse, a priori, incapaz de contribuir para tal transformação (PARO, 2010a, p. 186).

A transformação social da qual Paro (2010a, p. 226) fala no trecho citado acima é referente ao papel que a escola tem de permitir o acesso das classes trabalhadoras ao “saber historicamente acumulado” e, através deste processo de conhecimento e escolarização, essas classes possam adquirir consciência crítica a respeito de sua condição na sociedade.

O entendimento de educação, para esse autor se diferencia, segundo o próprio, do conceito de educação do senso comum, primeiramente no que se refere à preocupação da educação do homem de forma integral, ou seja, na sua condição histórica como ser social e político e não apenas uma educação que prepara para o mercado de trabalho ou provas. O segundo aspecto que diferencia a visão de Paro da do senso comum é a consideração do conteúdo da educação como toda a produção cultural humana, não se restringindo a informações repassadas como ocorre na educação tradicional (PARO, 2010b).

Ao falar dos fins da educação, Paro anuncia:

O essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim. Sendo assim, o educando (que no processo de educação se transforma em sua personalidade viva para se constituir no ser humano educado, que é o produto desse processo) precisa envolver-se nessa atividade como sujeito, como detentor de vontade, como alguém

que aprende porque quer. Eis a verdade cristalina com que a Didática deve deparar-se: o educando só aprende se quiser. Diante disso, o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso, é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito (PARO, 2010b, p. 30).

É possível perceber, portanto, que a educação com simples transmissão de conteúdo não é considerada por esse autor como válida. Para ele, a educação deve ser transformadora, na medida em que conscientiza o sujeito e este participa do processo de maneira ativa.

1.2.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar

Como foi abordado brevemente na introdução desse trabalho, Vitor Paro (2010a) compreende a “coordenação do esforço humano coletivo” como necessária para a utilização racional deste esforço na busca de determinados objetivos. A forma como o autor aborda este tema diverge da conotação capitalista de coordenação e controle do trabalho alheio, pois, segundo Paro, por tratar-se de uma sociedade de classes, as formas de controle são utilizadas em benefício da classe dominante (PARO, 2010a).

Assinalando o papel que a educação pode assumir para a transformação social, como apresentado no item anterior, e fazendo uso de processos administrativos para isto, a escola deve buscar utilizar de forma racional os recursos a fim de atingir seus objetivos educacionais (PARO, 2010a).

Paro considera essencial a capacidade técnica daqueles que atuam na escola para oferecer um ensino de qualidade ao maior número possível de alunos, mas ressalta que capacidade técnica não pode ser confundida com o tecnicismo que se caracteriza pela utilização de técnicas sem a compreensão adequada dos fins aos quais ela serve (PARO, 2010a).

A administração escolar no sentido transformador conferido por Paro precisa ser exercitada coletivamente:

A Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um *novo* trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 2010a, p. 243).

A partir do exposto, é possível inferir que pode haver “coordenação do esforço humano coletivo” sem que aconteça a exploração e controle do trabalho alheio da forma autoritária como se dá no capitalismo. Esta forma de controle autoritária ocorre quando os envolvidos no projeto ou empreendimento não partilham dos mesmos objetivos, criando a possibilidade de imposição dos desejos de alguns sobre os demais (PARO, 2010a).

A necessidade de imposição da vontade de alguns sobre a de outros deixa de existir quando os fins são comuns. Neste caso, em que os objetivos são compartilhados, a organização e coordenação dos esforços de forma democrática é suficiente para alcançá-los. Segundo Paro, a “coordenação” no sentido democrático não é tarefa fácil de se estabelecer na escola, entretanto, é preciso que os esforços dos alunos, professores, funcionários, pais etc, sejam coordenados de maneira a favorecer a participação coletiva de forma autêntica.

Para Felix (1984), o sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1930, tornou-se mais burocratizado devido à “ampliação das funções econômicas do Estado intervencionista” (FÉLIX, 1984, p. 190). Tal condição aumentou o controle estatal sobre as organizações públicas, “disciplinando o seu funcionamento através de mecanismos de planejamento e execução dos seus projetos e avaliação da sua eficiência e produtividade” (FÉLIX, 1984, p. 191).

Para a autora, esta forma de controle do trabalho na escola se dá no âmbito estatal como estratégia econômica e política de padronização e homogeneização dos atendimentos, tanto na esfera pública quanto na privada, com vistas a obter maior controle sobre as formas como se estabelecem as lutas de classe (FÉLIX, 1984).

Myrtes Alonso (1983) não analisa as implicações dos processos como a dominação estatal ou administração capitalista para a administração escolar, limitando-se a refletir sobre o controle do trabalho no interior da escola exercido pelo diretor escolar na figura de “líder do corpo docente” (ALONSO, 1983, p. 151).

A autora entende que o principal problema da escola como organização que busca a eficiência é a diversidade de interpretações que os objetivos escolares podem ter entre aqueles que participam da escolarização. Partindo do entendimento do entendimento de que essa diversidade demanda organização, a autora chega à importância que a definição de papéis a serem desempenhados no espaço escolar

assume para tal fim. É possível notar, em suas considerações, a aceitação da hierarquia no interior da escola, especialmente o que se refere à figura do diretor:

(ALONSO, 1983).

Merece destaque especial, na organização escolar, o papel do diretor. Institucionalmente estabelecido, regulamentado por leis especiais, surge, em relação a outros papéis, em termos de superordenação ou colocação hierárquica superior, com o fim de assegurar a integração dos demais papéis, e conseqüentemente, o alcance dos objetivos (ALONSO, 1983, p. 113).

Lourenço Filho (2007), ao especificar as funções do administrador, ressalta que a autoridade do diretor no ambiente escolar se dá pela sensação geral de que esta lhe foi delegada por órgãos maiores, sejam eles mantenedores públicos ou privados da escola (LOURENÇO FILHO, 2007).

Entre as oito funções do administrador escolar explicitadas pelo autor, estão coordenar, inspecionar e controlar, que representam ações de distribuição de tarefas em níveis de autoridade e aplicação de medidas de valoração que permitam ao administrador avaliar se os resultados obtidos compactuam com os previstos e, caso isto não ocorra, decidir pelas alterações que o processo educacional deverá sofrer (LOURENÇO FILHO, 2007).

Segundo Ribeiro, uma das formas de combater os problemas da administração escolar é a:

[...] assistência à execução do planejado e organizado, com base num sistema de relações humanas que favoreça a responsabilidade esclarecida e a colaboração espontânea, a fim de manter: a unidade indispensável ao processo de escolarização, apesar da divisão de trabalho exigida pelas técnicas especializadas; e a economia de rendimento, sem prejuízo da qualidade e da quantidade do trabalho realizado, nem da satisfação dos que participam das atividades (RIBEIRO, 1952, p. 152).

O autor declara-se a favor de um rígido controle de resultados baseado em “medidas de rendimento de esforço” para verificar se os alunos formados na escola estão “servindo” aos fins pretendidos (RIBEIRO, 1952, p. 152).

É importante ressaltar que Lourenço Filho e Querino Ribeiro sofreram grande influência dos princípios da Escola Clássica da Administração e de seus fundadores Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol, que tinham como base o controle do trabalho alheio.

Segundo Chiavenato, a racionalização do trabalho por Taylor poderia ser reduzida a quatro aspectos fundamentais. O primeiro deles está relacionado à prioridade concedida à ciência em detrimento do empirismo ou mesmo das formas de improvisação, o conhecimento acerca do trabalho deveria ser agrupado e sistematizado e não deixado limitado ao operário. O segundo aspecto faz referência à seleção e treinamento dos trabalhadores para maior desenvolvimento dos mesmos. O terceiro aspecto está intimamente relacionado ao primeiro, visto que se trata de disponibilizar a ciência ao trabalhador, ou seja, fazer com que o conhecimento reunido sobre o trabalho seja acessível ao trabalhador. O último aspecto que Chiavenato cita como sendo um dos fundamentais da obra de Taylor talvez seja o mais marcante, que é a divisão do trabalho e das responsabilidades, incumbindo a gerência do planejamento das atividades e a execução como tarefa dos operários e seus superiores (CHIAVENATO, 1977).

Já para Fayol, autor que mais influenciou os teóricos clássicos da administração no Brasil, Querino Ribeiro e Lourenço Filho, a função administrativa é apenas mais um instrumento para garantir o desenvolvimento de uma empresa. A direção utiliza-se desse instrumento; portanto, a administração não é a função única da direção, embora muitas vezes assim pareça.

Chiavenato (1977), a respeito deste assunto, declara que, embora não seja a administração a função exclusiva da direção, há uma proporcionalidade de distribuição administrativa e, na medida em que seguimos em direção ao topo da escala hierárquica, aumenta a extensão das funções administrativas. Assim sendo, os trabalhadores da base da escala hierárquica também desenvolvem a função administrativa, mas seu trabalho depende principalmente do desenvolvimento da função técnica, enquanto que o trabalho de um diretor geral, por exemplo, está proporcionalmente menos relacionado à função técnica e quase exclusivamente ligado à função administrativa.

É possível compreender melhor a partir do referencial teórico de Querino Ribeiro e Lourenço Filho, as concepções destes dois autores a respeito do controle do trabalho na administração escolar.

Segundo Vitor Paro (2009), em texto a respeito da atualidade da obra de Querino Ribeiro, é possível perceber dois caminhos percorridos por Ribeiro em sua obra: o primeiro é caracterizado por uma concepção de administração escolar baseada no controle do trabalho alheio e nas técnicas e métodos próprios da empresa capitalista e,

no segundo, a administração escolar é marcada pelo apelo pedagógico e pela prática democrática. Para o autor, prevalece na obra de Querino Ribeiro o segundo caminho:

[...] ao buscar princípios gerais de administração, o fazia com a intenção de prover a escola de instrumentos adequados para realizar mais plenamente seus fins democráticos e públicos, jamais com interesses privatistas de reduzi-la, em sua especificidade, a uma empresa capitalista. Examinando-se sua obra educacional, parece totalmente inadmissível sua concordância com procedimentos que contrariassem a vocação democrática e pública do ensino e da instituição escolar, como pretendem fazer aqueles interessados em “privatizar” a administração escolar com os modismos advindos da administração empresarial. Na obra de Ribeiro não deixa de haver momentos em que ele reconhece claramente uma especificidade da instituição escolar, merecedora de um tratamento diferenciado do da empresa comum [...] (PARO, 2009, p. 457).

Muito da metodologia e compreensão administrativa do modelo de gestão da Fundação Pitágoras tem seus princípios pautados em características que já estavam presentes em alguns discursos apresentados neste capítulo.

As marcas da administração capitalista na administração da educação no Brasil estão presentes desde o início da expansão do modelo capitalista industrial no país devido à importação dos ideais próprios deste modelo.

É válido lembrar que apesar disso houve avanços no campo administrativo como a busca por uma administração que descentralize o poder das mãos do diretor e que seja mais participativa, a gestão democrática.

Os eixos analíticos aqui trabalhados foram utilizados também nos capítulos seguintes no que se refere à Gestão da Qualidade Total, ao Sistema de Gestão Integrado e ao estudo de caso desenvolvido nesta dissertação.

2. QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO: RETOMANDO UM NOVO/VELHO DEBATE

Este capítulo teve como objetivo introduzir a Gestão da Qualidade Total (GQT) no contexto da educação brasileira por meio da construção de um breve histórico e da caracterização geral deste modelo administrativo pautado em princípios da lógica empresarial, além de apresentar a crítica desenvolvida no cenário educacional à aplicação deste modelo.

A GQT foi apresentada a partir dos três eixos analíticos definidos na introdução desta dissertação: formação e perfil do dirigente escolar, objetivos e fins da educação escolar e estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.

2.1. Histórico da Qualidade Total

Segundo o autor Pedro Carlos de Carvalho (2011), a Revolução Industrial que se desenvolveu durante os séculos XVIII e XIX transformou não só as máquinas e os processos de produção de mercadoria, mas também abriu caminho para que as descobertas tecnológicas do início do século XX estabelecessem uma nova ordem de consumo. A qualidade foi um componente adicionado à produção que seria capaz de mudar todo o direcionamento da administração e funcionamento geral de uma indústria. (CARVALHO, 2011)

Para Antonio Cesar Amaru Maximiano (2000, p. 71) o controle da qualidade, princípio que surgiu a partir da expansão industrial do início do século XX e da invenção da produção em massa, é o pilar da administração moderna: “o controle da qualidade evoluiu para a administração da qualidade total”.

Este autor divide a história da qualidade em três eras: a Era da Inspeção, a Era do Controle Estatístico e a Era da Qualidade Total. (MAXIMIANO, 2000)

No entender de Maximiano, a Era da Inspeção é muito anterior à própria Revolução Industrial. Sempre que houve um contato entre o cliente, o mercador e a mercadoria, a inspeção pôde ser feita por meio de ações básicas como a observação e o manuseio. As características dessa Era são a inspeção dos produtos um a um, com a participação dos clientes a fim de encontrar defeitos nas mercadorias. Ainda que os defeitos fossem encontrados, Maximiano sugere que não haveria melhoria na qualidade

do produto e que tão maior seria o número de defeitos encontrados quanto maior fosse o rigor da inspeção. (MAXIMIANO, 2000).

A produção em massa tornou impossível que o modelo aplicado na Era da Inspeção vigorasse como controle de qualidade. A Era do Controle Estatístico representa o aprimoramento do controle de inspeção por técnicas de amostragem, ou seja, a estatística permitiu que, no universo de mercadorias da produção em massa, as mercadorias fossem separadas, por técnicas de amostragem, em mercadorias com e sem imperfeições (MAXIMIANO, 2000).

Para Maximiano, o grande impulso para a aplicação do controle estatístico de qualidade foi a indústria bélica na Segunda Guerra Mundial. As forças armadas norte-americanas utilizaram-se de processos científicos de controle de qualidade por amostragem, a fim de garantir que sua indústria bélica produzisse itens de alto padrão. (MAXIMIANO, 2000).

A Era da Qualidade Total produziu uma mudança no *locus* da qualidade. Até então a mercadoria, ou a prestação de serviço, era o item que deveria responder ao controle de qualidade¹; na Qualidade Total, ocorre o rompimento deste modelo por meio da introdução da qualidade sistêmica.

O controle da qualidade na Era da Qualidade Total dá-se em todos os momentos do processo de produção, a qualidade não está mais restrita ao produto ou serviço e passa a ser responsabilidade de todos que compõem o processo (MAXIMIANO, 2000).

A construção dos princípios da Gestão da Qualidade Total (GQT) aconteceu principalmente no Japão, embora seus principais idealizadores fossem norte-americanos.

Carvalho remonta ao momento histórico do surgimento dessas ideias. O período pós Segunda Guerra Mundial evidenciou as diferentes condições entre o Japão e o Ocidente (CARVALHO, 2011).

A população ocidental teve relativo aumento do poder de compra; entretanto, havia dificuldades na obtenção de produtos devido à paralisação mundial das atividades produtivas pós-guerra. A indústria ocidental tinha como prioridade aumentar o volume de mercadorias com custo reduzido, a fim de aquecer o mercado consumidor (CARVALHO, 2011).

¹ Em 1947, devido à crescente preocupação com a qualidade, foi criada a Organização Internacional de Normalização (ISO) que publicou uma série de normas e regulamentos do sistema de qualidade para diversos setores econômicos (CARVALHO, 2011).

Já no Japão a situação era bem diferente, o país estava desolado pela participação na guerra, a economia estava arruinada e o poder de compra da população era baixo. No cenário mundial, as exportações foram extintas, a mercadoria japonesa estava mal vista aos olhos do consumo internacional e, devido a esta perda de confiabilidade do produto japonês, a indústria colocou como prioridade a melhoria da qualidade de suas mercadorias (CARVALHO, 2011).

A própria geografia do Japão (o país é composto por muitas ilhas e vilarejos isolados), dificultava a comunicação das autoridades com a população e, em alguns lugares, desconhecia-se até mesmo o fim da guerra. Este cenário motivou a produção de grande quantidade de rádios de pilha, que seriam distribuídos para a população a fim de transmitir as notícias (CARVALHO, 2011).

Em 1946, o Japão solicitou que o engenheiro norte-americano de produtos radiofônicos, Homer Sarasohn, ensinasse os japoneses a fabricar rádios e outros aparelhos para comunicação. Após iniciados os trabalhos, o engenheiro percebeu que o atraso dos japoneses não era em relação ao seu conhecimento em eletrônica, mas sim às suas técnicas de administração da produção (CARVALHO, 2011).

O amadurecimento das ideias a respeito das necessidades reais da indústria japonesa fez com que a busca por assuntos relacionados à administração fosse intensa, as orientações da Administração Científica de Taylor eram norteadoras do trabalho dos executivos japoneses que, cada vez mais interessados pelo assunto, enviavam grupos de gerentes a países ocidentais com o intuito de aprender mais sobre administração. Além disto, diversos livros sobre qualidade foram traduzidos para o japonês (CARVALHO, 2011).

O início da década de 1950 marca a estreia oficial do Japão na busca pela qualidade. Naquele período, foi criada a União dos Cientistas e Engenheiros do Japão (JUSE), que foi a responsável por convidar os especialistas em qualidade William Edwards Deming e Joseph Moses Juran, para proferir palestras, seminários e conferências de formação. Segundo Carvalho:

Os processos revolucionários desenvolvidos pelos especialistas americanos a partir de 1950 no Japão contribuíram significativamente para a avaliação, análises e implementação de novos tipos de gestão da qualidade e também da gestão de pessoas, o que resultou, também, em uma nova modalidade de trabalho, em assuntos relacionados à Qualidade, que foi denominada de Gestão da Qualidade Total (CARVALHO, 2011, p. 56).

O Japão utilizou-se de todo o conhecimento que foi gerado na década de 1950 e passou a praticar a GQT a partir de 1960. Naquele momento, embora fosse conhecida, a GQT não era utilizada no Ocidente, pois havia a compreensão de que a administração era função apenas dos altos executivos de planejamento e não do pessoal operacional. Não havia se desenvolvido ainda a ideia da qualidade sistêmica que vigorava no Japão.

2.2. Características Gerais da GQT

Compreendido o panorama geral da concepção da GQT e considerando a relevância que tiveram alguns autores para este processo, serão apresentadas a seguir as características gerais da GQT a partir dos principais autores desse modelo, a saber: Armand Vallin Feigenbaum, William Edwards Deming, Joseph Moses Juran e Kaoro Ishikawa.

Feigenbaum² escreveu, em 1951, o livro que é considerado o pioneiro da GQT, no qual discutia as razões e modos pelos quais a qualidade seria fator decisivo na concorrência dos mercados mundiais (FEIGENBAUM, 1994).

No livro “Controle da Qualidade Total”³, o autor declara que não havia, naquele contexto histórico, nenhum outro fator ou área que necessitasse de maior aperfeiçoamento do que a qualidade de produtos e serviços (FEIGENBAUM, 1994).

A construção do conceito e do nome “Qualidade Total” por Feigenbaum é, segundo o mesmo, uma evolução do controle da qualidade. Mudanças consideradas significativas no processo do controle da qualidade ocorreram aproximadamente a cada vinte anos, no decorrer do século XX (FEIGENBAUM, 1994).

Segundo Feigenbaum, quatro etapas anteriores remontam ao histórico da construção da “Qualidade Total”, são elas: o controle da qualidade pelo operador; o controle da qualidade pelo supervisor; o controle da qualidade por inspeção e o controle estatístico da qualidade (FEIGENBAUM, 1994).

A primeira etapa podia ser identificada na atividade industrial até o final do século XIX. Naquele momento, cada trabalhador ou, no máximo, um grupo pequeno de

² Este autor nasceu em 1922, nos Estados Unidos da América. Era especialista na área de engenharia e foi presidente de uma grande empresa de sistemas operacionais: a General Systems Company.

³ As ideias de Feigenbaum analisadas neste texto provêm de uma revisão do primeiro volume da terceira edição americana comemorativa dos quarenta anos do livro, publicada no Brasil em 1994.

trabalhadores, controlava a qualidade de seu trabalho pessoal, visto que cada produto era responsável pela produção integral do produto (FEIGENBAUM, 1994).

O início do século XX marca o avanço para o controle da qualidade feito pelo supervisor. O contexto histórico era o de instalação das fábricas, nas quais um conjunto de trabalhadores era reunido por desempenharem tarefas similares e se dirigiam a um mesmo supervisor, que respondia pela qualidade do trabalho deste grupo (FEIGENBAUM, 1994).

Durante a Primeira Guerra Mundial, a complexidade do sistema industrial aumentou e o número de homens que se reportavam a seus supervisores também cresceu, fazendo com que surgisse, segundo Feigenbaum (1994, p. 20), a necessidade de “inspetores em período integral” que são característicos da terceira etapa, o controle da qualidade por inspeção (FEIGENBAUM, 1994).

O sistema dessa terceira etapa permaneceu em destaque até que as grandes necessidades de produção oriundas da Segunda Guerra Mundial inaugurassem a quarta etapa, o controle estatístico da qualidade. Naquela fase, os supervisores contavam com instrumentos estatísticos que os permitiam garantir a qualidade de um produto por método de amostragem e não mais pela inspeção unitária (FEIGENBAUM, 1994).

Para Feigenbaum, o controle da qualidade total tornou-se necessário devido a uma falha no setor administrativo: embora os defeitos das mercadorias fossem constatados, os setores da empresa que tomariam as decisões de mudança e melhoria na qualidade do produto não eram capazes de fazê-lo, devido as suas estruturas. Nas palavras do autor:

Recomendações resultantes das técnicas estatísticas dificilmente poderiam ser consideradas, em razão das estruturas vigentes na tomada de decisões. [...] O trabalho a ser realizado consistia fundamentalmente, até então, na tarefa de inspeção no chão da fábrica, que não podia atingir os problemas realmente significativos referentes à qualidade, segundo a percepção da gerência empresarial (FEIGENBAUM, 1994, p. 22).

Na compreensão do autor, seria preciso que, a partir do momento no qual as empresas definissem sua estrutura de gerência e tomada de decisões para que fosse possível progredir, no que diz respeito à qualidade não só do produto, era preciso considerar o processo como um todo.

Feigenbaum ressalta que os princípios gerais do controle da qualidade total podem ser aplicados em qualquer indústria, seja ela de produtos ou serviços. E assim define essa forma de controle:

Controle da qualidade total é um sistema eficiente que visa integrar esforços para desenvolvimento, manutenção e aperfeiçoamento da qualidade de vários grupos numa organização, de forma a permitir marketing, engenharia, produção e assistência dentro dos níveis mais econômicos e que as possibilitem satisfação integral do consumidor (FEIGENBAUM, 1994, p. 6).

A partir desta definição, Feigenbaum ficou conhecido como o primeiro autor a especificar esta modalidade de controle.

Outro importante autor dessa área foi Deming (1900-1993), que talvez seja o nome ao qual se associa mais imediatamente a GQT. Este engenheiro norte-americano de Iowa é considerado o principal autor da Qualidade Total e seus princípios são seguidos mundialmente.

Especialista em estudos estatísticos, Deming ensinou, entre 1950 e 1951, técnicas estatísticas para dirigentes das grandes empresas japonesas e foi condecorado, em 1960, com a Ordem Segunda do Tesouro Sagrado do Japão, em reconhecimento às suas contribuições para a modernização da indústria japonesa (CARVALHO, 2011).

No livro “Qualidade: A Revolução da Administração”, publicado no Brasil em 1990, Deming argumenta a favor da necessidade de transformação da administração ocidental, tendo em vista o modelo desenvolvido no Japão com a sua colaboração. Ainda nesse livro, o autor definiu os 14 princípios básicos da qualidade que se tornaram a marca característica de sua obra.

Deming (1990) considerava possível a aplicação de seus princípios em todos os setores de qualquer organização, independentemente do porte (pequena ou grande) ou da natureza e especificidade (prestação de serviços ou indústria de transformação). Os 14 princípios são os seguintes, como descreve o autor:

1. Estabeleça constância de propósitos para a melhora do produto e do serviço, objetivando tornar-se competitivo e manter-se em atividade, bem como criar emprego.
2. Adote a nova filosofia. Estamos numa nova era econômica. A administração ocidental deve acordar para o desafio, conscientizar-se de suas responsabilidades e assumir a liderança no processo de transformação.
3. Deixe de depender da inspeção para atingir a qualidade. Elimine a necessidade de expansão em massa, introduzindo a qualidade no produto desde o seu primeiro estágio.

4. Cesse a prática de aprovar orçamentos com base no preço. Ao invés disto, minimize o custo total. Desenvolva um único fornecedor para cada item, num relacionamento de longo prazo fundamentado na lealdade e na confiança.
5. Melhore constantemente o sistema de produção e de prestação de serviços, de modo a melhorar a qualidade e a produtividade e, conseqüentemente, reduzir de forma sistemática os custos.
6. Institua treinamento no local de trabalho.
7. Institua liderança. O objetivo da chefia deve ser o de ajudar as pessoas e as máquinas e dispositivos a executarem um trabalho melhor. A chefia administrativa está necessitando de uma visão geral, tanto quanto a chefia dos trabalhadores de produção.
8. Elimine o medo, de tal forma que todos trabalhem de modo eficaz para a empresa.
9. Elimine as barreiras entre os departamentos. As pessoas engajadas em pesquisas, projetos, vendas e produção devem trabalhar em equipe, de modo a preverem problemas de produção e de utilização do produto ou serviço.
10. Elimine lemas, exortações e metas para a mão-de-obra que exijam nível zero de falhas e estabeleçam novos níveis de produtividade. Tais exortações apenas geram inimizades, visto que o grosso das causas da baixa qualidade e da baixa produtividade encontram-se no sistema estando, portanto, fora do alcance dos trabalhadores.
- 11 a) Elimine padrões de trabalho (quotas) na linha de produção. Substitua-os pela liderança.
- b) Elimine o processo de administração por objetivos, elimine o processo de administração por cifras, por objetivos numéricos. Substitua-os pela administração por processos através do exemplo de líderes.
- 12 a) Remova as barreiras que privam o operário horista de seu direito de orgulhar-se de seu desempenho. A responsabilidade dos chefes deve ser mudada de números absolutos para a qualidade.
- b) Remova as barreiras que privam as pessoas da administração e da engenharia de seu direito de orgulharem-se de seu desempenho. Isto significa, *inter alia*, a abolição da avaliação anual de desempenho ou de mérito, bem como da administração por objetivos.
13. Institua um forte programa de educação e auto aprimoramento.
14. Engaje todos da empresa no processo de realizar a transformação. A transformação é da competência de todo mundo (DEMING, 1990, p. 18-19).

A partir da implantação desses princípios na indústria japonesa, diversas ações na empresa capitalista foram alteradas.

Os princípios de um a cinco tratam explicitamente das alterações na forma de produção e fornecimento. A orientação de Deming é que se abandonem os modelos administrativos seguidos até então e se aceite o momento competitivo que havia se instalado. O autor acredita na superioridade da indústria japonesa e sugere que uma

indústria, para se manter competitiva no mercado, deve utilizar a indústria japonesa como exemplo.

A partir do item seis, é possível identificar a preocupação de Deming com substituir a administração numérica pela administração por processos, que deve monitorar cada etapa do processo de produção. Além disto, surge no discurso do autor a figura de grande destaque da GQT que é o líder, a base de todo o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Para Deming, a função do administrador não deve ser supervisionar, mas sim liderar. A liderança não deve ser apenas capaz de encontrar e registrar os erros das pessoas e máquinas, seu trabalho deve ser capaz de estimular o melhor desempenho da produção e qualidade (DEMING, 1990).

O décimo quarto princípio, que é o envolvimento de todos na “transformação” da empresa por meio da mudança de “filosofia”, requer, segundo o autor, um “plano de ação” que permita a melhoria de cada estágio da produção.

Deming era discípulo de Walter Andrew Shewhart⁴ e não só aplicou como também divulgou o “Ciclo de Shewhart”, ou “Ciclo PDCA”, como método para a melhoria contínua da gestão de uma empresa. Esta ferramenta foi descrita no item “estratégias e instrumentos de avaliação do trabalho escolar”, ao final deste capítulo.

Deming considerava seus 14 princípios aplicáveis a qualquer organização, mas não especificava a adoção de seus métodos na educação pública. Apesar disso, dedicou um capítulo inteiro de seu livro à prestação de serviços, com o título “Qualidade e Produtividade na Prestação de serviços”, no qual incluiu creches e escolas como organizações prestadoras de serviços.

Outro importante autor da GQT foi Juran (1904-2008), que nasceu na Romênia e formou-se em engenharia nos Estados Unidos da América em 1924. Trinta anos depois de formado, em 1954, foi convidado pela JUSE para proferir seminários sobre a Gestão da Qualidade para as organizações japonesas.

O livro “Juran na Liderança pela Qualidade: um Guia para Executivos” foi lançado no Brasil em 1990, com um prefácio que apontava a necessidade de o mercado brasileiro apresentar-se competitivo mundialmente. Este livro, publicado no ano anterior

⁴ Walter Andrew Shewhart é considerado um dos pioneiros da GQT, pois na década de 1930 utilizava-se de gráficos de controle estatístico.

nos Estados Unidos da América, foi resultado de 39 anos de trabalho do autor e foi destinado à alta gerência das empresas (JURAN, 1990).

Juran foi um dos expoentes do desenvolvimento da GQT no Japão após a Segunda Guerra Mundial e compreendia que o gerenciamento deveria utilizar-se de três processos: o planejamento, o controle e o melhoramento, todos eles voltados para a qualidade (adequação ao uso). Esses três processos são definidos pelo próprio autor como “A Trilogia de Juran”, que é marca registrada do Instituto Juran⁵.

O primeiro processo é o Planejamento da Qualidade, no qual a atividade é centrada no cliente. Nesta etapa são desenvolvidos produtos e processos que atendam às necessidades do mesmo. O autor entende como cliente qualquer um que possa ser afetado de alguma forma pelos produtos (bens ou serviços) ou processos de uma empresa (JURAN, 1990).

Esse entendimento ampliado é uma característica que diferencia a GQT de qualquer outra forma de gestão que visa a qualidade, pois tenta abarcar a totalidade de processos de uma empresa e daqueles envolvidos nesses processos e não só a qualidade do produto gerado ou serviço prestado.

Segundo Juran (1990), os responsáveis pelo Planejamento da Qualidade antes da GQT eram os “amadores experientes”, ou seja, funcionários da empresa que podiam ser considerados especialistas em suas áreas (como compras ou setor de contratação, por exemplo), mas não eram “profissionais da qualidade”, que são líderes que detêm o conhecimento de métodos e ferramentas do planejamento (JURAN, 1990).

O segundo processo da trilogia é o Controle da Qualidade. O conceito de controle, para o autor, é o de manutenção daquilo que foi planejado. A partir deste entendimento, deve-se executar o controle em todos os níveis da empresa avaliando o desempenho da qualidade, comparando aquilo que foi obtido com o que foi planejado e atuando na correção dos processos quando for necessário, ou seja, quando o que foi produzido não atingiu a meta de qualidade do planejamento (JURAN, 1990).

O último processo é o Melhoramento da Qualidade. O termo melhoramento, para Juran (1990, p. 29), pode ser entendido como sinônimo de inovação; o melhoramento deve ser capaz de gerar mudanças que agreguem benfeitorias para atingir “níveis inéditos de desempenho”. Para tanto, é preciso que exista infraestrutura adequada, além da identificação das necessidades de melhoramento. A partir da

⁵ Mais informações em <http://www.juran.com/>

identificação do que pode ser melhorado são construídos “projetos de melhoramento”, para cada um deve constituir-se uma equipe que se responsabilize pelo sucesso do projeto. Este sucesso, para Juran, é dependente do fornecimento de recursos e do treinamento e motivação da equipe responsável (JURAN, 1990).

Para Juran, a efetivação do gerenciamento para a qualidade depende, ainda, da ocorrência de uma mudança cultural (JURAN, 1990).

Assim como Deming, Juran também recebeu o reconhecimento do Imperador japonês, que lhe concedeu a Ordem Segunda do Tesouro Sagrado do Japão em 1981 (UNIVERSITY OF MINESOTA, 2011).

Kaoru Ishikawa (1915-1989), único autor japonês da GQT, nasceu em Tóquio e em 1939, com vinte e quatro anos de idade, formou-se no departamento de Química Aplicada da Universidade de Tóquio, passando logo em seguida a trabalhar em uma empresa de liquefação de carvão. Em 1948, devido a problemas em dados de seus experimentos, passou a estudar métodos estatísticos que o levaram a entrar contato com o Sindicato dos Cientistas e Engenheiros Japoneses (SCEJ) e, conseqüentemente, com o Controle da Qualidade.

Em seu livro, “Controle da Qualidade Total à Maneira Japonesa”, Ishikawa assinala não só a importância do Controle da Qualidade (CQ) para o Japão, mas principalmente a forma como os japoneses trabalharam essa metodologia devido às suas necessidades do pós-guerra. Segundo o autor, nenhum outro país do mundo se dedicou a “educar” seus trabalhadores nos moldes do CQ como o Japão (ISHIKAWA, 1993).

Kaoru Ishikawa explica que a abordagem japonesa é diferente daquela criada por Feigenbaum. O autor norte-americano defende que o CQT seja exercido essencialmente por especialistas, enquanto a abordagem japonesa compreende que todos os empregados devem estar envolvidos no CQ (ISHIKAWA, 1993).

A fim de explicar as diversas variações de nomenclatura, Ishikawa declara:

Temos promovido essas atividades sob vários nomes, tais como controle de qualidade integrado, controle de qualidade total, controle de qualidade com participação de todos, e similares. O termo “controle de qualidade total” tem sido usado com muita frequência. Ainda assim, quando essa expressão é usada no estrangeiro, as pessoas podem pensar que estamos imitando o enfoque do dr. Feigenbaum, o que realmente não estamos. Então resolvemos chamar o nosso de controle de qualidade total ao estilo japonês, mas achamos isto muito incômodo. No simpósio de CQ em 1968, concordamos em usar o termo controle de qualidade em toda a empresa para designar o enfoque japonês (ISHIKAWA, 1993, p.94).

É importante ressaltar, mais uma vez, que o entendimento de qualidade nesse contexto não é o entendimento restrito de qualidade do produto, mas sim um conceito amplo que garanta a qualidade em todas as etapas de um processo de produção de bens ou serviços e que envolva a todos ligados a esse processo.

Para Ishikawa, atingir objetivos de qualidade em uma empresa exige a participação de todos. Nas palavras do autor, “praticar um bom controle de qualidade é desenvolver, projetar, produzir e comercializar um produto de qualidade que é mais econômico, mais útil e sempre satisfatório para o consumidor.” (ISHIKAWA, 1993, p.43).

Kaoru Ishikawa é reconhecido como autor de algumas importantes ferramentas da GQT como o Diagrama Ishikawa, mais conhecido como Diagrama Espinha de Peixe, descrito no item “estratégias e instrumentos de avaliação do trabalho escolar” deste capítulo, já mencionado.

O Programa do 5S também foi desenvolvido pela equipe de Kaoru Ishikawa na tentativa de combater desperdícios. Os 5S são Seiri (Senso de Utilização), Seiton (Senso de Arrumação), Seis (Senso de Limpeza), Seiktsu (Senso de Saúde e Higiene) e Shitsuke (Senso de Autodisciplina).

Na quinta edição do livro, “O programa 5S e a Qualidade Total”, publicado em 2011, Pedro Carlos de Carvalho faz uma revisão da construção da GQT no Japão e explica detalhadamente o Programa 5S e sua implantação.

De maneira resumida, a ideia geral do Programa é que se implantem os três primeiros “Ss” e, só depois do seu funcionamento integral, devem ser implantados os outros dois. O primeiro passo é descartar tudo aquilo que não é usado, depois se deve arrumar o ambiente a fim de que qualquer pessoa possa localizar qualquer coisa no espaço; além disto, a proximidade daquilo que é usado com maior frequência deve ser menor em relação ao usuário. O terceiro “S” implica na limpeza geral e recorrente do ambiente de trabalho, não só limpeza no sentido de sujeira, mas também em relação à iluminação, barulho etc. (CARVALHO, 2011).

O penúltimo “S” pode ser entendido como ferramenta de manutenção da saúde e higiene e o último “S” como o aperfeiçoamento constante, a fim de tornar as atitudes implantadas anteriormente um hábito (CARVALHO, 2011).

2.3. A Gestão da Qualidade Total na Educação brasileira

A aplicação da GQT na área educacional ocorreu, no Brasil, por intermédio da Fundação Christiano Ottoni (FCO)⁶. No ano de 1991, a FCO, a pedido Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, desenvolveu um curso que viabilizasse a implantação da GQT na escola (TZENG, 1994; NEIVA, 1994).

Na época, o secretário estadual da educação de Minas Gerais, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, fundador do Grupo Pitágoras⁷, foi quem solicitou à FCO o desenvolvimento de um projeto para a implantação da GQT na rede estadual de ensino fundamental do estado (TZENG, 1994; FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1995).

Uma equipe de educadores formada por membros da FCO e professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) formulou um curso de 40 horas e o material base que pretendeu adequar a GQT à realidade das escolas estaduais (TZENG, 1994).

Em maio de 1992, essa equipe, intitulada pela própria FCO de “Grupo da Educação”, iniciou os trabalhos em uma escola piloto. O curso, com duração de 40 horas, era dividido em cinco módulos, cuja pauta era: conceitos e filosofia da GQT; definição de função, processos, produtos, clientes e fornecedores; identificação e solução de problemas; padronização dos processos escolares e, efetivamente, implantação da GQT na escola (TZENG, 1994).

A partir do retorno desse projeto piloto, a FCO reelaborou o curso e iniciou, em junho, o treinamento em GQT para outras escolas estaduais e técnicos da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais (TZENG, 1994).

Importante ressaltar que esse contato entre a Secretaria Estadual de Educação e a FCO não ocorreu ao acaso. A história da introdução da GQT na educação pública nacional se confunde com a relação entre o Grupo Pitágoras e a FCO.

Em julho de 1991, o Grupo Pitágoras realizou o 1º Congresso de Qualidade em Educação. Nele, o professor Vicente Falconi, da FCO, proferiu uma palestra a respeito da GQT na educação (NEIVA, 1994).

⁶Ver SILVA, 2011

⁷ Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto é membro do Conselho Deliberativo do Grupo Pitágoras, que criou a Fundação Pitágoras, idealizadora e executora do modelo de gestão que está descrito no terceiro capítulo dessa dissertação, o SGI.

Segundo Evando Neiva, fundador do Grupo Pitágoras e presidente da Fundação Pitágoras, o Pitágoras já se interessava pela temática da qualidade da educação desde 1986, quando desenvolveu o Sistema da Qualidade do Pitágoras para aplicar nas escolas próprias do grupo (NEIVA, 1994).

Veremos, no terceiro capítulo, que a continuação desse processo de aproximação entre a GQT e o Grupo Pitágoras resultou na criação da Fundação Pitágoras e do SGI, como produto de implantação dessa metodologia de gestão na escola pública.

Os mesmos eixos analíticos usados no capítulo anterior serão norteadores da análise das características da GQT na educação. Esta caracterização foi apoiada no discurso de alguns dos defensores e propagadores da GQT: a FCO, a autora Cosete Ramos e o autor João Catarin Mezomo.

2.3.1. Formação e perfil do dirigente escolar

A introdução da GQT na educação não alterou os pressupostos ou métodos da GQT implantada nas empresas. Houve apenas adaptação para o universo educacional; as obras publicadas que legitimam a implantação da qualidade total nos sistemas educacionais são verdadeiros manuais que descrevem processos que deverão conduzir à efetivação da GQT na escola.

Não há menção, na literatura nacional aqui analisada, à forma de contratação do dirigente escolar, o foco da GQT nesse campo se dá na função e características deste profissional.

O diretor escolar representa, na GQT, o líder máximo da escola. Ele é o equivalente ao administrador empresarial e deve se responsabilizar pela busca da qualidade na escola.

A implantação da GQT na escola é tratada pelos autores que a propõem como uma mudança, ou quebra de paradigma. É recorrente a ideia de que cabe ao diretor servir de exemplo nesse processo de mudança em busca da qualidade, atuando como estimulador da implantação e se utilizando, inclusive, de estratégias de convencimento.

Segundo Mezomo (1997), o que se espera do “gerente escolar” é que:

Engaje os seus clientes (professores e alunos) na discussão de qualidade do trabalho a ser realizado, do tempo necessário, dos recursos a serem utilizados, da metodologia adequada e dos resultados esperados.

Desenhe o processo de ensino-aprendizagem de modo que os professores e os alunos saibam como ele será levado a efeito, com definição clara das responsabilidades de ambas as partes.

Solicite aos professores os “inputs” necessários ao redesenho do processo.

Convoque e envolva os professores e alunos na inspeção (monitoria) da qualidade de toda produção obtida (todas as atividades realizadas).

Mostre solidariedade, compromisso e apoio ao esforço dos professores e alunos, garantindo-lhes instrumentos, recursos e local de trabalho compatíveis com os resultados almejados.

Mantenha os professores e alunos informados dos progressos realizados, para dar-lhes satisfação pela qualidade produzida.

Convoque as partes envolvidas na solução de problemas no sentido de equacioná-los de forma pertinente.

Evite todo confronto que distancie as partes tornando-as adversárias e destruindo qualquer possibilidade de produzirem qualidade.

Pense e aja com qualidade, impregnando todo o ambiente com os princípios dessa filosofia.

Desenvolva as habilidades sociais e administrativas necessárias para agir como facilitadora e garantidora da eficiência do processo de ensino-aprendizagem (MEZOMO, 1997, p.128).

No primeiro item da citação, a respeito de engajamento dos clientes, é imprescindível ressaltar que a GQT na educação compreende que o processo de “clientelização” da escola é fator indispensável para obter a qualidade desejada.

Através do processo de “clientelização”, segundo Mezomo (1997), as relações entre os fornecedores e clientes são fortalecidas, criando um ambiente propício para a melhoria da qualidade.

Os clientes e fornecedores são pessoas envolvidas de maneira direta ou indireta no processo de ensino-aprendizagem, interna ou externamente ao ambiente escolar. E seus papéis, nesse processo, alteram-se a depender da situação (RAMOS, 1994).

A citação de Mezomo (1997) permite destacar outras funções do dirigente escolar, como mediação de situações problema, manutenção de canais de comunicação na escola e controle das atividades que envolvem o cotidiano escolar.

Por fim, é possível perceber a relevância que tem o papel do diretor para a concretização e manutenção da GQT na escola. A propaganda de uma liderança não autoritária é constante nesse modelo de gestão. O diretor deve ser um profissional capaz de liderar sem coagir. Segundo Mezomo (1997, p. 139), este tipo de liderança é importante, pois “as pessoas bem lideradas conhecerão a missão da organização, seus valores, seus princípios, seus objetivos e seus clientes, e se sentirão orgulhosos por contribuírem com a qualidade dos serviços que são prestados”.

Vale lembrar que um dos princípios da GQT é que todos na organização trabalhem de forma a alcançar os objetivos almejados. É uma forma de buscar a qualidade em todos os setores do empreendimento, seja ele qual for. Na educação, é função do diretor possibilitar a integração entre os diversos atores escolares a fim de aumentar a qualidade do sistema.

2.3.2. Objetivos e fins da educação escolar

A FCO, propagadora da GQT no Brasil, considera que a gestão da qualidade total é aplicável a qualquer tipo de instituição. Ou seja, acredita que a metodologia da GQT é neutra e cabe tanto em uma indústria quanto em uma escola visto que, independentemente das características internas de qualquer empreendimento, o foco da GQT é garantir a melhoria da qualidade dos produtos e processos (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1995).

A função de uma organização, qualquer que seja o seu trabalho específico, é “satisfazer” as necessidades da sociedade na qual se insere. No caso da escola, as pessoas atendidas por essa organização são, segundo a FCO (1995, p. 139):

1. Os *alunos* e as famílias destes alunos, os quais como principais clientes do produto da Escola, devem ser atendidos em suas necessidades de aprendizagem, formação de habilidades, formação de caráter e capacidade para exercer de forma consciente e responsável sua condição de cidadão.
2. A *sociedade*, como segundo cliente mais importante, a qual espera receber da Escola pessoas com capacidade de aprendizagem e de trabalho, em condições de colaborar para o bem estar próprio, de sua família e da sociedade em que vivem.
3. Os *professores e funcionários*, os quais esperam: o atendimento de suas necessidades básicas de remuneração pelo trabalho que realizam; ter boas condições de trabalho; serem atendidos em suas necessidades de educação continuada para o exercício competente de sua profissão; alcançar plena realização pessoal; desenvolver suas potencialidades como seres humanos.
4. A *entidade mantenedora* da escola, ou a administração do sistema escolar (seja público ou privado), através da realização da missão de educar e da realização dos compromissos assumidos com a sociedade (grifos do autor).

A função da educação escolar para a FCO seria, portanto, atender às necessidades de seus clientes que são os alunos e famílias, a sociedade, os professores e funcionários e a entidade mantenedora da escola. A prestação de serviços e satisfação da

necessidade destes clientes caracteriza a escola como organização humana e totalmente passível da implantação da metodologia de GQT.

Apesar de ser defensor e divulgador da GQT, João Catarin Mezomo (1997) não entende a escola como um “negócio” semelhante a qualquer outro. Para o autor, a escola possui uma diferença básica das outras organizações, que é trabalhar sobre incertezas, ou seja, a escola não tem controle de sua “matéria prima” (alunos), não consegue dominar completamente o “processo” de ensino e aprendizagem e não pode garantir efetivamente a qualidade de seu “produto final” (aluno educado).

Segundo o mesmo autor, “a escola visa um “produto” totalmente diferenciado que é desenvolver a habilidade do estudante para pensar e raciocinar, a habilidade para ler, falar e escrever e a habilidade para resolver problemas” (MEZOMO, 1997, p. 12).

Assim como a FCO, Mezomo (1997) destaca a importância de a escola atender às necessidades e expectativas de seus “clientes”, com ênfase no aprendizado dos alunos.

Ramos (1994, p. 44) é quem tem a visão mais “idealizada” da escola, dentre os propagadores da GQT na Brasil na década de 1990. A autora acredita que a escola é o “palco ideal para o surgimento do Ser Humano Total”, que seria a representação mais “evoluída” historicamente do homem em relação a sua força de trabalho.

Segundo Ramos (1994, p. 44-45), o homem no “cenário passado” foi utilizado como simples mão de obra e reduzido à condição de “peça da engrenagem”. No “cenário presente” o homem, em seu trabalho, ainda participa de um processo de separação entre “fazer e saber”, ou seja, aquele que idealiza um projeto não é aquele que o executa. O “Ser Humano Total”, formado na escola de qualidade concebida por Ramos a partir da GQT, representa o homem no “cenário futuro” que “é visto de maneira holística (global e integral): um ser pensante e executor, que coloca o **coração** no trabalho que realiza” (RAMOS, 1994, p. 45. Grifos da autora).

Segundo Lima, a idealização do poder da educação para causar grandes mudanças no sistema econômico e criar um “novo homem”, como é possível observar na obra de Cosete Ramos, é uma “crença ingênua” (LIMA, 2011, p.16).

É possível identificar que, para os autores da GQT na educação no Brasil, apesar da visão preponderantemente técnica da administração escolar, estava presente a preocupação com uma formação mais ampla dos alunos do que a visão conteudística.

Entretanto, este conhecimento e esta formação estão sempre relacionados às necessidades e expectativas externas ao próprio ser e constantemente ligadas ao mercado de trabalho. A GQT tem, portanto, uma visão reducionista dos fins da educação, na medida em que sempre relaciona a constituição do aluno à função que ele terá como mão de obra na sociedade.

2.3.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar

A premissa básica da GQT é a busca constante pela qualidade. Para tanto, a avaliação dos processos e produtos é contínua.

Os instrumentos dos quais se utiliza a GQT para avaliar e controlar o trabalho na escola são inúmeros, segue uma breve apresentação dos mais utilizados.

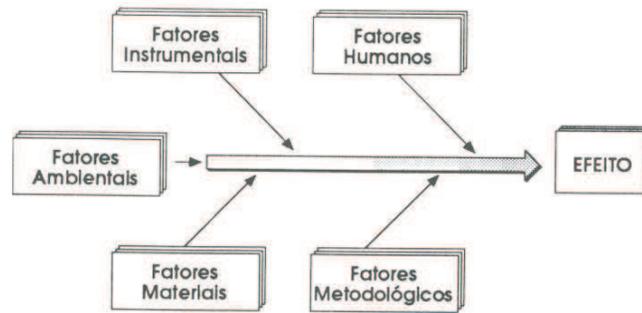
O fluxograma é uma das ferramentas das quais a GQT na escola se utiliza, trata-se de uma representação gráfica que engloba as diferentes etapas de um processo ou atividade. Pode ser utilizado no planejamento de uma atividade nova ou na avaliação de um processo já em andamento com o objetivo de identificar possíveis falhas (RAMOS, 1994).

Outro instrumento é a folha de verificação, que nada mais é do que um registro quantitativo de dados como frequência dos alunos, desempenho dos professores, satisfação dos pais etc. A folha de verificação é a base para o desenvolvimento de outras ferramentas da GQT como, por exemplo, os gráficos de controle (RAMOS, 1994).

Os gráficos de controle são ferramentas muito utilizadas na GQT, gráficos de barra, linha, curva, dispersão, entre outros. As representações gráficas são usadas para facilitar a visualização dos dados (RAMOS, 1994).

O diagrama de Ishikwa, ou espinha de peixe, é também conhecido como diagrama de causa e efeito devido a sua função. A partir desta ferramenta, é possível relacionar um fenômeno, característica ou problema aos fatores responsáveis pela sua ocorrência. Segundo Ramos (1994), na área educacional esse diagrama pode ser utilizado tanto na parte pedagógica quanto na administrativa. Conforme o exemplo:

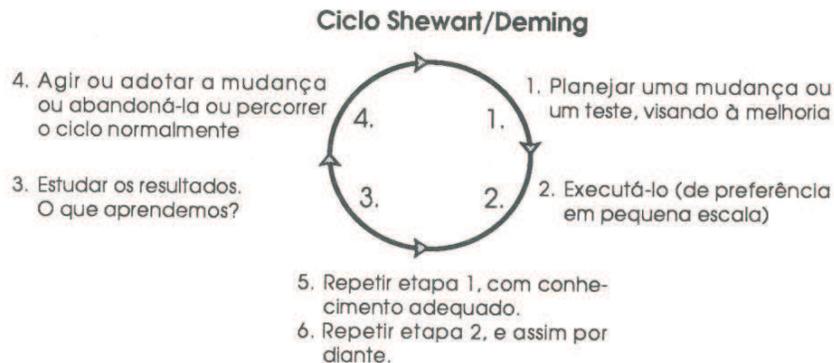
Figura 1- Diagrama de Ishikawa.



Fonte: RAMOS (1994, p. 158).

Outra ferramenta amplamente difundida na GQT é o Ciclo PDCA, criado por Deming. As letras presentes no ciclo, conforme figura X, indicam as palavras inglesas: Plan(1), Do(2), Check(3) e Action(4), que representam as quatro fases do melhoramento contínuo de uma organização que seriam, em português, o planejamento, execução, verificação e ação (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1995).

Figura 2 - Ciclo Shewhart/Deming ou Ciclo PDCA.



Fonte: RAMOS (1994, p. 169).

O primeiro quadrante do ciclo representa a etapa na qual devem ser definidas as metas e os meios para alcançá-las. A segunda etapa é marcada pelo treinamento das pessoas que devem executar as metas propostas e pela coleta de dados relacionados a essas metas (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1995).

A terceira e quarta etapas são pós-execução. Na terceira etapa, a partir da coleta de dados realizada, compara-se o resultado obtido com o esperado. A última etapa deve corrigir os erros, caso o resultado previsto não tenha sido alcançado, ou manter as ações,

caso o balanço entre o esperado e o obtido tenha sido satisfatório (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 1995).

Esta ferramenta é utilizada para a elaboração de projetos, assim como a ferramenta 5W1H explicada no quadro abaixo:

Quadro 01- Ferramenta 5W1H

5W	What (o que)	O que deve ser feito (meta, objetivo, ação).
	Who (quem)	Por quem deve ser feito (pessoa responsável).
	When (quando)	Quando deve ser feito (planejamento, prazo de execução).
	Where (onde)	Onde deve ser feito (local, espaço físico).
	Why (por que)	Porque deve ser feito (razões que indiquem a importância, necessidade).
1H	How (como)	Como deve ser feito (planejamento, execução, avaliação).

Fonte: A autora, com base em Ramos (1994).

O planejamento das ações é um ponto muito marcante na avaliação do trabalho escolar para a GQT. Por isto, ferramentas como o 5W1H são de fundamental importância nesta metodologia, pois permitem a visualização integral dos objetivos que se pretende alcançar e de como serão alcançados.

Além das ferramentas apresentadas, é importante ressaltar que toda a lógica gerencialista existente por trás da GQT é marcada pelo controle do trabalho. Na escola, não seria diferente. Conforme visto anteriormente neste texto, é um dos papéis do líder o controle do trabalho na administração escolar.

2.4 GQT em foco: críticas ao modelo gerencial

De acordo com Licínio Lima (2011, p.8) ocorreram, nas últimas décadas, mudanças significativas no papel do Estado nas políticas da educação pública. Estas mudanças foram acompanhadas por “um processo de crescente subordinação da educação aos imperativos da economia no capitalismo tardio e a teorias de organização e liderança escolares de feição empreendedorista”.

O resultado desta influência da lógica de mercado e do mundo empresarial nas políticas educacionais é a educação regida, nas palavras de Lima, por um “cânone

gerencialista”, isto é, as ações empreendidas na educação com base na substituição das políticas públicas pelo ideário típico do privado assentado no discurso da qualidade e da excelência do setor privado, empresarial, em detrimento do público (LIMA, 2011).

Para Lima (2011, p. 18)

Apresentado e legitimado como uma alternativa de tipo pós-burocrático, o gerencialismo revela-se, com frequência, mais gestão para menos democracia, sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada por Max Weber, mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a aceção pejorativa e de senso comum. Fenómeno visível nas escolas portuguesas, o exagero dos traços da burocracia weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como prefiro chamar-lhe, numa hiperburocracia, aliás induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária.

Segundo o autor, o gerencialismo não é capaz de anular a burocracia da realidade escolar, ao contrário, pode “radicalizar” esta burocracia e constituir o que Lima chama de “hiperburocratização escolar”.

A radicalização da burocracia escolar implica, segundo Lima, em algumas dimensões como a preocupação excessiva com a eficácia e eficiência, desenvolvimento de uma cultura competitiva, centralização das decisões, liderança concentrada em uma única pessoa, intensificação da estrutura hierárquica, avaliação externa, processos padronizados, etc.

Para Motta (1986, p. 87), a utilização e supervalorização do conhecimento técnico como alternativa última para a eficiência de uma organização fortalece a formação de uma burocracia que detém o “poder tecnocrático”. Segundo o autor “a naturalização do poder burocrático é a naturalização da forma burocrática de organizar e, portanto, da subordinação do trabalho direto ao indireto, do trabalho manual ao intelectual, do saber comum ao saber técnico”. (MOTTA, 1986, p. 89)

A GQT é um exemplo prático da utilização do gerencialismo e do conhecimento técnico para a busca da eficiência de uma organização, neste caso a escolar, que pode resultar na aceitação da nova burocracia que se forma e se acentua, conforme alertam Motta (1986) e Lima (2011).

A transposição do ideário de qualidade típico de setor privado e da lógica empresarial para a educação foi criticada, de maneira competente, por diversos autores⁸ da área educacional, especialmente na década de 1990 por conta da introdução da GQT na educação nacional.

A crítica se deu, principalmente, pela GQT na educação por: reforçar o controle do trabalho alheio, intensificar o trabalho alienado e ferir o princípio da gestão democrática.

Em relação ao controle do trabalho alheio, Paro (1999), afirma que a GQT é oriunda da administração capitalista e que, portanto, serve aos ideais da mesma. O autor sugere que o papel da gerência na GQT é ligado ao controle do trabalho alheio.

Em consonância, Fidalgo afirma que:

a GQT não propõe a auto-gestão, mas sim o auto-gerenciamento dos trabalhadores, ou seja, autocontrole *restrito* ao processo de trabalho, e mesmo assim, com grandes limitações. Com este argumento comumente afirma-se que a qualidade total tem um caráter descentralizador, pois cada trabalhador torna-se o gerente de seu próprio processo. Nesta afirmação, podemos detectar o caráter encobridor das contradições inerentes ao modelo de gestão de qualidade total, através de dois pontos: primeiro, cada trabalhador torna-se gerente de seu próprio trabalho, relacionando-se diretamente com fornecedores e clientes, responsável, portanto, não somente pelo seu processo de trabalho como também pela avaliação do trabalho dos fornecedores e pelo balanceamento da sequencia produtiva. Segundo, a organização sistêmica faz com que cada um fique restrito ao seu próprio território, perdendo a noção do caráter mais amplo do processo (FIDALGO, 1994, p.69. Grifos do autor).

O trecho citado indica que, para Fidalgo, o que ocorre na GQT não é um movimento de cooperação entre os trabalhadores sendo que cada um administra o seu próprio processo de trabalho, mas sim o gerenciamento de uns sobre os outros implicando no aumento do controle dos processos de trabalho.

A alienação do trabalho do seu processo de trabalho, segunda crítica apresentada, na GQT é, segundo Aranha (1994, p. 110), sustentada por dois fatores, “a não interferência do trabalhador na definição dos objetivos e produto de seu trabalho e o não conhecimento do processo global de trabalho”.

A introdução dos métodos e técnicas utilizados na GQT e a propagação da falsa ideia de “participação” do trabalhador no processo em busca da qualidade mascara a

⁸ FIDALGO, MACHADO, 1994; GENTILI, SILVA, 1995; OLIVEIRA, 1997; GENTILI, 1997, PARO, 2010a.

limitação do processo de trabalho a operações técnicas dentro de ferramentas e esquemas rígidos, apresentados anteriormente, pré-definidos.

A alienação do trabalhador do seu processo de trabalho é inerente a GQT, por ser esta uma forma de administração típica do contexto capitalista, que separa a idealização da execução do trabalho e enaltece o trabalho intelectual em detrimento do manual.

A terceira crítica tecida à GQT dá-se por este modelo ferir o princípio da gestão democrática. Como visto no primeiro capítulo, a partir da década de 1980, a demanda por relações mais democrática originou, na área educacional, o princípio da gestão democrática da educação nacional na Constituição Federal de 1988⁹ (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

Para Naura Syria Carapeto Ferreira:

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização (FERREIRA, 2009, p. 310).

Como é possível perceber, para a autora, a gestão democrática do espaço escolar só é efetiva quando todas as decisões relacionadas ao ensino, especificamente as associadas ao projeto político pedagógico da escola, são tomadas coletivamente.

Segundo Fidalgo (1994), embora a GQT apresente um modelo de gestão que estimula a participação dos trabalhadores nos processos de decisão da instituição escolar há limites para esta participação que deve ser restrita aos dados, métodos e técnicas da qualidade total, “não devendo ser considerada nenhuma manifestação valorativa, expressa em crenças, tabus e preconceitos” (FIDALGO, 1994, p. 70).

A participação dos trabalhadores dá-se na GQT, portanto, de maneira superficial. É preciso ressaltar que as decisões são tomadas, efetivamente, pelas lideranças e não pelo coletivo. Segundo Fidalgo, isto denuncia um paradoxo na visão de democracia da

⁹ A CF/88 não especificou os mecanismos para a implantação da gestão democrática e delegou esta tarefa a legislações complementares, como a LDB.

GQT que “incentiva” a participação e os preceitos democráticos, mas atrela as mudanças a decisões “de cima para baixo”.

O autor compreende gestão democrática da educação como:

[...] aquela capaz de, no exercício da gerência das instituições de ensino, pautarem-se pela coerência entre os meios e fins, capaz de compreender a dinâmica das relações entre controle e resistência, da necessidade de articular necessidades e aspirações de partes com a construção de uma perspectiva coletivista, unitária e transformadora, impondo, desta forma, a superação das formas de produção e reprodução da alienação nas relações de trabalho e nas relações pedagógicas (FIDALGO, 1994, p. 76).

A partir deste referencial, Fidalgo indica que não é possível haver uma gestão efetivamente democrática tendo a GQT como modelo de administração escolar.

Para Lima (1986), os modelos administrativos que se desenvolveram na educação no transcorrer do século XX, como é o caso da GQT, revisitam as ideias de Taylor:

De forma mais subtil, ou através de soluções e argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX. Neste sentido, Taylor é revisitado e a ideologia tayloriana é objeto de metamorfoses várias, ao ponto de se tornar quase irreconhecível como matriz de novas correntes e modernas propostas. A novidade e a aceitação de muitas de estas funda-se no esquecimento de alguns dos mais importantes postulados taylorianos, travestidos de novos conceitos, de novas tecnologias e de objetivos aparentemente (pós) modernos. (LIMA, 1986, p. 119)

Segundo o mesmo autor, o rearranjo dos postulados tayloristas e sua apresentação na modernidade como “novidades” tratam-se apenas de “perspectivas neo-taylorianas” sem que haja efetivamente inovações nos princípios do contexto administrativo.

Este texto, conforme apresentado na introdução, tem como pressuposto que o modelo de gestão base deste estudo de caso, o Sistema de Gestão Integrado (SGI), que é oriundo da GQT pouco inova em relação ao já conhecido ideário da administração escolar brasileira que se baseava nas concepções administrativas de Taylor e Fayol.

Em suma, este capítulo apresentou as características gerais da GQT com o intuito de edificar e esclarecer as bases sob as quais se constituiu o SGI. Ao retomar o contexto no qual se desenvolveram estas ideias e a maneira pela qual elas foram importadas pelo universo educacional é possível compreender melhor os modelos de

administração escolar que são adotados e aceitos e os princípios escolares a que se pretende atender.

A GQT apesar de ter sido duramente criticada por educadores na década de 1990, juntamente com a própria inserção da lógica mercantil no espaço escolar, ainda é utilizada sob o nome de um novo programa e sob a proteção de uma grande empresa do ramo da educação.

O SGI trata-se de uma nova leitura da GQT com as mesmas práticas e ainda com as mesmas críticas dos educadores não ouvidas mais de duas décadas depois da introdução desta metodologia no sistema educacional brasileiro.

No próximo capítulo foi feita a caracterização da Fundação Pitágoras, no interior do Grupo Pitágoras e da Kroton Educacional, que é a instituição responsável pela concretização do SGI.

3. A FUNDAÇÃO PITÁGORAS E O SGI

Em trabalho anterior, intitulado “Estratégias Municipais para oferta da educação básica: análise da parceria público-privado no município de São José dos Campos”¹, foi construído um breve histórico do Grupo Pitágoras de ensino até a criação da Fundação Pitágoras. Entretanto, no período de publicação desse texto, o Grupo Pitágoras ainda não havia lançado suas ações na bolsa de valores com o nome Kroton Educacional.

Neste capítulo foram apresentados o Grupo Pitágoras de ensino, a empresa Kroton Educacional e a Fundação Pitágoras.

A Fundação Pitágoras é a instituição responsável pelo desenvolvimento e aplicação do SGI em escolas da rede pública de ensino, como é o caso de Alecrim, que foi analisado no capítulo quatro.

O SGI foi descrito detalhadamente ao final deste capítulo a partir dos três eixos analíticos definidos anteriormente: formação e perfil do dirigente escolar, objetivos e fins da educação escolar e estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar.

3.1. Grupo Pitágoras e Kroton Educacional

O Grupo Pitágoras é um famoso aglomerado educacional mineiro com sede em Belo Horizonte/MG. Foi criado, em 1966, como um curso Pré-Vestibular por Evando Neiva, Júlio Cabizuca, João Lucas Mazoni Andrade, Marcos Mares Guia e Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto (PITÁGORAS, 2012a).

Cinco anos após a criação do primeiro curso, o Pitágoras já tinha três colégios em Belo Horizonte e prosseguia sua expansão em ritmo acelerado, criando unidades em diversas regiões do país e também fora do Brasil, em países como Iraque, Equador, Angola, Japão etc. (PITÁGORAS, 2012a).

Em 1991, o Pitágoras realizou o I Congresso Pitágoras de Qualidade em Educação. Segundo Evando Neiva (2006), nesse Congresso foram aprendidas “lições” que fortaleceram a consolidação e o crescimento do Pitágoras:

¹ O referido texto foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso da autora para obtenção do título de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Ver mais em SILVA (2008).

- > descobrimos que o interesse pelo tema era de uma extraordinária relevância para o país – cerca de 1.000 educadores vieram de todos os cantos do Brasil, de centenas de instituições que ainda não conhecíamos;
- > ficou igualmente evidente uma grande convergência de interesses e necessidades das escolas públicas com as particulares;
- > descobrimos novas “avenidas” para a evolução do trabalho educacional: a Gerência da Qualidade Total, com o professor Falconi; a escola inclusiva e a avaliação da efetividade da escola, com o professor Lamp; as novas tendências mundiais da escola, com o professor Claudio de Moura Castro;
- > aprendemos a aprender coletivamente, mediante esses grandes eventos;
- > vislumbramos a possibilidade de criar uma articulação para a busca da qualidade, que denominamos Rede Nacional pela Qualidade em Educação;
- > vislumbramos a oportunidade de trabalharmos em parceria com a escola pública, buscando formas de cooperação com empresas, que foram se estruturando ao longo da década de 90 (NEIVA, 2006, p. 121).

A partir desse momento, passou a desenvolver-se a ideia de trabalhar com a GQT nas escolas públicas, ideia esta que se efetivou, em 1999, com a criação da Fundação Pitágoras (PITÁGORAS, 2012a).

O Grupo Pitágoras tem escolas em todo o território nacional, que ofertam ensino desde a educação básica até a pós-graduação (PITÁGORAS, 2012b).

A Kroton Educacional, segundo seu portal eletrônico, é uma organização educacional que tem mais de 45 anos de experiência na prestação de serviços na educação básica e mais de 10 anos no ensino superior (KROTON, 2012).

O choque de informações entre os portais eletrônico do Grupo Pitágoras dificulta precisar a data de criação da Kroton. Na verdade, apenas em maio de 2009 surgiram, pela primeira vez, no portal eletrônico da Fundação Pitágoras, notícias sobre a Kroton Educacional. Em todo o período anterior a isto, o grupo atuou como Pitágoras e não como Kroton.

Segundo a Gerente Operacional da Fundação Pitágoras, Tânia Mara Nogueira, em entrevista concedida:

A Kroton é uma "holding"² que tem diversas empresas do grupo, como a rede Pitágoras, as faculdades Pitágoras, as faculdades IUNI, a editora Educacional, diversas empresas fazem parte dessa "holding".

² Segundo o dicionário de finanças da Bovespa, a definição de “holding” é “(1) Empresa que possui, como atividade principal, participação acionária majoritária em uma ou mais empresas (2) empresa que possui a maioria das ações de outras empresas e que detém o controle de sua administração e políticas empresariais”. Disponível em: < <http://www.enfin.com.br/bolsa/main.php>>

Essa "holding" chamada Kroton educacional mantém a Fundação Pitágoras. A Fundação é o braço social da Kroton. A Pitágoras, a holding tem o nome da ilha onde Pitágoras morava, que é a Kroton. O Pitágoras foi crescendo tanto, tanto, que foram tantas empresas, que ela foi pro mercado, ela tem o capital aberto. Quando ela foi pro mercado foi em 2009, e como ela foi pro mercado ela tinha que pegar todas as empresas que ela tinha, que o Pitágoras tinha, é como se fosse um guarda-chuva, dar um nome pra essa "holding" pra ela estar no mercado, porque o Pitágoras, é só o Pitágoras e mais uma empresa educacional que fazem parte de capital aberto. Então é a Kroton Educacional (NOGUEIRA, 2011. Informação verbal).

Em artigo publicado na revista Educação & Sociedade, Romualdo Portela de Oliveira (2009), constatou a expansão dos grupos educacionais e a emissão de ações na bolsa de valores e identifica as atuações da Kroton a partir de 2007. A principal forma de expansão da Kroton se deu pela compra de instituições de ensino:

- a) Em setembro de 2007, 80% da Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis Ltda., mantenedora das Faculdades Integradas do Oeste de Minas (FADOM), por R\$ 7,164 milhões;
- b) Em dezembro de 2007, a União Capixaba de Ensino Superior (UCES), em Vitória, Espírito Santo, por R\$ 2 milhões;
- c) Em dezembro de 2007, a Instituição Educacional Terra da Uva, mantenedora do Instituto Japi de Ensino Superior de Jundiá, por R\$ 5,2 milhões;
- d) Em janeiro de 2008, as Faculdades Integradas Padre Anchieta, de Guarapari (ES), por R\$ 4,6 milhões;
- e) Em março de 2008, a UNIMINAS, de Uberlândia (MG), por R\$ 22 milhões.
- f) Em abril de 2008, a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (SUESC), do Rio de Janeiro, por R\$ 31,5 milhões;
- g) Em abril de 2008, a mantenedora da Faculdade UNILINHARES, situada na cidade de Linhares, no Espírito Santo, por R\$ 15 milhões (OLIVEIRA, 2009, p. 749).

As aquisições continuaram e as mais recentes são a compra do Grupo IUNI em 2010, da Universidade do Norte do Paraná (Unopar) em 2011 e do Grupo Uniasselvi em 2012. O grupo contabiliza ao todo as seguintes unidades:

[...] a Kroton possui 53 unidades de Ensino Superior, presentes em 10 estados e 39 cidades brasileiras e 447 Polos de Graduação EAD credenciados pelo MEC. A Companhia ainda conta com mais de 810 escolas associadas em todo o território nacional, além de cinco no Japão e uma no Canadá, por meio da Rede Pitágoras. Na área pública, a instituição está presente com a marca Projecta, que tem o objetivo de levar educação de qualidade aos municípios brasileiros por meio de programas de gestão, materiais didáticos e avaliações educacionais. Como investimento social, a Companhia mantém a Fundação Pitágoras, uma organização sem fins lucrativos, que viabiliza projetos educacionais em instituições públicas e privadas (KROTON, 2012).

É possível perceber o amplo leque de atuação da Kroton na área educacional. A empresa Projecta é uma marca recente, criada pela Kroton com a função de oferecer “soluções” para a gestão pública municipal. A Projecta oferece ao setor público produtos como material didático, formação continuada para professores, sistemas de avaliação para rede municipal de ensino e os programas de gestão oferecidos pela Fundação Pitágoras (PROJECTA, 2012).

A delimitação das arestas dos produtos oferecidos pela Fundação Pitágoras, Rede Pitágoras e Projecta, entre outras empresas do grupo, ficaram muito confusas desde que a Kroton apareceu no mercado, diversificando e expandindo sua atuação. Apesar dessa diversificação a composição do grupo de acionistas da Kroton mantém nomes já conhecidos do Grupo Pitágoras. As ações da Kroton estão atualmente assim distribuídas:

Quadro 02- Distribuição das ações da Kroton Educacional

ACIONISTAS	TOTAL DE AÇÕES	%
Pitágoras Adm. e Participações	199.470.108	21,2%
<i>Neiva Participações Ltda(i)</i>	<i>25.986.187</i>	<i>2,8%</i>
<i>Samos Participações Ltda(ii)</i>	<i>25.233.834</i>	<i>2,7%</i>
<i>Santori Participações Ltda(iii)</i>	<i>19.500.925</i>	<i>2,1%</i>
<i>Citissimo Participações(iv)</i>	<i>4.514.109</i>	<i>0,5%</i>
<i>Fip Brasil(v)</i>	<i>124.235.053</i>	<i>13,2%</i>
Advent Part. Direta	91.364.054	9,7%
Neiva Participações Ltda Part. Direta	11.553.661	1,2%
Samos Participações Ltda Part. Direta	10.991.547	1,2%
Júlio Fernando Cabizuca	10.099.054	1,1%
Citissimo Participações Part. Direta	2.187.227	0,2%
Ações em Tesouraria	3.761.786	0,4%
Free Float	611.036.138	65,0%
Total	940.463.575	100,00%

Fonte: A autora, com base em KROTON EDUCACIONAL, 2012.

Legenda:

- (i) Sociedade 99,9% detida pelo Sr. Evando José Neiva;
- (ii) Sociedade 99,9% detida pelo Sr. Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto;
- (iii) Sociedade 99,9% detida pelo Sr. Júlio Fernando Cabizuca;
- (iv) Sociedade 99,9% detida pela Sra. Henriqueta dos Mares Guia;
- (v) Fundo detido pela Advent International.

A partir do quadro acima é possível identificar que, dos 21,2% das ações da Kroton detidas pela Pitágoras Administrações e Participações, a maioria, 13,2%, é de um fundo detido pela Advent International³.

³ Ver mais em: < <http://www.adventinternational.com/pages/home.aspx>>

A Advent International é uma empresa norte-americana que atua em diversas áreas no mercado de ações. A Advent possui ainda 9,7% das ações como participação direta.

Os outros acionistas são figuras que fazem parte da história do Grupo Pitágoras, como a família Mares Guia, Júlio Fernando Cabizuca e Hélio Gomes.

A maior parte das ações da Kroton está no percentual *free float* (65%), que representa as ações que não pertencem a acionistas e estão livres para negociação no mercado. Quanto maior o *free float* de uma empresa, maior será sua liquidez⁴.

A atuação da Kroton na Bovespa⁵ iniciou-se em 2007 e, desde então, a Kroton vem se consolidando no mercado fazendo novas aquisições milionárias e tem um dos melhores resultados na área educacional em relação à abertura para o mercado. Em maio de 2008, a companhia valia R\$ 950 milhões, em março de 2012 este número já chegava a R\$ 3,5 bilhões (MARTINS, 2012).

Em suma, assim se constituiu uma das maiores companhias educacionais no Brasil. Essa série de aquisições e transações milionárias realizadas pela Kroton no mercado são evidências do processo de mercantilização da educação nacional, da transformação da educação em mercadoria, como apontou Oliveira (2009).

3.2. Fundação Pitágoras

A Fundação Pitágoras foi criada em abril de 1999, pelo Conselho Administrativo do Grupo Pitágoras, formado por Evando José Neiva, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, Júlio Fernando Cabizuca e Hélio Ribeiro Gomes (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, 2012).

A Fundação Pitágoras é uma instituição do terceiro setor, sem fins lucrativos, concebida com o intuito de transferir a tecnologia de gestão criada pelo Pitágoras que se materializou no SGI detalhado no próximo item deste capítulo.

⁴ Segundo o dicionário de finanças da Bovespa, liquidez é a “capacidade de converter um investimento em dinheiro”. Disponível em: < <http://www.enfin.com.br/bolsa/main.php>>

⁵ A Bovespa tem quatro segmentos nos quais pode se encaixar uma companhia, são eles: Novo mercado, Nível 1, Nível 2 e Bovespa Mais. A classificação de uma companhia em determinado segmento varia de acordo com suas características financeiras, como percentual das ações em circulação, características das ações emitidas, Conselho de Administração etc. A Kroton pertence, voluntariamente, ao Nível 2 (BOVESPA, 2012).

Ver mais sobre o Nível 2 em < http://www.bmfbovespa.com.br/empresas/pages/empresas_nivel-2.asp>

Segundo Nogueira (2011), a Fundação foi criada a partir de três doações do Grupo Pitágoras, a saber: a tecnológica, a imobiliária e a financeira. Isto é, o grupo doou os direitos de utilização da sua tecnologia de gestão, a sede da Fundação e é responsável pela manutenção financeira da Fundação.

Em maio de 2009, a Fundação Pitágoras foi anunciada como “braço social” da Kroton Educacional. Durante a solenidade, da qual participou o então ministro da educação, Fernando Haddad, o presidente da Fundação, Evando Neiva, comunicou o Ministério da Educação a respeito das atividades da Fundação “para melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil de escolas municipais”, referindo-se à transferência gratuita da tecnologia de gestão a municípios selecionados por baixo IDEB e limitações financeiras (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, 2012).

A Fundação transfere sua tecnologia de gestão de duas formas. A primeira é com recursos próprios de sua mantenedora, a Kroton, que indica municípios com baixo IDEB (abaixo de 3,9) e limitação financeira (IDH baixo de 0.699), para receberem gratuitamente, na sua rede pública municipal de ensino, a tecnologia da Fundação Pitágoras, o SGI (NOGUEIRA, 2011).

A segunda forma de transferência é paga, ou pelo setor público, como é o caso de Alecrim/SP, ou por uma empresa parceira (responsabilidade social empresarial) como é o caso de São José dos Campos⁶, cuja implantação do SGI foi financiada pelo Instituto Embraer de Educação e Pesquisa (NOGUEIRA, 2011).

Silvana Souza alerta para o fato de que quando uma empresa decide apoiar financeiramente a implantação de uma parceria para a área da educação não o faz somente pela preocupação social. Para a autora, uma empresa que vincula sua imagem à “responsabilidade social” aumenta seus lucros e aproxima-se do mercado consumidor (SOUZA, 2008, p.68).

No caso de Alecrim, a implantação do SGI foi integralmente financiada pelo poder público municipal. Apesar de a Fundação Pitágoras receber para implantar o SGI, Nogueira afirma que não há fins lucrativos:

Nós não temos lucro. Nenhuma Fundação tem lucro, temos superávit. E esse superávit ele tem que ser tudo em ação social. Toda Fundação ela presta contas pro Ministério Público. Toda Fundação tem uma tutela do Ministério Público, tem sempre um promotor que cuida da

⁶ Ver SILVA (2008).

Fundação. É ele quem monitora, é quem sabe como que você está aplicando o dinheiro, é ele quem sabe onde que você está fazendo diferença. Então, toda fundação ela tem que ser monitorada pelo Ministério Público. E não existe, não pode dividir lucros. Então por exemplo se tem uma sobra de dinheiro naquele ano, esse dinheiro tem que ser reinvestido, ele vai ser reinvestido. De maneira nenhuma pode haver lucro (NOGUEIRA, 2011. Informação verbal).

No quarto capítulo, especificamente no estudo financeiro do município em questão, foram apresentados e analisados os custos para a implantação do SGI em Alecrim.

A Fundação presta serviços também a instituições particulares de ensino. Segundo Nogueira (2011), a Fundação está presente em 89 municípios brasileiros, atingindo 527.842 alunos. A missão declarada pela Fundação é “melhorar a gestão de organizações educacionais de forma a contribuir com a qualidade da educação no país” (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, 2012).

Para isto, o produto que a Fundação oferece é a tecnologia de gestão intitulada Sistema de Gestão Integrado.

3.3. O SGI na teoria

A caracterização do SGI neste texto foi feita, em sua maioria, a partir do material cedido por membros das equipes gestoras das unidades escolares municipais de ensino fundamental de Alecrim/SP.

O material⁷ é constituído por um fichário composto por diversos cadernos temáticos. A autoria é de Hélio Gomes, presidente do Conselho Curador da Fundação Pitágoras e idealizador do SGI.

O fichário é composto pelos seguintes cadernos:

- Glossário de termos técnicos do Sistema de Gestão Integrado: relaciona, de A a Z, termos utilizados no SGI e seus significados;
- Manual de Fundamentação: apresenta as sete categorias nas quais se baseia o SGI;
- Coletânea de Citações: expõe, por meio de citações, os pensamentos de diversos autores. É organizado a partir das sete categorias-base do SGI;

⁷ O material não possui data de impressão e, por isto, será tratado na referência como GOMES (SD) por não ser precisada a data da publicação. Sabe-se que em 2008 os representantes da equipe gestora das unidades escolares municipais de ensino fundamental de Alecrim/SP entraram em contato com o mesmo.

- Manual de Aplicação para professores de Escolas Públicas: promove a autoavaliação e a definição de um plano de ação para o trabalho dos professores a partir da prática das sete categorias do SGI;

- Manual de Aplicação para Equipes de Liderança de Escolas Públicas: promove a autoavaliação e a definição de um plano de ação para o trabalho da equipe de liderança (equipe gestora) da escola a partir da prática das sete categorias do SGI;

- Manual de Aplicação para Facilitadores da Escola Pública: promove a autoavaliação e a definição de um plano de ação para o trabalho da equipe da SME, a partir da prática das sete categorias do SGI;

- Manual de Campo para Facilitadores da Escola Pública: indica como deve ser feito o acompanhamento da implantação do SGI na escola por parte da equipe da SME ao visitar o sistema *in loco*, ou seja, nas unidades escolares.

- Guia de Aprendizagem para Profissionais da Secretaria de Educação e Escolas Públicas: trata-se de um “caderno de exercícios” que deve ser preenchido pelos participantes ao longo da implantação do SGI;

- Estudo de Caso⁸ de Prática do SGI na Sala de Aula: desenvolve, a partir do relato de um estudo de caso, a temática da prática da implantação do SGI na escola e, especificamente, na sala de aula;

- Estudo de Caso de Plano de Melhoramento da Escola para Equipes de Liderança de Escolas Públicas: apresenta um fluxograma que permite a visualização de como deve se efetivar a formação de equipes (times de meta) com finalidades e ações específicas e exemplifica por meio de um estudo de caso;

- Primeira Volta do SGI Sistema Aluno: orienta a equipe de liderança da escola a dar suporte ao professor na aplicação do SGI na aprendizagem do aluno.

A definição de SGI, segundo o Glossário de Termos Técnicos do SGI, é a “forma estruturada de trabalhar que assegura que os princípios e práticas geradores da excelência de desempenho são sistemática e conscientemente aplicados pelos diversos níveis de uma organização” (GOMES, SD).

⁸ O estudo de caso apresentado nesse material como exemplo é a Escola Municipal Cecília Meireles de Novo Horizonte, que tem o SGI implantado em sua rede municipal de ensino. Novo Horizonte não está listado entre os municípios parceiros do SGI no site da Fundação Pitágoras. O material não revela ainda se trata-se de Novo Horizonte na Bahia, Santa Catarina ou em São Paulo.

O SGI é um modelo de gestão, ou seja, uma forma de gerir com determinada ideologia e ferramentas, que foi desenvolvido pelo superintendente executivo da Fundação Pitágoras, Hélio Gomes (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, 2012).

O Sistema de Gestão Integrado tem como proposta central alinhar/ integrar as diversas esferas envolvidas no processo de ensino aprendizagem: a secretaria municipal de educação (SME), a escola, a sala de aula e o aluno (GOMES, SD).

Para que seja possível integrar estas esferas, a Fundação trabalha com três conceitos principais: integração, alinhamento e desdobramento (GOMES, SD).

A integração é a ação que pretende, essencialmente, integrar o trabalho da SME com o de cada escola da rede, em cada escola integrar o trabalho de todas as salas de aula e em cada sala de aula integrar o trabalho (voltado para aprendizagem) de cada um dos alunos (GOMES, SD).

O alinhamento é iniciado na SME que define sua finalidade, suas metas, estratégias e linhas de ação. Esta organização da SME é de fundamental importância para o funcionamento do SGI, pois é a partir das definições deste órgão que serão alinhados os planejamentos de todas as outras esferas (GOMES, SD).

As escolas, por sua vez, têm a função de desdobrar as diretrizes traçadas pela SME em metas próprias e definir as estratégias para alcançá-las. Cada classe deverá também desdobrar as direções estratégicas da escola e definir suas próprias metas, que serão desdobradas por cada aluno que definirá, em função do conjunto da classe, sua missão e metas pessoais (GOMES, SD).

Em síntese, as diretrizes e metas que forem traçadas pela SME devem ser integradas, alinhadas e desdobradas em cada uma das outras esferas (escola, classe, aluno) com o propósito de que todos trabalhem baseados nas mesmas orientações e com os mesmos objetivos. Esta é a proposta do SGI.

Os elementos gerenciais que sustentam este processo de integração são a definição de um foco, que deve ser claro e divulgado para todos os envolvidos. Para que o foco, o objetivo, seja alcançado, os processos de trabalho devem ser, segundo Gomes (SD), eficientes e integrados.

Além disto, deve haver comprometimento das lideranças das quatro esferas e uma gestão baseada na análise de “fatos e dados”, para que os erros⁹ nos processos de

⁹ Na verdade, na linguagem da Fundação Pitágoras não existem erros, mas sim oportunidades de melhoria. São chamados Δ (delta).

trabalho possam ser identificados e corrigidos a fim de alcançar o “alto desempenho” (GOMES, SD).

Para a Fundação Pitágoras, esse “alto desempenho” na gestão envolve a busca constante pela melhoria de processos de trabalho, eficácia operacional, satisfação das partes interessadas etc. O “alto desempenho” dos alunos é entendido pela Fundação Pitágoras como altos níveis de aprendizagem, ou seja, satisfação, progresso de metas, desempenho em avaliações etc. (GOMES, SD).

O SGI foi desenvolvido tendo em vista algumas premissas ou bases teóricas, segundo Gomes (SD) essas bases podem ser identificadas em sete “categorias”, são elas: Liderança, Planejamento Estratégico, Foco no Aluno e nas Partes Interessadas, Informação e Análise, Foco nos Recursos Humanos, Gestão de Processos e Resultados de Desempenho.

A Categoria 1, Liderança, demonstra a importância que a figura do líder tem para o SGI. O líder deve servir de exemplo e suas ações devem representar o impulso para outros funcionários no processo de mudança que gera a implantação do SGI:

Numa situação de mudança, acontecem duas coisas: alguns aderem, alguns não aderem. Dentre os que aderem, alguns o fazem pela lógica da proposta, outros pela identificação emocional com a proposta. A maioria dos que aderem, no entanto, o fazem por uma disciplina funcional: é assim que vamos trabalhar de agora em diante, eu vou entrar honestamente nessa.

O líder pode influenciar essa maioria de “disciplinados”, se exercer o tipo certo de liderança: mostrando publicamente seu comprometimento com a mudança. Não basta o líder falar sobre as mudanças; falar é pouco para se conseguir a adesão das pessoas. Os “disciplinados”, na verdade, estão dando um voto de confiança à liderança, e o mínimo que esperam é ver os líderes provando o seu próprio remédio (GOMES, SD, p. 1).

Nessa perspectiva, o líder deve indicar o caminho a ser percorrido por aqueles que aderiram ao pacote de mudanças que o SGI traz e deve ser capaz de convencer aqueles que não concordam e apresentam resistência a este modelo de gestão.

O planejamento estratégico, categoria 2, para Gomes (SD, p. 7), é constituído por três etapas: “(1) do processo de planejamento em si, (2) da identificação das metas e ações necessárias para se chegar ao sucesso, e (3) do desdobramento dessas ações para alinhar o trabalho da organização”.

O todo deste planejamento deve ser capaz de identificar os pontos fortes e fracos da organização, definir metas prioritárias e elaborar planos específicos para atingi-las num determinado prazo (curto ou longo). (GOMES, SD)

A categoria 3, foco no aluno e nas partes interessadas, refere-se à atenção que deve ser dedicada ao aluno e àqueles que de alguma forma se beneficiam dos serviços da escola, por exemplo, pais, professores, funcionários, comunidade, secretaria municipal de educação etc. (GOMES, SD)

A quarta categoria, informação e análise, é característica do SGI e sua gestão por fatos e dados. Trata-se do estímulo constante à coleta e à análise de dados, a fim de dar confiabilidade a uma informação. Para o idealizador do SGI:

Ter informações incompletas, fragmentadas – do tipo “ou muito me engano ou meus alunos estão lendo melhor”, “algo me diz que os pais estão satisfeitos” – não dá trabalho nenhum. O que dá trabalho é ter um sistema capaz de produzir afirmativas do tipo: “pelo segundo bimestre consecutivo, nossos alunos estão abaixo da média da Rede Municipal”; “no terceiro bimestre, somos benchmark¹⁰ da Rede, em escrita”; “55% dos pais avaliam negativamente nossos canais de interação com as famílias: essa é a nossa segunda nota mais baixa com eles.” (GOMES, SD, p. 19).

O foco nos recursos humanos, categoria 5, é uma categoria que incentiva a valorização dos trabalhadores escolares. Gomes (SD, p. 25) utiliza como exemplo de validação da importância do reconhecimento do pessoal as organizações de “alto desempenho” que tratam seus funcionários de maneira a promover seu “bem-estar”.

A categoria 6, gestão de processos, abrange três processos essenciais: planejamento, controle e melhoramento. O quadro abaixo resume as informações gerais destes processos.

Quadro 03 - Categoria 6 do SGI (Gestão de Processos)

PROCESSO	O QUE FAZ?	PALAVRA-CHAVE
Planejamento de processos	Analisa as formas pelas quais uma organização pode melhorar um processo a fim de aumentar sua qualidade.	Prevenção – ocorrerá a prevenção de futuras falhas no processo se o planejamento tiver sido feito de forma adequada.
Controle de processos	Manutenção das práticas diárias do processo, visando alcançar o máximo de estabilidade possível.	Consistência – os serviços oferecidos por uma organização de qualidade devem ter pouca ou nenhuma oscilação e ser consistentes.

¹⁰ Benchmark é uma palavra do mundo empresarial que pode ser entendida como padrão de referência, algo que é superior em seu setor.

Melhoramento de processos	Desenvolve processos melhores do que aqueles já utilizados na organização para aumentar os níveis de desempenho da mesma.	Desempenho superior – uma organização tem que ter melhoria contínua e abandonar os processos que já não permitem desempenho máximo.
---------------------------	---	---

Fonte: A autora, com base em GOMES, SD.

O quadro acima trata da organização e dos processos de forma genérica, esta linguagem é proposital no SGI. O planejamento, controle e melhoramento de processos podem ser aplicados tanto na sala de aula, na meta de leitura dos alunos, quanto na secretaria municipal de educação, enquanto trabalha com o orçamento.

A sétima e última categoria é resultados e desempenho. Nesta categoria, é ressaltada a importância dos resultados de diferentes aspectos da organização escolar. Nas palavras de Gomes:

[...] Qual o nível (excepcional, ótimo, bom, regular, fraco, etc.) do valor dos serviços educacionais, percebido pelos alunos e pelas partes interessadas, destacadamente os níveis de aprendizagem dos alunos? Qual o nível de desempenho organizacional, refletido na satisfação das partes interessadas, no desempenho do pessoal, e nos indicadores de eficiência e eficácia operacionais. ?[...] Esta categoria exige dados comparativos. Os níveis de valor percebido e de desempenho organizacionais têm de ser comparados com organizações similares, com a média do setor, com o “melhor da classe”, para fazerem sentido. Afinal, o que é “ótimo”? Comparado com o quê? (GOMES, SD, p. 37).

O trecho citado possibilita perceber que não só o resultado é importante, mas ele precisa ser comparado a algo que lhe agregue valor positivo ou negativo. Por exemplo, se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola A for 5,3 este número sozinho representa apenas um resultado, se o Ideb do município ao qual essa escola pertence for 4,9 o dado passa a ser positivo, pois está acima do valor municipal. Mas, se o Ideb da escola B, similar¹¹ a A, for 5,7 o dado passa a ser negativo (Δ na linguagem do SGI) e precisa ser melhorado.

As sete categorias do SGI incorporam onze “valores organizacionais”, conforme o quadro abaixo:

¹¹ Uma escola similar para o SGI é que tem aproximadamente o mesmo número de alunos, mesma situação econômica de entorno etc.

Quadro 04 - Categorias e valores do SGI

CATEGORIA	VALORES	OBSERVAÇÕES
1. Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança visionária - Foco no Futuro - Responsabilidade Pública e Cidadania 	<p>O líder visionário é aquele que tem foco no futuro e, mais do que isso, colabora para que a escola tenha um planejamento que atenda as necessidades futuras das partes interessadas. Além disto, o líder é responsável pela promoção da cidadania e responsabilidade pública na escola.</p>
2. Planejamento estratégico	<ul style="list-style-type: none"> - Visão Sistêmica 	<p>A visão sistêmica permite que, na organização escola, os esforços de todos estejam focalizados num mesmo objetivo, pois há o entendimento de que todas as seções desta organização são interdependentes.</p>
3. Foco no aluno e nas partes interessadas	<ul style="list-style-type: none"> - Educação centrada na aprendizagem 	<p>A educação centrada na aprendizagem prioriza a qualidade da aprendizagem e não a quantidade, respeitando os diferentes ritmos dos alunos.</p>
4. Medições, Informações e análise	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão por fatos e dados 	<p>A gestão por fatos e dados consiste na utilização de diversas ferramentas para aferir os resultados da escola, com a finalidade de compreender os dados para melhorar o desempenho.</p>
5. Foco nos professores e funcionários	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização de professores, funcionários e parceiros 	<p>O SGI tem como bandeira a valorização dos recursos humanos e, na escola, acredita na criação de um ambiente harmônico e no desenvolvimento de relações de confiança entre professores, funcionários e parceiros.</p>
6. Gestão de Processos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoramento contínuo - Busca de inovações - Agilidade 	<p>O melhoramento dos processos deve ser contínuo na busca da qualidade; se o simples melhoramento não permitir que as metas sejam alcançadas, as inovações devem ser introduzidas. A agilidade (desempenho de tempo) é, para o SGI, fator importante para a melhoria da qualidade na escola.</p>
7. Resultados e Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nos resultados e na criação de valor 	<p>Apesar da grande importância que o SGI dá às diferentes etapas dos processos escolares, o principal são os resultados, pois é por meio deles que será possível perceber se todas as ações efetivadas foram suficientes para alcançar a meta desejada.</p>

Fonte: A autora, com base em Gomes (SD).

Para Gomes (SD), os valores relacionados são os fatores determinantes para o sucesso de qualquer escola, independentemente de seu tamanho ou localização. O autor afirma ainda que, se aplicados os valores em consonância com as sete categorias do SGI, o resultado será o alto desempenho das escolas.

A partir do quadro 04 é possível identificar os valores que fazem parte de cada uma das sete categorias do SGI. Os valores apenas reforçam as características das categorias detalhando como deve ser o funcionamento de cada parte do processo a fim de garantir o resultado esperado.

Com base no exposto, retomaremos os eixos analíticos presentes desde o início deste trabalho para que seja possível identificar melhor as características do SGI.

3.3.1. Formação e perfil do dirigente escolar

O dirigente escolar, para a metodologia do SGI, é o líder da esfera escola. As ferramentas oferecidas pelo SGI devem dar condições, desde que aplicadas corretamente, para que o diretor se torne efetivamente um líder (NOGUEIRA, 2011).

As características consideradas típicas da liderança, para o SGI, estão relacionadas à preparação técnica e ao comportamento pró-ativo do dirigente. Segundo Gomes (SD, p. 1-6) no Manual de Fundamentação do SGI, as “lições” que devem ser incorporadas para ser um bom líder são dez:

1. “Seja visto ostensivamente como um modelo”: para o SGI, o líder deve ser visto se comprometendo constantemente com o bom desempenho da escola. Por exemplo, se o diretor faz o monitoramento dos resultados da escola, ele deve fazê-lo na frente dos professores, a fim de que estes sigam o exemplo e monitorem também o desempenho de suas salas. O líder deve ser o modelo a ser seguido.
2. “Seja tido como o guardião da visão”: a concretização dos objetivos futuros (visão) da escola depende das atividades realizadas no dia-a-dia escolar. O líder, segundo o SGI, tem a função de relembrar, de maneira crítica, sempre que necessário, a visão da escola para os professores, funcionários, alunos e outras partes interessadas.
3. “Mande sinais claros de que a mudança chegou pra ficar”: a implantação do SGI na escola deve ser vista, de acordo com a própria metodologia, como uma

mudança que busca a melhoria da organização escola. O líder deve posicionar-se em favor desta mudança e atribuir papel de destaque às novas práticas.

4. “Seja literalmente visto como “um homem (ou uma mulher) com um plano””: o “plano” da escola para alcançar suas metas deve ser monitorado pelo líder de maneira incisiva. O diretor deve representar a comunicação entre a escola e o “mundo exterior” (comunidade, empregadores locais etc.) para que seja possível gerir a escola percebendo-a em seu contexto mais amplo e atualizando os planos escolares, levando em consideração as necessidades das partes interessadas.
5. “Não delegue o indelegável”: o líder deve ser, segundo SGI, visionário, estrategista, comunicador, articulador, facilitador, incentivador, inovador etc. Todas essas características atribuídas ao líder demonstram a ideia geral de que o diretor escolar é o exemplo a ser seguido na escola e de que, por isto, deve ser capaz de coordenar as mais diversas ações relacionadas às novas práticas do SGI.
6. “Não diga **o que** sem dizer **como**”: de acordo com o SGI, o líder não deve apenas dizer o que deve ser feito, ele deve ser capaz de dar as diretrizes e caminhos para alcançar os resultados esperados pela escola.
7. “Aprenda a ouvir ativamente”: a capacidade de ouvir faz parte de um bom líder, segundo o SGI. Isto porque, para efetivar a implantação das mudanças propostas por esta metodologia de gestão, é importante que o diretor crie canais de diálogo com os outros envolvidos no processo.
8. “Prepare-se para ter resistências”: a implantação do SGI, segundo o próprio sistema, pode ser rejeitada pela equipe escolar. O líder deve estar preparado para as resistências e, principalmente, para influenciar a mudança das práticas escolares e da mentalidade dos “resistentes”.
9. “Não espere sincronia no processo de mudança”: durante o processo de mudança há pessoas que vão aderir ao SGI logo no início, estes são chamados “pioneiros”, outros demorarão um pouco mais para convencer-se da validade da mudança, são os “colonos”. Por fim está a “turma do asfalto” que se envolve apenas quando o processo de implantação já está praticamente concluído. O SGI incentiva o líder a apoiar de maneira incondicional os “colonos” e aconselha os diretores da seguinte maneira: “Não gaste seu tempo com os retardatários – a não ser quando pedirem ajuda”.

10. “Seja compreensivo, mas não complacente”: o líder deve, conforme a lição anterior, compreender que a implantação da mudança proposta pelo SGI se dará em diferentes tempos; entretanto, não deve retardar o processo, independentemente de qualquer resistência.

As “lições” que devem ser aprendidas pelo diretor escolar elucidam as funções atribuídas ao dirigente escolar, como liderança escolar, pelo SGI. A metodologia não faz menção à escolha ou formação do diretor e afirma que, por meio das práticas corretas, é possível que qualquer um torne-se um bom líder.

Embora seja destacado, nas “lições”, o processo de implantação do SGI como gerador de mudança, as características do líder são aplicadas a qualquer situação que vise à melhoria constante da instituição de ensino e não apenas no estabelecimento inicial do SGI.

Em síntese, para o SGI, independentemente da formação inicial do gestor escolar ou da forma como é escolhido para ocupar o cargo, é de fundamental importância que este gestor seja o líder do espaço escolar. Para isto, é preciso que aprenda a melhor forma de administrar as pessoas da sua organização e os processos necessários para alcançar as metas da escola.

É importante ressaltar que para atingir estas metas e ser o líder esperado pelo SGI o dirigente escolar deve estar disposto a seguir normas de comportamento administrativo discutíveis, mas que são consideradas válidas pelo SGI como é o caso da lição apresentada no item nove. Quando o manual de fundamentações do SGI escrito por Gomes (SD, p. 1-6) sugere que o diretor “Não gaste seu tempo com os retardatários – a não ser quando pedirem ajuda” este conselho nos remete a pensar sobre a imposição contida no processo de implantação desta metodologia.

Ao menosprezar as necessidades daqueles que não aderiram ou sequer compreenderam o SGI o programa mostra como se porta diante da adversidade e da dificuldade, estas não devem ser levadas em consideração a menos que os “retardatários” peçam ajuda. Observar estes profissionais que não aderiram ou compreenderam o SGI e ouvi-los é considerado perda de tempo para o SGI.

Considera-se plausível questionar a respeito da implantação do SGI na sala de aula. Sendo o professor o líder desta esfera deveria ele, a partir das recomendações do

SGI, não “gastar seu tempo” com os alunos que não são capazes de cumprir as metas da sala ou preencher adequadamente seu portfólio?

As lições propostas pelo SGI para a formação de um líder nos parecem o mais distante possível de qualquer conceito válido de gestão democrática escolar. Toda a luta pela construção do direito de participação ampla nas decisões e processos escolares na década de 1980, conforme visto no primeiro capítulo, é desconsiderada e desvalorizada por estas lições apresentadas pelo SGI.

3.3.2. Os objetivos e fins da educação escolar

O SGI é um modelo gerencial que prioriza a melhoria dos processos administrativos na escola. A metodologia administrativa organizada por Hélio Gomes não expõe de forma clara quais são, para o SGI, os objetivos e fins da educação escolar.

Entretanto, Evando Neiva (2006), presidente da Fundação Pitágoras, ressalta a importância que tem a missão educacional do Pitágoras que “pressupõe crença na vida, crença na capacidade de o homem compreender a realidade e nela atuar, tornando-se melhor e melhorando a qualidade de vida da sociedade”.

Segundo Neiva (2006, p. 44-45), o crescimento do ser humano é a base da educação e deve ser compreendido em três “dimensões”:

Consciência de si

- > valorizar os sentimentos
- > organizar e compreender sua própria experiência, definindo, a partir dela, metas e programas
- > recombina e relaciona globalmente dados da sua experiência de forma a criar respostas novas

Relacionamento com o outro

- > perceber a importância do relacionamento como fator de crescimento
- > admitir que os outros tenham e expressem ideias e valores diferentes
- > perceber sua responsabilidade social, compreendendo que as suas ações individuais se refletem nos outros

Transcendência

- > compreender o ser vivo como único e integrante de um todo
- > favorecer o encontro da pessoa com sua razão de ser e com a razão de ser de cada coisa
- > reconhecer o homem como um ser potencialmente ilimitado (grifos meus).

As “dimensões” do crescimento do ser humano, entendendo este como função última da educação na visão do Pitágoras, apresentam não só a valorização do indivíduo, mas também deste indivíduo na sociedade em que se insere.

Além disso, é possível perceber o apelo à necessidade da definição das metas e dos caminhos para atingi-las. O reforço à capacidade ilimitada de crescimento do homem corrobora com a ideia geral do Pitágoras, e do SGI, de que, em se tendo definições claras e as estratégias corretas de ação, a meta será atingida.

Segundo Gomes (SD), o trabalho desenvolvido no SGI deve “elevar a altos níveis de aprendizagem dos alunos”, mas o autor não faz menção ao que compreende por aprendizagem.

É difícil encontrar explicações pedagógicas nos referenciais do SGI, a teoria é integralmente voltada para a prática administrativa. No que se refere à qualidade de ensino, o SGI indica a avaliação desta qualidade por meio dos resultados da escola e dos alunos em testes padronizados como SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM etc.

Podemos inferir, portanto, que, apesar de se tratar de um modelo de gestão que teoricamente é voltado para o universo escolar, pouco se discute a respeito da função pedagógica e social da educação escolar. O discurso se mantém no plano raso de que, na medida em que for possível, a partir das práticas do SGI, aumentar os índices de avaliação, como por exemplo, o IDEB, a qualidade do ensino está garantida e a função da educação escolar cumprida.

Apesar de não apresentar de maneira clara os objetivos e fins da educação, é possível perceber a partir de toda a teorização do SGI uma concepção implícita de educação. Esta concepção implícita é formada por valores competitivos pautados em avaliações externas, em conceitos de eficácia e eficiência de organizações na valorização premiativa de ações consideradas positivas e em diversos outros valores próprios da cultura empresarial.

3.3.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar

O SGI, até pela aproximação com a GQT, utiliza-se de diversas ferramentas que têm o propósito de avaliar o trabalho escolar.

Apesar da extensa quantidade de ferramentas avaliativas do SGI, existem duas formas principais de avaliação, a minichecagem e a checagem de sistemas, alguns

destes instrumentos foram anexados ao final do trabalho com o intuito de permitir a visualização dos formulários que devem ser preenchidos pelos diversos atores envolvidos no processo educativo.

A minichecagem¹² tem como objetivo uma avaliação rápida da utilização das sete categorias do SGI nas diferentes esferas e, por isso, pode ser aplicada para a equipe de liderança da secretaria de educação (anexo A), funcionários de apoio da secretaria de educação (anexo B), equipe de liderança da escola (anexo C), funcionários de apoio da escola (anexo D), professores (anexo E), alunos (anexo F e G) e pais (anexo H). (GOMES, SD).

A aplicação das minichecagens da equipe de liderança, do pessoal de apoio e dos professores é feita pelos facilitadores do SGI das escolas e da SME, ou seja, os responsáveis (líderes) pelo SGI nessas esferas. A minichecagem dos alunos é aplicada pelo próprio professor da turma com a orientação dos facilitadores do SGI (equipe de liderança da escola) (GOMES, SD).

A minichecagem consiste na análise do trabalho como ele é naquele momento e não como deveria ser. É baseada nas sete categorias do SGI e tem como finalidade a constituição de um plano de ação que permita a visualização dos pontos positivos e das “oportunidades de melhoramento” (Δ).

A outra forma de avaliação proposta pelo SGI é a checagem de sistemas, que pode ser aplicada nas equipes de liderança da escola e da SME e nos professores. A checagem consiste em um questionário composto por 20 itens que avança em alguns pontos em relação à minichecagem, mas também se baseia nas sete categorias do SGI (GOMES, SD).

O resultado da checagem deve servir de base para o desenvolvimento de um “sistema de informação”, ou seja, gráficos que permitam a visualização do desempenho da escola nas diversas categorias (GOMES, SD).

Esses gráficos devem ser utilizados para comparar o desempenho da escola a outras ou mesmo ao desempenho médio da rede na qual se insere. A partir da análise dos resultados da checagem é construído o plano de ação da unidade escolar que apresenta os pontos positivos da escola, as “oportunidades de melhoramento” (Δ) e as ações que serão tomadas para permitir que as metas sejam atingidas (GOMES, SD).

¹² O uso do questionário da minichecagem pela Fundação Pitágoras é autorizado por Jim Shipley & Associates (empresa de consultoria educacional americana). A minichecagem foi adaptada por Hélio Gomes.

Na checagem dos professores, apesar de ser uma ferramenta de autoavaliação (é aplicada e respondida pelos próprios avaliados), a orientação do SGI é para que os resultados sejam mostrados e discutidos com a equipe de liderança escolar.

Ferramentas típicas da GQT também são utilizadas no SGI como o diagrama “espinha de peixe” e o Ciclo PDCA, explicados anteriormente.

Além disto, cabe ressaltar que não apenas os instrumentos e ferramentas participam da avaliação e controle do trabalho na escola. Todo o ideário próprio do SGI inspira a avaliação constante dos processos escolares. As medições de resultados são a característica básica do SGI, tudo deve ser medido a fim de possibilitar o ajustamento ou a validação das ações que priorizam determinada meta.

A partir disto, é possível inferir que todo o trabalho realizado em uma escola que se utiliza do SGI como sistema de gestão é incessantemente controlado em todas as suas etapas e, conseqüentemente, atinge a todos os trabalhadores.

Em suma, este capítulo pretendeu apresentar o Grupo Pitágoras, a Kroton Educacional e, principalmente, a Fundação Pitágoras e o SGI. O SGI foi trabalhado em sua forma teórica neste capítulo e no capítulo a seguir, que trata especificamente do estudo de caso desenvolvido nesta dissertação, o SGI foi tratado na prática, ou seja, como se deu efetivamente a implantação deste programa em um município paulista.

4. O SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO EM ALECRIM/SP

Neste capítulo foi apresentado um panorama geral do município de Alecrim com ênfase na concretização da parceria entre a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação de Alecrim e a Fundação Pitágoras para a implantação do SGI.

Foram organizados nos eixos analíticos anteriormente apresentados os depoimentos dos gestores das oito unidades escolares municipais de ensino fundamental que participaram do estudo de caso desenvolvido nesta dissertação.

4.1. Caracterização geral do município

Alecrim¹ é um município do Estado de São Paulo fundado na segunda metade do século XVII. Sua história inicia-se na busca pelo ouro. Os bandeirantes encontraram no território apenas minério de ferro, como a exploração não rendeu muitos frutos, em pouco tempo a região foi praticamente abandonada (CÂMARA MUNICIPAL, 2012).

Um bandeirante que se fixou naquela região com sua família e escravos construiu uma igreja, um mosteiro e moradias e, assim, iniciou o povoamento do território que se tornaria o município de Alecrim (CÂMARA MUNICIPAL, 2012).

A feira de muares² e a produção de algodão foram os grandes movimentadores da economia de Alecrim. No início da segunda metade do século XIX, surgiram as primeiras tentativas de desenvolvimento fabril, principalmente a indústria de tecidos que pretendia industrializar a fibra do algodão produzida no município (CÂMARA MUNICIPAL, 2012).

A partir deste momento, houve crescimento da indústria, inclusive com a instalação de indústrias internacionais do ramo têxtil, e a criação de uma estrada de ferro para facilitar o escoamento da mercadoria. O declínio das atividades no setor têxtil fez com que, em meados da década de 1970, Alecrim diversificasse seu parque industrial e se tornasse um dos principais polos industriais do Estado de São Paulo (CÂMARA MUNICIPAL, 2012).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no que se refere às estatísticas do cadastro central de empresas, em 2009, havia 22.046

¹ Alecrim é um nome fictício dado ao município estudado nessa pesquisa por razões éticas de manutenção do sigilo explicadas anteriormente.

² A feira de muares era um ponto de troca e comércio de animais como burros, cavalos, etc.

empresas atuantes no município, ocupando o total de pessoal assalariado de 161.349 pessoas com salário médio e outras remunerações e atingindo aproximadamente R\$ 3.350 reais (IBGE, 2012).

Nas tabelas a seguir é possível conhecer numericamente a população de Alecrim.

Tabela 01- População de Alecrim

População residente, sexo e situação de domicílio.			
	Urbana	Rural	Total
Homens	283.919	3.095	287.014
Mulheres	296.736	2.875	299.611
Total	580.655	5.970	586.625

Fonte: IBGE, 2012.

De acordo com o censo de 2010, realizado pelo IBGE, é possível notar que a maioria dos habitantes de Alecrim é domiciliada na área urbana do município, sendo que apenas 1,02% da população reside em área rural. Enquanto o grau de urbanização de Alecrim era de 98,98%, no mesmo período, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) anuncia que o grau de urbanização do Estado de São Paulo era de 95,94% (SEADE, 2012).

Quanto à divisão por sexo da população, as mulheres são maioria e representam 51,07% dos residentes em Alecrim; a porcentagem relativa à população masculina é de 48, 93%. Em comparação com a população do Estado de São Paulo, a porcentagem que representa a população feminina é de 51,34%, enquanto que a masculina é 48,66%.

Quanto ao território, Alecrim tem aproximadamente 448 km² de unidade territorial e sua densidade demográfica é de 1.306,55 hab/km² (IBGE, 2012).

Tabela 02 - Indicadores gerais de Alecrim comparados aos indicadores da Região Governamental e do estado de São Paulo

Indicadores	Alecrim	Região Governamental	Estado
IPRS – riqueza (2008)	58	55	58
IPRS – longevidade (2008)	73	71	73
IPRS – escolaridade (2008)	74	69	68
IDHM (2000)	0,828	-	0,814
Renda per capita em salários mínimos (2000)	2,95	2,48	2,92

Fonte: SEADE.

Legenda: IPRS: Índice Paulista de Responsabilidade Social

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

(-) Dado não disponível

O IPRS³ foi um indicador criado no ano de 2000 com variáveis capazes de caracterizar mudanças em um período curto de tempo em três dimensões: renda, escolaridade e longevidade. Estes três indicadores são expressos em uma escala de zero a 100 (SEADE, 2012).

Importante ressaltar que este índice classificou Alecrim no grupo 1 (um), o qual é integrado por municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais. Nas três dimensões, o município em estudo superou os índices de sua região governamental e, quando comparado aos índices estaduais, Alecrim equiparou-se ao índice estadual nas dimensões de riqueza e longevidade e superou em seis pontos o índice do estado de São Paulo na dimensão escolaridade.

O Índice de Desenvolvimento Humano de Alecrim em 2000 era de 0,828 e superava o índice do estado que, para o mesmo período, foi de 0,814. Outro indicador mensurado para o ano de 2000 foi a renda *per capita* em salários mínimos; neste quesito, o município também se encontra acima dos números de sua região governamental e do estado. Alecrim tem 2,95 salários mínimos *per capita*, enquanto que a região governamental e o estado têm, respectivamente, 2,48 e 2,92.

Em relação à organização político-administrativa de Alecrim, o município tem o mesmo prefeito desde 2005. Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, o político está em seu segundo mandato. Cabe informar que, desde 1987, todos os cinco prefeitos que se elegeram no município pertenciam a este mesmo partido político.

A prefeitura municipal tem 20 secretarias, sendo que a Secretaria da Educação (Sedu) é dirigida pela mesma secretária desde 2003.

Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, o município de Alecrim tinha, na administração direta, em 2010, 8.179 servidores públicos ativos, sendo 7.688 efetivos e 135 inativos estatutários (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

4.2. Organização educacional do município

A Secretaria da Educação de Alecrim coordena uma rede que atende a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, supletivo e educação especial. O município

³ Ver < http://www.seade.gov.br/projetos/iprs/ajuda/2008/metodologia_2010.pdf>

é integrante da rede brasileira de “Cidades Educadoras” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

Em 1990, na cidade de Barcelona/Espanha, aconteceu o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, no qual foi produzida uma carta⁴ com os princípios a serem seguidos por uma cidade a fim de ser considerada “educadora”. Esta carta foi revista em 1994 e, posteriormente, em 2004, para adaptação de seu texto à situação educacional mundial (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2012).

O movimento das “Cidades Educadoras” é apoiado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e tem como princípios o direito a uma cidade educadora e o compromisso da cidade em estar a serviço das pessoas. Por meio desses princípios, as cidades educadoras se comprometem a desenvolver a função de educar sua população respeitando suas particularidades (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2012).

Seguindo essa diretriz, a Sedu de Alecrim entende que seu compromisso é promover qualidade de vida para a população do município e pretende ter reconhecimento nacional e internacional como organização de excelência em educação pública municipal (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

Segundo o site da Secretaria da Educação, sua missão é “assessorar, coordenar e avaliar administrativa e pedagogicamente as Unidades Escolares, definindo diretrizes e estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos plenos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

Para atingir seu objetivo, declarado como oferecer uma educação de qualidade para todos tendo como foco principal a aprendizagem, Alecrim se baseia em valores como: a busca por inovações, agilidade e melhoramento contínuo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

O município tem 86 escolas que atendem à educação infantil, 38 escolas que atendem ao ensino fundamental e quatro escolas com ensino médio. É válido ressaltar que, nesses dados, há escolas que atendem apenas educação infantil, educação infantil e ensino fundamental, apenas ensino fundamental e, finalmente, ensinos fundamental e médio (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

⁴ Para mais informações acessar a carta em
< http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html >

A rede de ensino pública municipal de Alecrim conta com 14 programas direcionados a aspectos específicos, desenvolvidos pela Secretaria da Educação, sendo que alguns deles são efetivados por meio de parcerias com a esfera privada, incluindo o terceiro setor (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

Estes programas são aplicados em diversas áreas como alfabetização, acompanhamento e apoio psicológico, estímulo à leitura, música, informática, saúde, utilização de espaços públicos para aprendizagem, escola de tempo integral, democratização do espaço escolar, desenvolvimento do empreendedorismo na escola e gestão, entre outros (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

A partir da tabela abaixo, é possível perceber que o município de Alecrim tem uma situação educacional vantajosa em relação à sua região governamental e ao estado de São Paulo.

Tabela 03 - Indicadores Educacionais no ano de 2000

Indicadores	Alecrim	Região Governamental	Estado
Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais (Em %)	4,66	6,77	6,64
Média de Anos de Estudos da População de 15 a 64 Anos	7,96	7,20	7,64
População de 25 Anos e Mais com Menos de 8 Anos de Estudo (Em %)	53,08	60,73	55,55
População de 18 a 24 Anos com Ensino Médio Completo (Em %)	44,93	38,09	41,88

Fonte: SEADE.

A taxa de analfabetismo da população de Alecrim com 15 anos ou mais é no ano de 2000 aproximadamente 30% menor do que a taxa do estado; esta diferença aumenta quando comparamos com o dado da região governamental.

A média de anos de estudo da população entre 15 e 64 anos de idade é levemente superior à média estadual: a média da região governamental é pouco maior que sete anos de estudo, enquanto que a média municipal quase chega a oito anos.

Nas categorias que definem a porcentagem da população com 25 anos ou mais que tem menos de oito anos de estudo e a porcentagem da população entre 18 e 24 anos que tem ensino médio completo, os dados apresentados caracterizam a maior diferença entre o município de Alecrim e a sua região governamental. Em uma região onde, 60,73% da população com 25 anos ou mais não tem sequer oito anos de estudo, este

número no município em estudo é de 53,08%, quase dois pontos percentuais menores do que o dado estadual no ano de 2000.

É possível perceber, ainda, que na população cuja idade varia entre 18 e 24 anos 44,93% tem ensino médio completo em Alecrim, sendo que esta porcentagem é de 41,88% no estado de São Paulo e apenas 38,09% na região governamental no ano de 2000.

Abaixo estão apresentadas tabelas com dados de matrículas do município de Alecrim para o Ensino Fundamental (anos iniciais-AI e anos finais-AF), por ser esta a etapa de escolaridade focada neste estudo de caso. A série histórica apresentada será entre 2006, ano de início da parceria entre a prefeitura e a Fundação Pitágoras e 2011, dado mais atualizado.

Tabela 04 - Matrículas no ensino fundamental (2006-2011)

Ano	Rede Municipal			Rede Estadual			Rede Particular		
	AI	AF	Total	AI	AF	Total	AI	AF	Total
2006	20528	2376	22904	14402	32978	47380	5518	5518	11107
2007	21397	2284	23681	13807	32257	46064	5918	5453	11371
2008	22594	2372	24966	13897	32451	46348	6259	5604	11863
2009	26286	2331	28617	12795	32728	45523	6415	5700	12115
2010	25037	2363	27400	12139	33455	45594	6573	5786	12359
2011	23390	2375	25765	10467	34217	44684	6864	5963	12827

Fonte: Banco de Dados Municípios paulistas e Parcerias Público-Privadas e INEP.

A partir dos dados da tabela, é possível perceber que a rede municipal de ensino fundamental de Alecrim teve um aumento das matrículas, entre 2006 e 2011, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. O crescimento no número de matrícula dos anos iniciais foi de aproximadamente 14%. Já nos anos finais, as matrículas permaneceram praticamente estáveis ao longo da série histórica.

A rede estadual de ensino fundamental de Alecrim é responsável pela maioria das matrículas nos anos finais. Já nos anos iniciais, como era de se esperar, as matrículas diminuíram 27% na medida em que foram assumidas pelo município.

A rede particular de ensino aumentou o número de matrículas durante todo o período e superou o crescimento da rede municipal no atendimento dos anos iniciais, com 24% de acréscimo de matrículas.

O Ideb⁵ do município apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 05 – Ideb de Alecrim, relativamente às metas projetadas

Ano	4ª série ou 5º ano		8ª série ou 9º ano	
	Metas Projetadas	IDEB observado	Metas Projetadas	IDEB observado
2005		4.9		5.1
2007	5.0	4.8	5.1	4.8
2009	5.3	5.9	5.3	5.2
2011	5.7	6.0	5.5	5.6

Fonte: INEP.

A partir dos resultados do Ideb das escolas municipais de Alecrim é possível notar que para a 4ª série ou 5º ano o índice esteve, em 2009 e 2011, acima das metas projetadas, chegando em 2011 ao previsto para o Brasil em 2022. Já na 8ª série ou 9º ano, o índice superou a meta projetada apenas em 2011.

Em 2009, apenas uma das 37 escolas que atendiam a 4ª série no período, não superou a meta projetada. Em 2011, sete escolas não atingiram a meta no índice.

Para a 8ª série, ou 9º ano, das cinco escolas com alunos desta etapa de escolaridade, em 2007 uma escola atingiu a meta, em 2009 foram duas e, em 2011, três escolas.

4.3. Análise dos dados financeiros do município: considerações sobre as receitas e os gastos educacionais de Alecrim no período pesquisado (2006-2011)

Os dados financeiros apresentados neste item oferecem uma análise geral das receitas arrecadadas pelo município de Alecrim nos anos de 2006 a 2011 e dos gastos realizados em educação no mesmo período.

A fonte dos dados financeiros do município foi o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), que é um sistema de informação eletrônico gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O documento utilizado foi o relatório municipal de ações orçamentárias, que continha o valor das receitas arrecadadas anualmente e os diversos gastos realizados com a educação, inclusive os gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

⁵ O Ideb é um indicador, criado em 2007, que monitora a qualidade da educação por meio da relação dos dados de rendimento escolar (Censo Escolar) e desempenho acadêmico (Prova Brasil e Saeb) (FERNANDES, 2010).

Para realização das análises que seguem, utilizamos os valores pagos⁶, os quais foram indexados para o mês de setembro de 2012, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Tabela 07, da página seguinte, mostra que o total das receitas de impostos próprios do município de Alecrim elevou-se em 62,56%, no período entre 2006 e 2011. No ano de 2006, não foi possível localizar o valor específico de cada imposto. O Imposto Territorial Urbano (IPTU) apresentou um acréscimo na sua arrecadação da ordem de 4,11% no período entre 2007 e 2011, sendo que a arrecadação foi menor nos anos de 2008 e 2009 em relação a 2007 e voltou a subir apenas em 2010.

No Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) verificamos que, no período de 2007 a 2011, a arrecadação aumentou em mais de 56%, tendo uma queda apenas em 2009.

O Imposto de Transmissão de Bens e Imóveis – Inter Vivos (ITBI) teve o maior crescimento do período, com um aumento na arrecadação da ordem de 108,85%; o ITBI também apresentou uma queda em 2009.

O aumento da arrecadação do Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS) foi de 64,60% no período de 2007 a 2011.

Como se sabe, à receita de impostos acrescentam-se as transferências provenientes do Estado e da União; estas transferências, somadas, chegaram em 2011 ao montante de R\$ 519.013.670,72, o que representa um aumento de aproximadamente 68% no valor das transferências em 2006.

Portanto, o total da receita de impostos (próprios e transferências) de Alecrim aumentou, entre 2006 e 2011, 65,74%.

⁶ Os valores pagos são aqueles que foram efetivados, ou seja, foi o dinheiro que saiu do caixa público.

Tabela 06 – Total das receitas de Alccrim (2006-2011), em números absolutos

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total de impostos próprios	217.259.652,10	246.318.409,37	277.344.404,12	268.721.609,26	306.810.835,41	353.181.491,78
IPTU	-	97.962.243,43	94.423.056,66	95.968.727,94	98.962.667,20	101.998.076,39
IRRF	-	24.137.360,06	26.677.945,04	25.650.744,82	31.010.707,63	37.790.570,22
ITBI	-	20.157.148,52	32.695.763,70	25.775.352,87	37.502.654,54	42.099.340,63
ISS	-	104.061.657,36	123.547.638,72	121.326.783,63	139.334.806,05	171.293.504,55
Total de transferências constitucionais legais	308.971.935,08	382.847.265,79	434.382.872,49	438.578.888,73	487.203.667,14	519.013.670,72
Cota-Parte FPM	29.595.421,66	38.095.330,76	44.511.404,98	39.088.173,48	41.274.298,64	48.157.698,45
Cota-Parte ICMS	217.783.941,86	273.180.422,79	309.897.430,39	313.171.650,85	356.882.703,74	373.674.557,46
ICMS-Desoneração	2.302.120,66	2.675.252,80	2.469.080,87	2.441.024,63	2.382.609,86	2.260.893,93
Cota-Parte IPI-Exportação	2.012.568,57	2.772.700,95	3.041.491,72	2.302.326,96	2.882.765,37	3.274.658,94
Cota-Parte ITR	102.311,58	78.783,19	150.146,54	95.211,58	107.683,35	88.121,37
Cota-Parte IPVA	57.175.570,75	66.044.775,29	74.313.318,00	81.480.501,13	83.673.606,20	91.557.740,58
Cota-Parte IOF-Ouro	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total da receita bruta de impostos	526.231.587,18	629.165.675,17	711.727.276,61	707.300.497,99	794.014.502,56	872.195.162,50

Fonte: SIOPE. Valores em reais indexados para o mês de setembro de 2012, pelo INPC do IBGE.

A tabela 07 representa o total de despesas de Alecrim com a educação. As despesas referentes aos gastos em MDE, em conformidade com o artigo 70 da LDB 9.394/96, foram alocadas na Tabela 08.

O total de despesas na função educação foi especificado para quatro modalidades de ensino: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação infantil. O ensino médio e o ensino superior⁷ apresentaram uma diminuição no total de despesas aplicadas de 40,39% e 73,69%, respectivamente. As despesas com ensino médio cresceram entre 2006 e 2009 e diminuíram a partir de 2010. Já as despesas com ensino superior caíram entre 2007 e 2011.

Na função educação, as despesas com ensino fundamental tiveram o maior aumento dentre as modalidades de ensino, de 74,63%, com uma única queda no ano de 2008. A educação infantil teve também aumento significativo de despesas de 71,51% e apresentou uma leve diminuição em 2010. Concluindo, no período delimitado entre 2006 e 2011 as despesas totais na função educação aumentaram em torno de 47%.

Em Alecrim, o Artigo 146, da sua Lei Orgânica Municipal, fixou o mínimo de 25% para ser gasto, anualmente, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em consonância com os Artigos 70 e 71 da LDB 9.394/96. Este mínimo foi aplicado corretamente durante todos os anos da série histórica aqui apresentada.

Os gastos em MDE foram apresentados de maneira especificada para as seguintes subfunções: ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional, ensino superior e educação infantil.

As duas modalidades que apresentaram diminuição nos gastos foram o ensino médio com queda de 39,28%, e o ensino superior com diminuição de 77,96% de suas despesas, após um pico de gastos no ano de 2007.

O gasto com ensino fundamental teve um aumento de 74,22% e com a educação infantil o aumento foi de 98,03%, sendo que os gastos com essa modalidade cresceram ao longo de todo o período. Em relação ao ensino profissional os gastos aparecem apenas a partir de 2007 e têm, até 2011, um aumento de 49,20%.

⁷ É preciso destacar que, segundo a LDB, gastos com as modalidades de ensino médio e superior só são admissíveis legalmente caso as etapas prioritárias de atendimento municipal (ensino fundamental e educação infantil) estejam completamente atendidas.

Tabela 07 - Gastos totais na função Educação de Alecrim (2006-2011), em números absolutos

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Fundamental	97.077.342,13	133.219.892,15	106.993.882,06	118.563.848,23	136.138.376,08	169.530.947,50
Ensino Médio	3.694.630,70	3.913.942,89	3.585.792,89	4.404.718,74	3.354.271,70	2.202.243,18
Ensino Superior	503.564,48	1.738.678,41	618.462,17	472.206,83	150.261,34	132.474,54
Educação Infantil	52.508.824,89	66.721.013,80	87.061.308,61	91.455.551,69	84.580.768,95	90.061.615,69
Outros	35.689.034,60	11.410.861,62	13.362.879,30	17.583.428,16	13.660.709,12	16.482.284,25
Total da Função Educação	189.473.396,81	217.004.388,87	211.622.325,04	232.479.753,65	237.884.387,19	278.409.565,17

Fonte: SIOPE. Valores em reais indexados para o mês de setembro de 2012, pelo INPC do IBGE.

Tabela 08 - Gastos totais em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em Alecrim (2006-2011)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Despesas em MDE por subfunção						
Ensino Fundamental	93.981.397,88	98.963.100,60	114.375.783,68	113.206.532,69	143.238.445,63	163.736.361,67
Ensino Médio	3.707.842,08	4.178.808,35	3.628.154,38	5.387.170,93	5.591.130,32	2.251.073,52
Ensino Profissional	0,00	72.919,04	73.325,61	786.859,22	87.817,60	103.477,50
Ensino Superior	704.234,60	2.637.807,36	670.964,61	529.673,19	362.154,92	155.216,25
Educação Infantil	49.720.000,97	79.579.856,21	84.473.183,29	93.456.812,68	96.989.463,50	98.462.512,72
Outras Subfunções	1.227.926,39	17.673,56	0,00	1.901.746,51	926.067,25	0,00
Total das despesas com ensino	149.341.401,92	185.450.165,11	203.221.411,57	215.268.795,22	247.195.079,21	264.708.641,66

Fonte: SIOPE. Valores em reais indexados para o mês de setembro de 2012, pelo INPC do IBGE.

A tabela 09, da página seguinte, apresenta as contribuições e recebimentos de Alecrim com o Fundeb. Além disso, a tabela também mostra as despesas realizadas com o Fundeb.

Importante destacar que, apesar da série histórica aqui delimitada, em 2006 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) estava em vigor e priorizava os gastos com ensino fundamental. Por esta razão, na tabela 09 não há, em 2006, gastos com pagamentos de funcionários do magistério da educação infantil.

Os recursos deste fundo devem ser aplicados para a manutenção da educação básica pública. O Artigo 22 da lei que regulamentou o Fundeb (11.494/07) prevê que ao menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais do fundo sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. Alecrim cumpriu o investimento de 60% do valor do fundo no pagamento dos profissionais do magistério durante todo o período.

A partir da tabela 09, é possível ainda perceber que, em todos os anos, de 2007 a 2011, o município de Alecrim recebeu mais do que contribuiu para o fundo. Esta diferença aumentou ao longo do período.

O total de despesas realizadas com o fundo aumentou no período, bem como os gastos com a remuneração de profissionais do magistério, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental.

Tabela 09 - Resumo das receitas e despesas do Fundeb em Alecrim (2006-2011), em números absolutos

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
RECEITA RECEBIDA DO FUNDEB (I)	54.776.507,72	69.066.215,40	94.106.759,43	108.060.301,42	130.426.228,77	136.310.933,77
RECEITAS DESTINADAS AO FUNDEB (II)	44.413.845,25	57.101.729,12	75.948.691,05	87.420.856,79	97.359.899,45	103.426.955,75
DIFERENÇA (I-II)	10.362.662,48	11.964.486,27	18.158.068,38	20.639.444,63	33.066.329,32	32.883.978,02
DESPESAS DO FUNDEB						
DESPESAS DO FUNDEB COM PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	42.814.454,89	50.112.178,91	78.472.556,45	105.433.582,90	113.123.695,26	132.038.096,23
- Com Educação Infantil	0,00	10.809.456,04	32.817.794,96	56.059.189,78	65.219.192,64	65.989.585,19
- Com Ensino Fundamental	42.844.429,06	39.302.722,87	45.654.749,32	49.374.393,13	47.904.502,62	66.048.511,05
OUTRAS DESPESAS	15.603.286,79	20.568.679,82	13.554.181,72	117.134,42	16.214.652,17	2.612.806,88
TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB	58.417.741,68	70.680.858,73	92.026.738,17	105.550.717,32	129.338.347,43	134.650.903,11

Fonte: SIOPE. Valores em reais indexados para o mês de setembro de 2012, pelo INPC do IBGE.

A fim de averiguar qual foi o custo pago pela prefeitura municipal de Alecrim para a Fundação Pitágoras pela implantação do SGI foram consultados todos os diários oficiais do município no período de 2006 a 2009, ou seja, durante os anos em que o treinamento do SGI ocorreu na rede municipal de ensino fundamental.

Foram localizados dois valores na seção de licitação e compras para prestação de serviços técnicos especializados para implantação do Sistema de Gestão Integrado. Em setembro de 2006 o valor repassado⁸ para a Fundação Pitágoras foi R\$ 578.354,74 e em agosto de 2008 foi R\$ 475.086,19.

Em suma, a implantação do SGI custou aos cofres municipais em torno de R\$ 1.053.440,93 (um milhão cinquenta e três mil quatrocentos e quanta reais e noventa e três centavos).

Conforme indicado a seguir, na página 103, a fim de totalizar o número de horas necessárias para a certificação, a Fundação Pitágoras continuou atuando no município de Alecrim por meio do Programa de Gestão de Excelência (PGE) que em setembro de 2009 custou ao município de Alecrim R\$ 1.006.543,38 (um milhão seis mil quinhentos e quarenta e três reais e trinta e oito centavos).

Portanto, entre os anos de 2006 e 2009 a Prefeitura municipal de Alecrim pagou à Fundação Pitágoras mais de dois milhões de reais para a formação de gestores escolares da rede municipal de ensino.

É importante destacar, conforme citado no capítulo anterior, que a Fundação Pitágoras é uma instituição e se autodeclara sem fins lucrativos.

4.4. O SGI na prática: um estudo de caso em um município paulista

No terceiro capítulo deste trabalho foi feita a descrição da teoria do SGI baseada nos três eixos analíticos que têm sido utilizados desde o princípio do texto. Neste quarto capítulo foi apresentado o estudo de caso desenvolvido na pesquisa base desta dissertação com a finalidade de compreender o funcionamento do SGI na prática e suas possíveis implicações para a gestão escolar na rede municipal de ensino fundamental de Alecrim.

⁸ Todos os valores em reais apresentados neste item foram indexados para o mês de setembro de 2012, pelo INPC do IBGE.

Os elementos explicitados neste capítulo são resultado das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes das equipes gestoras durante o trabalho de campo no município de Alecrim.

Em setembro de 2006, a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal da Educação de Alecrim anunciaram, na presença do então presidente e do coordenador nacional da Fundação Pitágoras, Evando Neiva e Hélio Ribeiro Gomes, a contratação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) (ALECRIM, 2012).

Segundo o(a) orientador(a) 8, a Sedu entrou em contato com a metodologia do SGI em uma visita a São José dos Campos⁹.

O treinamento do SGI aconteceu, inicialmente, somente com as equipes da Sedu. No início de 2007, iniciou-se o trabalho com os representantes das equipes gestoras das unidades escolares, participavam das jornadas de formação¹⁰ do SGI o diretor e orientador pedagógico; o treinamento do SGI em Alecrim foi finalizado em 2009 (ORIENTADOR(A) 7, 2012).

Os gestores das unidades escolares que passaram pelo treinamento do SGI diretamente com os consultores da Fundação Pitágoras (jornadas de formação) tornaram-se facilitadores do SGI na escola, ou seja, os responsáveis por propagar a metodologia deste sistema para os outros integrantes da equipe escolar (professores, vice-diretores, merendeiras, auxiliares, secretários etc) (ORIENTADOR(A) 4, 2012)

Durante as jornadas de formação, os orientadores e diretores (representantes da equipe gestora) aprendiam a trabalhar com as sete categorias do SGI e as ferramentas da metodologia com o apoio do material que foi referência para a construção do terceiro capítulo.

Após cada jornada, os facilitadores tinham como tarefa transmitir esses princípios para a equipe da sua unidade escolar e aplicar, mês a mês, aquilo que foi apresentado pela Fundação. A jornada de formação seguinte, além de trazer novos conteúdos, tinha um tempo dedicado à problematização da implantação da tarefa do mês anterior. Neste espaço, os gestores falavam das dificuldades e dos sucessos do processo fonte (ORIENTADOR(A) 4, 2012)

⁹ O município de São José dos Campos implantou o SGI em 2002, conforme indicado em trabalho anterior. Ver SILVA (2008).

¹⁰ As jornadas de formação do SGI ocorreram uma vez por mês durante dois dias consecutivos, oito horas por dia (NOGUEIRA, 2011).

A transferência feita pelo(a) diretor(a) e orientador(a) para o vice-diretor e professores¹¹ ocorreu, nas escolas de todos os entrevistados, durante os horários de HTPC. Em algumas escolas, esta transferência foi integral e fiel ao conteúdo da Fundação Pitágoras; em outras, os membros da equipe gestora “filtravam” aquilo que seria repassado aos professores (ORIENTADOR(A) 8; ORIENTADOR(A) 5; DIRETOR(A) 6, 2012).

Ao longo de todo o processo de implantação do SGI, houve visitas às unidades escolares, que eram feitas por consultores da Fundação Pitágoras e por equipes de gestores da Sedu. Durante as visitas, ocorria a avaliação da implantação daquilo que era proposto pela Fundação (ORIENTADOR(A) 3, DIRETOR(A) 4, 2012).

4.4.1. Formação e perfil do dirigente escolar

No período inicial da implantação do SGI na rede municipal de ensino de Alecrim, a gestão das unidades escolares de ensino fundamental da rede municipal era feita, em sua maioria, por profissionais indicados ao cargo, sendo que o único concurso anterior a esse período, para diretor escolar, ocorreu na década de 1990 (ORIENTADOR(A) 4, 2012).

No final de 2007 o município realizou um concurso público para as vagas de diretor, vice-diretor, orientador pedagógico e supervisor de ensino. Os ingressantes ocuparam os cargos e iniciaram os trabalhos em 2008 (ORIENTADOR(A) 4, 2012).

Este novo grupo de gestores da rede municipal de ensino de Alecrim passou, segundo o(a) Orientador(a) 3, por “uma semana de adaptação”. Ao longo desta semana, os novos gestores participaram de sessões coordenadas por membros da Sedu que tinham como finalidade apresentar os programas da rede.

Em fevereiro de 2008, o grupo de gestores ingressante iniciou as jornadas de formação, em trabalho, do SGI. A partir do depoimento do(a) Orientador(a) 7, é possível perceber que o SGI já tinha iniciado os treinamentos com os gestores escolares praticamente um ano antes do segundo grupo ter contado com esse sistema:

Na verdade já estava acontecendo o SGI com os anteriores, que não eram concursados, e, quando nós entramos, em fevereiro, no mês em que começaram as aulas já começou o treinamento, que seria uma formação em serviço, uma pós-graduação. Eles já diziam que era uma

¹¹ Cabe ressaltar que, apesar de a proposta do SGI envolver a transferência da metodologia para toda a equipe escolar, ao longo das entrevistas foi possível perceber que os facilitadores do SGI na escola colocavam apenas o vice-diretor e os professores a par dos treinamentos do SGI.

pós-graduação que seria oferecida aos gestores novos, mas os antigos iam continuar fazendo, alguns deles. Quem não tinha terminado continuou (ORIENTADOR(A) 7, 2012).

Neste trecho, é possível identificar ainda que a Fundação Pitágoras passou a oferecer certificação de pós-graduação *lato sensu* para os gestores que participassem do SGI. A respeito dessa certificação, a gerente operacional da Fundação Pitágoras, Tânia Mara Nogueira, afirma que:

Quando termina, esses educadores recebem uma certificação de pós-graduação em gestão escolar, porque são 480 horas de trabalho¹². Eles fazem o tempo inteiro atividades de construir, aplicar, relatar. Tem visitas *in loco*. E eles fazem e terminam com um relatório de gestão, que é o TCC¹³. Como nós temos a Faculdade Pitágoras como parceira, o MEC entendeu que poderia ser considerado com a maior naturalidade e eficácia como uma pós em gestão escolar (NOGUEIRA, 2011).

Apesar de o SGI ser um produto oferecido pela Fundação Pitágoras, a certificação de pós-graduação em gestão escolar é dada pela Faculdade Pitágoras, que é outro componente do Grupo Kroton. O portal do Ministério da Educação informa a respeito da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* que

A instituição credenciada deve ser diretamente responsável pelo curso (projeto pedagógico, corpo docente, metodologia etc.), não podendo se limitar a “chancelar” ou “validar” os certificados emitidos por terceiros nem delegar essa atribuição à outra entidade (escritórios, cursinhos, organizações diversas). Não existe possibilidade de “terceirização” da sua responsabilidade e competência acadêmica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2012)¹⁴.

A Fundação Pitágoras, que é a instituição que efetivamente oferece o SGI não é cadastrada e não pode oferecer certificação, as faculdades Pitágoras apesar de credenciadas não são diretamente responsáveis pelo SGI. Esta situação gera dúvida a respeito da validade da certificação do curso junto ao MEC e merece melhor apuração.

Em junho de 2009, foi finalizado o treinamento do SGI para a formação dos gestores de Alecrim. Dois meses depois deste término foi anunciada mais uma parceria com a Fundação Pitágoras, desta vez para a oferta do Programa de Gestão de

¹² Segundo a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007 do Ministério da Educação os cursos *lato sensu* devem ter duração mínima de 360 horas.

¹³ Sigla para Trabalho de Conclusão de Curso.

¹⁴ Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=387&Itemid=349>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

Excelência¹⁵, um curso de 240 horas de duração, a fim de complementar os conhecimentos do SGI (ORIENTADOR(A) 3, 2012). Importante indicar que, segundo o Orientador(a) 1, o PGE representou uma continuidade da carga horária para o grupo de gestores escolares que ingressou no concurso de 2007; isto porque a carga horária cumprida entre 2008 e 2009 no SGI não seria suficiente para a certificação de pós-graduação (ORIENTADOR(A) 1, 2012).

A participação nas formações oferecidas pela Fundação Pitágoras não era facultativa para os gestores da rede, tratava-se de uma convocação, ou seja, a hora de trabalho desses servidores públicos seria computada mediante a presença nas formações, o não comparecimento resultava em falta (ORIENTADOR(A) 4, 2012). Nas entrevistas foi recorrente a queixa à convocação.

As formações do SGI eram feitas uma vez por mês, em dois dias consecutivos durante oito horas diárias. Para o(a) Diretor(a) 4, as convocações representavam a ausência, durante dois dias inteiros, de dois membros da equipe gestora da unidade escolar. O vice-diretor da escola era o único responsável pela gestão durante o período de formação do SGI o que, segundo o(a) mesmo(a) diretor(a), sobrecarregava o profissional e muitas vezes acumulava problemas a serem resolvidos posteriormente.

Segundo o(a) Orientador(a) 4, a maior dificuldade da convocação é a rigidez que este processo impõe, visto que, em caso de falta, ela deve ser justificada:

Está lá nas nossas atribuições que temos que atender a todas as convocações da secretaria, não tem como você falar “não vou”. Se a gente não vai tem que justificar. Em um dos encontros eu saí mais cedo porque tinha HTPC¹⁶ p que é este 10 e eu decidi sair mais cedo pra dar tempo de chegar na escola e preparar as coisas. A responsável pelo SGI na secretaria me mandou um e-mail pedindo pra eu justificar porque eu saí mais cedo, em um ofício assinado por mim. Tem essa cobrança rigorosa, faltou você tem que justificar. Não é uma coisa opcional e eu acredito que se fosse, poucos iriam (ORIENTADOR(A) 4, 2012).

Todos os entrevistados fazem parte do grupo que ingressou na rede municipal de Alecrim no concurso público de 2007. Embora todos tivessem experiência docente, não eram, até então, gestores.

¹⁵ Até a conclusão do trabalho de campo desta pesquisa, a Fundação Pitágoras ainda mantinha contato com a Sedu de Alecrim, por meio da contratação de outros produtos relacionados à formação dos gestores municipais.

¹⁶ Sigla para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Iniciaram sua carreira como gestores escolares já em contato com esta metodologia de gestão, com esta forma de administrar. O fato de estarem em estágio probatório, segundo declarações, os inibiu de mostrarem-se contrários ao SGI, principalmente por conta da postura da Secretaria Municipal de Educação:

Tinha o maldito do estágio probatório, todos nós estávamos em estágio probatório e aqui em Alecrim é uma coisa bizarra esse estágio probatório. Eu sou professor do estado, fui professor do município de São Paulo, que também tem estágio probatório, mas você trabalha tranquilo, é um período e depois passou. Você não fica se desgastando preocupado, andando no fio da navalha. Aqui todas às vezes eles (representantes da Secretaria Municipal de Educação) diziam “você está em estágio probatório, faça as coisas seguindo a cartilha. Você está em estágio probatório, não vai sair da linha”; então isso é um cala a boca ao qual nós somos submetidos (ORIENTADOR(A) 5, 2012).

O Orientador(a) 2 declarou que, a partir de 2011, aproximadamente 95% da equipe de gestores das unidades escolares estavam efetivados e tinham passado pelo estágio probatório, o que lhes concedeu “maior liberdade de dizer não” (ORIENTADOR(A) 2, 2012).

Uma função do administrador escolar, de acordo com o SGI, é saber lidar com as resistências que o projeto de implantação deste programa pode gerar. Não houve nenhum tipo de resistência organizada ao longo do processo de implantação do SGI em Alecrim. Entretanto, muitos relatos coletados junto aos gestores demonstram a insatisfação de professores expressa em resistências às práticas levadas para a escola e que deveriam ser implantadas na sala de aula.

Os professores estavam descontentes, nós gestores tínhamos uma relação com os professores e sabíamos que a resistência não era pessoal. Alguns professores até eram solidários e entendiam que tínhamos que passar aquilo, mas eles reclamavam, o clima ficava pesado nas HTPCs. Era uma função difícil passar a tarefa de implantação (DIRETOR(A) 6, 2012).

A insatisfação dos professores foi tratada nas falas dos gestores como um fato que não teria como ser contornado, mas todos se posicionaram a favor dos professores e compreenderam que o SGI e suas muitas ferramentas sobrecarregavam o trabalho destes profissionais. Além disto, ressaltaram que nenhum deles era obrigado pela equipe gestora a utilizar todas as ferramentas apresentadas e que deveriam optar pelo que fazia sentido ser usado, privilegiando sempre o aluno e o processo de ensino-aprendizagem (ORIENTADOR(A) 1, 2012).

Quanto à formação inicial dos gestores entrevistados, todos têm licenciatura plena em alguma área do conhecimento ou em pedagogia. A partir de 2009, com a

conclusão do SGI, passaram a ser pós-graduados em gestão escolar pela Faculdade Pitágoras. Este tipo de formação em serviço foi, conforme esclarecido anteriormente, integralmente custeado pela Sedu de Alecrim.

Em relação a esta titulação, para o(a) orientador(a) 4, o certificado foi conveniente, pois pôde ser utilizado como comprovante para o Plano de Carreira¹⁷.

Para o SGI, As diferentes funções dos dirigentes escolares, trabalhadas no capítulo anterior, foram cumpridas de maneira mais contundente pelos(as) orientadores(as) 1 e 3. Estes(as) orientadores(as) demonstraram, em seu depoimentos, maior afinamento e menor rejeição à implantação do SGI do que os outros entrevistados. O(a) orientador(a) 3, apesar de ter apresentado uma postura crítica em relação à lógica gerencialista do SGI, cumpriu com seu papel de transferir a metodologia para os professores da escola e implantou a maioria das ações recomendadas pela Fundação Pitágoras.

O(a) orientador(a) 1 mostrou-se mais afinado com as ideias do SGI, inclusive com o vocabulário marcado pelas expressões típicas deste modelo, e sua escola era a representação clássica de uma escola que implantou o SGI. Em todas as portas havia cartazes coloridos que indicavam a missão das turmas e dos funcionários. Os corredores eram decorados com quadro de avaliação de comportamento, merenda etc.

Os outros dirigentes escolares apresentaram uma postura mais crítica e até mesmo contrária, no sentido de invalidar as propostas feitas pelo SGI na escola. Em maior ou menor grau, estes entrevistados não cumpriram efetivamente as funções esperadas de um líder do SGI no espaço escolar.

Entretanto, nenhum deles deixou de passar o conteúdo do SGI para os professores de suas escolas, apenas adaptavam este conteúdo e faziam o controle da aplicação do SGI de maneira menos incisiva.

4.4.2. Os objetivos e fins da educação escolar

Na metodologia do SGI a função ou finalidade, de cada escola deve ser traduzida em metas, missões e em seus planos de ação que, conforme o princípio da integralização do SGI devem ser compatíveis com os objetivos gerais da educação no município.

¹⁷ O Plano de Carreira é um documento municipal que estabelece as normas gerais da carreira docente.

Segundo portal eletrônico da Sedu de Alecrim, sua missão é “assessorar, coordenar e avaliar administrativa e pedagogicamente as Unidades Escolares, definindo diretrizes e estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos plenos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM, 2012).

A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber que, na opinião dos representantes das equipes de liderança das unidades escolares, o SGI enfoca exclusivamente as ações administrativas. Ou seja, o SGI não contempla integralmente a missão da Sedu de Alecrim, visto que, o assessoramento pedagógico inexistia, segundo os depoentes, neste modelo de gestão.

Para o(a) orientador(a) 8 a própria conjuntura política do município explica a opção por esta forma de administrar a escola:

Alecrim está sob a gestão de um determinado partido que tem uma ideologia e um modo de fazer gestão muito claros. As críticas que alguns de nós, eu, por exemplo, fazemos é “como é que ocorre a gestão da educação neste contexto de política neoliberal?” Alecrim não tem nenhum pudor em se assumir. O que é muito contraditório são as lideranças da Secretaria de Educação que não têm a mínima noção do que é política neoliberal ou do que é qualquer outra coisa (ORIENTADOR(A) 8, 2012).

A crítica do(a) orientador(a) 8 foi feita não apenas pela postura neoliberal do município, mas também pela contradição do discurso da Sedu, que prega uma escola “cidadã” com gestão democrática e contrata uma parceria que idealiza a figura do líder e os processos de controle e avaliação da escola.

Em pesquisa desenvolvida a respeito da atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS)¹⁸ e consequências para a oferta e a gestão da educação pública do Programa Gestão Nota 10 e do Programa Escola Campeã, oferecidos por este instituto, Adrião e Peroni (2011) constataram a importância da figura do prefeito na decisão a respeito da implantação das parcerias com o IAS em diversos municípios brasileiros.

A partir das falas dos entrevistados é possível inferir que a implantação do SGI em Alecrim foi uma decisão da prefeitura, apoiada pela Sedu mas, aparentemente, este órgão não estava, ao menos inicialmente, afinado com o discurso da prefeitura e da Fundação Pitágoras.

Esta diferença de concepção pôde ser notada pelos entrevistados na contradição entre os projetos da Sedu que foi tema recorrente das entrevistas, não só no que diz respeito ao próprio conteúdo divergente dos projetos, mas também em relação ao

¹⁸ Ver mais em ADRIÃO; PINHEIRO, 2012.

discurso democrático e à forma de contratação das mais diversas parcerias. A incompatibilidade entre o SGI e a gestão democrática da escola foi discutida mais detalhadamente nas considerações finais deste trabalho.

Portanto, não só pela própria metodologia do SGI, com enfoque excessivamente administrativo, se dá a crítica dos entrevistados. Mas também pelas contradições ideológicas da Sedu de Alecrim, que acabam por dificultar o trabalho dos gestores escolares e sua compreensão de qual é, efetivamente, a função da educação escolar neste município.

Além das contradições presentes no discurso da própria Sedu, segundo o(a) diretor(a) 4, os próprios programas implantados nas escolas apresentam ideologias diferentes, por exemplo, o SGI e a “Educação Cidadã” implantada pelo Instituto Paulo Freire (IPF)¹⁹.

Os gestores afirmaram que nunca foram consultados a respeito, de suas ou das escolas, reais necessidades para gerir as unidades escolares e que suas demandas são de cunho pedagógico e não administrativo.

O(a) orientador(a) 2 vai além da questão entre o pedagógico e o administrativo e explicita sua compreensão a respeito da especificidade da função da escola pública:

No meu entendimento, a escola pública tem um perfil diferente das escolas particulares, sobretudo as das classes ricas. Algumas coisas precisam ser feitas na escola pública na relação professor-aluno que a gente foge um pouquinho da prática docente, mas tem que ser feita, por ser periferia, por ser uma escola pública com problema social que envolve aquela criança e às vezes isso não se encontra em algumas classes sociais e se existem esses problemas os pais destas crianças têm mecanismos próprios pra tratar estas crianças fora da escola. O que não acontece com a criança da escola de periferia, a qual estoura muita coisa dentro da escola e a gente precisa mediar alguns conflitos que não são de obrigação da escola, não é a função da escola, mas se não fizer essa mediação desses conflitos sociais interfere na aprendizagem da criança, não tem como separar (ORIENTADOR(A) 2, 2012).

Este(a) orientador(a) entende a função da escola, especificamente a pública, não apenas como espaço de aprendizagem, mas como espaço de garantia dessa aprendizagem. Desta forma, a escola deve ser capaz de cumprir uma função social, de garantia de integridade física e psicológica do educando, intervindo no meio em que atua de maneira a criar um ambiente favorável para este aprendizado.

¹⁹ O ideário do IPF e de seus projetos difere da lógica gerencial do SGI. Ver mais em <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada>>.

A fala desta (a) orientador(a) nos leva a pensar a respeito da real função da escola e mais, as necessidades que a escola deve suprir para cumprir seu papel e assegurar a finalidade a que se propõe a rede municipal de ensino de Alecrim, “educação de qualidade para todos com foco na aprendizagem”.

4.4.3. Estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar

A principal estratégia de avaliação e controle da implantação do SGI nas escolas da rede pública municipal de ensino eram as visitas de consultores da Fundação Pitágoras e de representantes da Sedu de Alecrim, especialmente durante o período de implantação do SGI. Posteriormente, as visitas passaram a ser mais esporádicas.

Segundo o(a) orientador(a) 1, a escola que seria visitada era informada disto cerca de uma semana antes da data prevista e as visitas ocorriam em apenas um período do dia, fato que gerava desconforto para os professores do período contrário, que também gostariam de expor seu trabalho para os avaliadores (ORIENTADOR(A) 1, 2012).

A escola 1, na fala do(a) seu(sua) orientador(a), foi a única que se apresentou tranquila em relação à visita, nas outras falas aparecem expressões como “pressão” e “cobrança”. A finalidade da visita era identificar os pontos do SGI que estavam sendo implantados com êxito e aqueles que deveriam ser melhorados. Para o(a) orientador(a) 5, as avaliações dos consultores da Fundação Pitágoras eram “bem vindas” e contribuíam, enquanto que os membros da Secretaria faziam comentários depreciativos.

A maioria dos gestores, exceto o(a) orientador(a) 1, declarou que não implantavam efetivamente o SGI nas escolas e que, no período que antecedia as visitas dos consultores da Fundação Pitágoras e da Sedu, eram feitas as preparações para receber os avaliadores:

Há escolas nas quais a qualquer momento em que você chega, for, vai perceber que tem essas coisas (indicativos da implantação do SGI), vai perceber que não é montado pra receber você, mas a maior parte das escolas quando tem visita tem essa obrigatoriedade porque além do curso tem a visita. Eles vão até lá pra ver se você está fazendo. A maior parte mascara. Pensa “vou colocar porque vão vir e eu tenho que ter alguma coisa”. Depois no final tem o positivo e o delta que vai analisar o que você está fazendo e o que você não está fazendo ainda. Nesse grupo que visita tem supervisor, tem gestor, tem grupo que tem a secretária. Você vai dar a cara a tapa e dizer “não fiz”? Não existe isso e todos estavam em estágio probatório, então ninguém teve essa

coragem de chegar lá e não ter nada na parede²⁰. Ninguém teve essa ousadia e acho que até hoje ninguém teria (ORIENTADOR(A) 4, 2012).

Havia, portanto, certa dissimulação durante as visitas, visto que muitas das equipes gestoras não trabalhavam nas unidades escolares, o que era previsto pela Fundação Pitágoras, mas, durante a avaliação a escola, esta recebia uma “maquiagem” que agradasse aos avaliadores.

Segundo Paro (2000), não é possível que uma política pública implantada no ambiente escolar, como é o caso do SGI na rede de Alecrim, se efetive sem que se considere o cotidiano escolar e a opinião dos atores envolvidos no processo. O autor ressalta ainda que a adesão dos agentes escolares à política proposta é fundamental para a concretização de qualquer objetivo por meio da prática escolar (PARO, 2000).

Em consonância, para Licínio Lima (1992), a produção de normas, regras e instruções oficiais²¹ é realizada fora da escola quando a administração dos sistemas de ensino é centralizada, como no caso de Alecrim.

Por conseguinte, entre a elaboração e concepção de uma norma e sua execução na unidade escolar, há um longo processo que envolve diversos atores, instâncias e formas de comunicação, que poderia resultar em alterações na mensagem inicialmente produzida e em diferentes formas de execução destas normas (LIMA, 1992).

Para Lima (1992, p. 170), a implementação das normas estabelecidas pode ocorrer, teoricamente, de três formas distintas: “a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução”. Isto se dá pelo fato de a escola ser não só “*locus* de reprodução”, mas também “*locus* de produção” de regras.

Às produções normativas próprias do espaço escolar que, de alguma maneira, alteram a execução das normas originais propostas por órgãos superiores, como por exemplo, uma Secretaria da Educação, o autor dá o nome de “infidelidade normativa”:

Não perspectivamos esta *infidelidade* como um mero desvio, com caráter de exceção, mas antes como um fenômeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar. De resto, tal fenômeno só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade normativo-burocrática de que se parte como referência mais consensualmente aceite (LIMA, 1992, p. 171. Grifos do autor).

²⁰ A expressão utilizada refere-se aos cartazes e gráficos que devem ficar visíveis no SGI por toda a escola. Segundo o(a) orientador(a), trata-se de uma poluição visual: todas as metas, missões e gráficos pendurados pela escola.

²¹ No todo destas normas estão inseridas, legislações, circulares, ordens de serviço, etc (LIMA, 1992).

Assim, a “infidelidade normativa”, segundo Lima, é o fenômeno por meio do qual os atores escolares, intencionalmente ou não, de forma manifesta ou implícita, executam as normas burocráticas de maneira diferente daquela prevista inicialmente.

Assim, tanto para Lima como para Paro a execução das normas e políticas públicas está intimamente relacionada com a aceitação dos atores escolares envolvidos na concretização destas no âmbito do sistema ou da unidade escolar.

Em Alecrim, como foi possível perceber pelos depoimentos dos entrevistados a adesão e reprodução do SGI foi parcial e as práticas próprias deste modelo de gestão ocorriam mais devido às visitas de inspeção do que devido ao apoio dos atores escolares à política pública da prefeitura e da Sedu.

Entretanto, todos os entrevistados utilizaram-se ao menos de algumas ferramentas e processos do SGI, dentre todo o universo de ferramentas voltadas para a avaliação do trabalho na escola apresentado pelo SGI, a mais utilizada pelos gestores foi o $+/\Delta$ (positivo e delta). Contudo, é preciso ressaltar que, de acordo com os entrevistados, a prática de identificar os pontos que devem ser melhorados na escola existiria, independentemente de serem chamados de Δ (delta) e de ser uma ferramenta do SGI.

A prática de levantamento de pontos a serem trabalhados independe da metodologia adotada pelo SGI e trata-se, segundo o(a) diretor(a) 4, de uma prática administrativa corriqueira que é “renomeada” pelo SGI.

Para o(a) orientador(a), 7 o monitoramento dos alunos (nota, comportamento, lição de casa) já fazia parte de sua rotina de professor(a). A partir da implantação do SGI, entretanto, a aplicação desses monitoramentos e o uso que se fazia dos resultados acabou criando um clima competitivo entre os alunos, professores, escolas etc.

Alguns gestores, como o(a) orientador(a) 8, ressaltaram ainda a dificuldade de aplicação das ferramentas do SGI com os alunos:

Trabalhar com esses instrumentos do SGI naquele contexto de pobreza e desigualdade social. Ter que chegar à sala de aula falar em *meta pessoal* pra criança, *missão pessoal do aluno* era muito contraditório, complicado e difícil. A gente estava num momento muito delicado de estágio probatório, fazendo a coisa acontecer de um jeito que não fosse tão pesado para o professor, às vezes tendo que fazer pra cumprir tarefa. Fazendo não acreditando naquilo e o professor conhecendo a gente sentia, mas, enfim, chegar num aluno e falar de missão pessoal pra uma criança que é vítima de desigualdade social é muito complicado, não dá pra passar essa mentira pra criança sem ficar com a consciência pesada (ORIENTADOR(A) 8, 2012).

No contexto desta fala transcrita acima, a preocupação do(a) gestor(a) é com a linguagem tipicamente empresarial do SGI, quando confrontada com a realidade de escolas públicas de periferia e, principalmente a responsabilização do aluno que vive em condições de pobreza pelo seu desempenho escolar.

Corroborando essa visão, o(a) orientador(a) 2 indica que a aplicação de gráficos de rendimento, típicos deste sistema, causa constrangimento nas crianças e baixa autoestima. Segundo ele, “o SGI tira um pouco a liberdade da criança, que se sente perseguida por si mesma, querendo deixar tudo verdinho” (ORIENTADOR(A) 2, 2012).

O sistema de avaliação do SGI trabalha com as cores verde, amarelo e vermelho para identificar situações ou desempenho bom, médio e ruim, respectivamente. O sistema de cores é utilizado das mais diversas maneiras, desde a avaliação da merenda escolar até painéis de comportamento dos alunos durante o intervalo, por exemplo (ORIENTADOR(A) 1, 2012).

Para o Orientador(a)1, é função do professor lidar com as crianças que ficam “chateadas” por terem apenas indicativos vermelhos e seu trabalho deve ajudar na transição do vermelho para o amarelo e do amarelo para o verde. Enquanto essa situação é tratada de maneira naturalizada por esse(a) orientador(a), para os(as) orientadores(as) 2 e 3 isto agrava a situação de “culpabilização” dos professores e dos alunos pelos insucessos da escola.

O SGI tem um processo muito claro e linear daquilo que deve ser seguido para que a escola alcance a situação ideal na aprendizagem dos alunos. Quando este sucesso, medido principalmente por meio dos resultados nas avaliações externas, não é atingido, o sistema idealizado pela Fundação Pitágoras entende que houve alguma falha na implantação do SGI, desconsiderando integralmente todos os outros fatores que influenciam o processo educacional:

Eles passam muito forte que o culpado é o professor, se não deu certo é porque você tomou o caminho errado, se o aluno não está entendendo houve algum problema no seu planejamento lá atrás. Deixa de ver a situação política, deixa de ver recurso, deixa de ver a situação como ela é. Se a gente não faz uma análise geral de tudo que está acontecendo, deixamos de ver várias coisas e aí é um perigo, porque o professor fica pensando que a culpa é dele. Isso é terrível, a “culpabilização” do professor sobre isso (ORIENTADOR(A) 3, 2012).

A responsabilização do professor e a cobrança dos membros da equipe gestora em relação ao desempenho da escola são duas características marcantes da forma como

funciona a avaliação e o controle do trabalho na escola. Outra característica do SGI em Alecrim foi, segundo os entrevistados, o estímulo à competitividade.

A situação de competição se desenvolveu entre os alunos devido às diversas ferramentas presentes na sala de aula que comparavam o desempenho de cada criança. Os rankings criados pelas ferramentas do SGI foram adaptados pelos professores de algumas escolas, como é o caso da escola 2, a fim de não causar constrangimento entre os alunos (ORIENTADOR(A) 2, 2012).

Segundo o(a) diretor(a) 6, havia o estímulo ainda da competição entre escolas, visto que o SGI prega a comparação entre semelhantes, ou seja, os resultados de escolas de mesmo porte ou situadas em zonas de atendimento equivalentes deveriam ser pareados. Caso isto não ocorresse, a escola com o resultado desfavorável deveria “inspirar-se” no exemplo daquela que se saiu melhor (DIRETOR(A) 6, 2012).

Quando questionados a respeito dos pontos positivos, ou seja, as características do SGI que foram incorporadas ao dia a dia das unidades escolares e que ajudaram seus trabalhos como gestores da implantação, e dos pontos negativos, aqueles que não foram incorporados à rotina ou críticas à metodologia, as respostas dos entrevistados envolveram, em sua maioria, as ferramentas utilizadas. Segue um quadro resumo:

Quadro 05 - Pontos positivos e negativos do SGI

Entrevistado	Pontos positivos	Pontos negativos
Orientador(a) 1	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas que possibilitam o monitoramento da aprendizagem; - Ferramentas que facilitam a organização administrativa da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de ferramentas; - Aumento da quantidade de trabalho dos professores devido ao excesso de ferramentas.
Orientador(a) 2	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas que facilitam a organização administrativa da escola; - Ferramentas que favorecem o automonitoramento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de ferramentas; - Constrangimento das crianças; - Estímulo à competição; - Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico.
Orientador(a) 3	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas como +/-, espinha de peixe, diagrama de metas; - Ferramentas que facilitam a organização administrativa da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de ferramentas; - Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico.
Orientador(a) 4	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas como +/-, gráfico de frequência, combinados da sala²². 	<ul style="list-style-type: none"> - Constrangimento das crianças; - Estímulo à competição; - Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico;
Diretor(a) 4	<ul style="list-style-type: none"> - O alinhamento das metas escolares com as metas da Sedu; - Ferramentas como o gráfico de frequência dos alunos, +/- e painel de satisfação da merenda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico; - Excesso de ferramentas que devem ser adaptadas para a realidade da escola; - Falta de autonomia para a equipe gestora da escola.
Orientador(a) 5	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas que facilitam a organização administrativa da escola; - Ferramentas que possibilitam a organização pessoal; - Ferramentas como +/-, gráfico de frequência, onde estou?²³. 	<ul style="list-style-type: none"> - Engessamento do programa, que não atende às necessidades do cotidiano escolar.

²² Os "combinados da sala" é uma ferramenta que expõe, na sala de aula, as normas gerais de comportamento na sala; essas normas são estabelecidas em conjunto entre o professor e os alunos, por isto são chamadas de combinados.

	- Ênfase nos recursos humanos.	
Diretor(a) 6	- Ferramentas que facilitam a organização administrativa da escola.	- Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico; - Excesso de ferramentas.
Orientador(a) 7	- Ferramentas como gráfico de frequência, monitoramento de notas, lição de casa, +/-	- Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico.
Orientador(a) 8	- Ferramentas que possibilitam a organização pessoal.	- Visão do programa essencialmente empresarial; - Não há suporte pedagógico.

Fonte: a autora, com base nas entrevistas realizadas com representantes das equipes gestoras das escolas municipais de ensino fundamental de Alecrim.

²³ A ferramenta “onde estou?” é um quadro, geralmente localizado na porta da sala da equipe gestora ou na secretaria, que tem o nome de diversos funcionários da escola e o local em que se encontram, por exemplo, o diretor está em reunião na Secretaria de Educação, o secretário está em uma consulta médica, etc.

A partir da análise do quadro acima é possível perceber que, entre os entrevistados, as ferramentas utilizadas para facilitar e organizar o trabalho administrativo da escola foram consideradas positivas, já os pontos negativos estão, em sua maioria, relacionados à própria ideologia empresarial do SGI.

Em suma, o quadro revela que no vasto universo de ferramentas do SGI todos os gestores escolares entrevistados, independentemente de terem maior ou menor adesão ao SGI, utilizaram-se ao longo do período de implantação do programa de alguma ferramenta. Ainda que esta ferramenta ou prática do SGI tenha sido adaptada por estes gestores à realidade e às condições de trabalho de sua unidade escolar.

As características do SGI que foram úteis aos entrevistados estão relacionadas ao caráter tecnicista que este programa confere à administração escolar.

Neste capítulo, o estudo de caso no município de Alecrim foi apresentado e discutido em seus diversos aspectos a partir dos depoimentos dos gestores escolares organizados nos eixos analíticos norteadores deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho intentou compreender e analisar as possíveis consequências para a gestão escolar da utilização do Sistema de Gestão Integrado nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Alecrim/SP.

Para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das equipes gestoras de oito unidades escolares municipais de ensino fundamental de Alecrim e com a Gerente Operacional da Fundação Pitágoras, instituição responsável pela idealização e implantação do SGI.

A Sedu de Alecrim recusou-se a participar da pesquisa ou mesmo intermediar o contato com os gestores escolares. Como órgão público responsável pela educação municipal, ao recusar-se a conceder informações à pesquisadora a respeito do SGI no município, nos remeteu a pensar qual o limite de inserção da lógica privada na esfera pública.

Acredita-se que um órgão de um sistema público de ensino deveria favorecer e estimular pesquisas desenvolvidas na universidade que, como esta, visam o aumento de conhecimento sobre determinados assuntos, a fim de contribuir para discussões que possibilitem a melhoria da escola pública.

E, portanto, a rejeição a estudos como este, que favorecem a construção do conhecimento sobre a educação nacional, são compreendidos aqui como atitudes privatistas e antagônicas à gestão democrática da educação pública.

As alterações administrativas resultantes da implantação do SGI e, conseqüentemente, do ideário de cunho empresarial do qual esta metodologia se utiliza, acredita-se que foram, em parte, responsáveis pelo posicionamento da Sedu de não favorecer e facilitar a pesquisa base do desenvolvimento deste estudo de caso.

Assim, compreende-se que a negativa da Sedu em relação à pesquisa é o primeiro resultado deste trabalho e está relacionado ao processo de reestruturação do papel do Estado, como poder público, em suas diferentes instâncias, e ao “cânone gerencialista”, como chama Licínio Lima, completamente infiltrado no setor público de ensino de Alecrim.

O SGI é um modelo de gestão típico da lógica empresarial e mercadológica inserido no contexto educacional baseado nos moldes da GQT, que teve seu auge na educação nacional na década de 1990, que pouco inova nas suas ferramentas e metodologias ou mesmo no seu arcabouço teórico administrativo. Como visto na

introdução, este trabalho teve como pressuposto que o SGI retoma princípios administrativos presentes nos autores clássicos do campo da administração educacional nacional, como Querino Ribeiro e Lourenço Filho, que se apoiavam na Escola Clássica da Administração de Taylor e Fayol.

Portanto, conforme explicitado no segundo capítulo, a respeito da GQT, o SGI é apenas de um rearranjo da GQT que, como modelo administrativo, trata-se de uma releitura dos postulados clássicos da administração. O que faz do SGI uma novidade é o apelo que este produto fornecido por uma instituição do Terceiro Setor tem ao atual nicho da educação pública.

A implantação do SGI foi firmada no município de Alecrim por meio de um termo parceria entre a Fundação Pitágoras e a Prefeitura Municipal como um serviço contratado para a formação dos gestores das unidades escolares a partir deste modelo.

Segundo Nogueira (2011), o termo de parceria é utilizado por tratar-se de uma instituição do Terceiro Setor, mas sua ação seria semelhante a de um contrato de prestação de serviços, ou seja, um documento jurídico que estabelece o vínculo entre duas partes especificando os direitos e obrigações de cada uma.

A concretização desta parceria faz parte de um movimento caracterizado pela adoção de parcerias por parte do setor público decorrente da tentativa de atender às demandas educacionais, por qualidade e acesso, no contexto de redefinição do papel do Estado (ADRIÃO 2006, 2008, 2009; PERONI, 2008).

A Fundação Pitágoras, declara-se sem fins lucrativos e afirma, conforme dito anteriormente, que é custeada pela sua mantenedora, Kroton Educacional, e que todo o dinheiro que recebe pela implantação do SGI é reinvestido na própria instituição. Entretanto, apenas no município de Alecrim a formação integral dos gestores municipais ao longo do período entre 2006 e 2009 custou mais de dois milhões de reais aos cofres públicos municipais. É válido ressaltar que, apesar de não ser objeto desta pesquisa, a Fundação Pitágoras continua prestando serviços outros para a Prefeitura Municipal de Alecrim.

Consideramos relevante esta informação para que fique claro que a Fundação Pitágoras, assim como outras instituições do Terceiro Setor, vendem produtos, pacotes de serviços, assessorias para os sistemas públicos de ensino, ou seja, uma instituição privada dita sem fins lucrativos recebe dinheiro público para transferir uma tecnologia de gestão, neste caso o SGI.

Além da questão financeira a própria lógica empresarial e mercadológica está sendo adquirida pela escola pública, implantando um modelo de gestão que insere a lógica privada no sistema público.

As conclusões a respeito das possíveis consequências para a gestão escolar da implantação do SGI na rede municipal de ensino de Alecrim deste trabalho foram apresentadas a partir dos três eixos analíticos desenvolvidos ao longo de todo o texto.

No primeiro eixo, *formação e perfil do dirigente escolar*, a implantação do SGI em Alecrim, conforme visto no quarto capítulo ocorreu por convocação, ou seja, era obrigatória com gestores recém-chegados à rede. O SGI representou uma formação em trabalho que tinha como objetivo a formação de líderes.

A supervalorização do papel e da figura do líder é uma marca do SGI. Ao centralizar a responsabilidade e o controle na mão de uma única pessoa que deve ser exemplo no espaço escolar, o SGI favorece a centralização das decisões e a liderança unipessoal anulando a tomada de decisões em grupo.

Apesar de o SGI estimular o trabalho em grupo, a liderança sempre tem a incumbência de validar, ou seja, decidir o que é apropriado, ou não, para ser seguido na escola. Trata-se, portanto, de um falso processo democrático, que simula a participação de todos, mas centraliza o poder de decisão, o que intensifica a hierarquização escolar.

Aspectos como a centralização das decisões em alguém que assume um cargo no topo da hierarquia escolar, a identificação deste cargo com o de um líder, a instituição e hipervalorização de atividades-meio¹ em detrimento dos fins da educação escolar, presentes no modelo posposto pelo SGI são exemplos de aproximação entre as características do SGI, consideradas fundamentais para a implantação desta metodologia em um município, e as dimensões da “hiperburocracia” apresentadas por Licínio Lima e trabalhadas anteriormente no segundo capítulo.

Além disso, a exaltação da liderança e a centralização do poder na figura do diretor como líder do espaço escolar estão contramão da proposta da gestão democrática. A luta pela descentralização do poder e pela maior participação dos diversos atores envolvidos no processo educativo na escola foi consagrada pela normatização da gestão democrática como princípio educativo na Constituição Federal de 1988. O SGI fere este princípio, pois neste modelo os espaços e formas de

¹ Ver PARO, 2010a

participação dos diferentes atores escolares são simulações do que poderia e deveria ser um processo democrático.

Em relação aos *objetivos e fins da educação escolar*, segundo eixo analítico, o SGI, de acordo com as observações do terceiro capítulo, tem uma concepção implícita de educação integralmente pautada em valores competitivos.

O SGI é um modelo de gestão “pré-fabricado”, pronto para ser implantado em qualquer sistema público de ensino, independentemente da realidade social, econômica, cultural ou política do local. Trata-se de um amontoado de ferramentas que, teoricamente, garantem o aumento da qualidade do ensino. As consequências disto para a gestão escolar é a importância que a escola passa a dar para os dados numéricos provenientes das avaliações externas e dos comparativos com outras escolas.

No sistema municipal de ensino de Alecrim, após a implantação do SGI, os juízos de valor criados a respeito da qualidade das escolas foram pautados em índices e valores numéricos que indicavam que esta ou aquela escola oferecia ensino de melhor qualidade. Em uma rede municipal formada por diversas escolas, como é o caso de Alecrim, estas unidades escolares não são células isoladas elas integram esta rede e tentam se adequar ao que se espera delas. O SGI aumentou não só a competitividade no interior da escola, mas também entre as escolas.

O terceiro eixo analítico, *estratégias e instrumentos de avaliação e controle do trabalho escolar*, talvez seja o eixo que melhor explica as consequências do SGI para a gestão escolar.

O SGI é baseado em um arsenal de ferramentas de controle e avaliação do trabalho. Ao aplicar esta metodologia em uma escola para seus gestores, professores e funcionários em geral, o fenômeno que se estabelece é o de separação entre quem idealizou aquelas ferramentas, instrumentos e processos de trabalho e quem os executa.

O preenchimento dos inúmeros formulários e gráficos que os trabalhadores da escola executam quando o SGI é implantado em um município corresponde somente à execução de tarefas determinadas, é como seguir uma receita de bolo sem saber para o que serve, ao certo, cada ingrediente.

A Fundação Pitágoras e a administração pública, que contrata seu serviço, têm a crença de que, se os educadores cumprirem adequadamente passo a passo as etapas do SGI, não há nenhum fator que possa impedir o aumento da qualidade do ensino. Reduzir o processo de ensino-aprendizagem a ferramentas e estratégias que devem ser

cumpridas é descaracterizar o educador, como trabalhador e profissional, e aliená-lo de seu trabalho.

Além disso, o preenchimento incessante de ferramentas também compactua com a hiperburocratização do trabalho escolar. O excesso de componentes técnicos que acabam tornando-se mecânicos e perdem seu sentido no decorrer do cansativo processo executado pelos gestores, professores, alunos e outros que utilizam-se das ferramentas do SGI.

A partir dos depoimentos dos gestores municipais de Alecrim foi possível identificar que todos eles utilizaram-se das ferramentas e nomenclaturas próprias do SGI com variações nas frequências e quantidades. Além disso, é preciso ressaltar que, segundo os depoimentos dos gestores, o uso de algumas práticas e ferramentas do SGI foram se perdendo ao longo do tempo. Mesmo nas escolas cujos gestores não aderiram integralmente ao SGI no período de implantação da parceria, entre 2006 e 2009, principalmente quando as visitas da Sedu e da Fundação Pitágoras eram mais frequentes, o SGI era utilizado com mais rigor.

O critério de adesão e identificação com a política implantada, no caso com o SGI, conforme trabalhado anteriormente com os autores Licínio Lima e Vitor Paro é de fundamental importância para o sucesso do programa.

O caso de implantação do SGI na rede municipal de ensino fundamental de Alecrim é representativo da “infidelidade normativa” elucidada por Licínio Lima e detalhada no quarto capítulo. Pode-se identificar isto a partir da análise dos depoimentos dos gestores que admitem ter burlado atividades propostas pelo SGI ou mesmo fingido ações nos dias de visitas às escolas.

Todos os membros das equipes gestoras, com maior ou menor intensidade, exerceram sua “infidelidade” ao programa de gestão adotado pela Sedu como política pública. Desde o(a) orientador(a) 1, que demonstrou afinidade com o SGI e apenas adaptou algumas ferramentas até o(a) orientador(a) 2, que demonstrou ao longo da entrevista a postura mais crítica em relação ao SGI dentre os depoentes.

Em suma, o SGI gerou implicações para a gestão escolar das escolas de ensino fundamental de Alecrim, estabelecendo hierarquias, reduzindo a liberdade de ensino, fixando metas e processos de trabalho. Entretanto, embora algumas práticas do SGI tenham sido incorporadas ao cotidiano das unidades escolares acreditamos, a partir dos resultados desta pesquisa, que as escolas por meio de suas equipes gestoras e seu corpo docente resistem aos processos que consideram mais distantes da realidade escolar.

Todos os gestores entrevistados ainda que de maneira não organizada e silenciosa alteraram a prática do SGI no espaço escolar e ao menos adequaram e selecionaram o uso das ferramentas à realidade das suas unidades. Isto mostra que estes atores do processo educativo foram capazes de criar estratégias para subverter o que lhes estava sendo imposto.

E, ainda que de forma sigilosa, puderam contribuir para a execução deste trabalho e demonstrar que mesmo esta resistência a uma política pública oriunda do sistema privado não tendo sido organizada a ponto de tomar voz, o SGI implantado em Alecrim não teve a adesão total dos gestores das unidades escolares, por isso, pode-se dizer que eles não reproduziram as normas que lhes foram impostas pela Prefeitura Municipal, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Fundação Pitágoras e foram resistentes ao fazer de suas escolas um local de produção de normas e não apenas de reprodução.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. M. F.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. M. F (org.). *Gestão Financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3 ed. São Paulo, SP: Xamã, 2007. p. 63-72.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado: novos elementos para o debate*. São Paulo, SP: Xamã Editora, 2008.

ADRIÃO, T.; PERRONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>.

ADRIÃO, T. (Coord.). *Relatório final do projeto de pesquisa Fapesp: estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo*. 2009. Disponível em <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/tere.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. In: *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

ADVENT INTERNATIONAL. *Home* Disponível em: <<http://www.adventinternational.com/pages/home.aspx>>. Acesso em: 02 set. 2012.

ALECRIM. *Cidadão*. Disponível em: <<http://www.alecrim.sp.gov.br/PortalGOV/do/noticias?op=viewForm&coConteudo=5284>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. 5 ed. São Paulo, SP: Difel, 1983.

ARANHA, A. V. S. Controle da Qualidade Total e a intensificação do trabalho alienado. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (org.). *Controle da qualidade*

total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 103-115.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. *Ciudad Educadora*. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

AZEVEDO, F. de et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BANCO DE DADOS MUNICÍPIOS PAULISTAS E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS. *Banco de dados*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/pesqdados.php>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

BOVESPA. *Bovespa*. Disponível em: <http://www.bmfbovespa.com.br/empresas/pages/empresas_nivel-2.asp>. Acesso em: 07 out. 2012.

CÂMARA MUNICIPAL DE ALECRIM. *A história da Cidade de Alecrim*. Disponível em: <<http://www.camaraalecrim.sp.gov.br/sitecamara/historiaalecrim.html;jsessionid=6f4041dc2531f0e5ec9de2ffa737>>. Acesso em: 02 de jun. de 2012.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, P. C.de. *O programa 5S e a Qualidade Total*. 5 ed. São Paulo, SP: Alínea, 2011.

CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo, SP: McGraw do Brasil, 1977.

DEMING, W. E. *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro, RJ: Marques – Saraiva, 1990.

DICIONÁRIO DE FINANÇAS. *Dicionário Bovespa*. Disponível em: <<http://www.enfin.com.br/bolsa/main.php>>. Acesso em: 13 set. 2012.

DIRETOR(A) 4. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, janeiro de 2012. (Informação verbal).

DIRETOR(A) 6. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, maio de 2012. (Informação verbal).

DOURADO, L. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 282-294.

FEIGENBAUM, A. V. *Controle da qualidade total: gestão e sistemas*. São Paulo, SP: Makron Books, 1994.

FÉLIX, M. F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo, SP: Autores Associados, 1984.

FERNANDES C. R. F. O Ideb e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória-ES. *Anais da 33ª reunião da Anped*, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6889--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 295-316.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (org.). *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FIDALGO, F. S. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO; MACHADO. *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 63-78.

FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI (org.). *Implantação da Qualidade Total na educação*. Belo Horizonte, MG: Littera Maciel, 1995.

FUNDAÇÃO PITÁGORAS. *A Educação de Qualidade está em nossas mãos*. Disponível em: <<http://www.fundacaopitagoras.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2012.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. A. A. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOMES, H. *Material de apoio à implantação do SGI*. Fundação Pitágoras, (SD).

IBGE. *Cidades*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

INEP. *Censo matrículas*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 04 jun. 2012.

ISHIKAWA, K. *Controle da Qualidade Total: A maneira Japonesa*. Rio de Janeiro, RJ: Campos, 1993.

JURAN, J. M. *Juran na Liderança pela Qualidade*. São Paulo, SP: Pioneira, 1990.

KROTON. *Home Institucional*. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

LIMA, L. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Portugal: Universidade do Minho, 1992.

LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>>. Acesso em: 20 out. 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. Brasília: Inep/MEC, 2007.

MARTINS, W. *No mercado de educação, a Kroton avança como consolidadora*. Disponível em: < <http://economia.ig.com.br/premionegociadoano/2012-04-19/no-mercado-de-educacao-a-kroton-avanca-como-consolidadora.html> >. Acesso em: 25 ago. 2012.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à administração*. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2000.

MEZOMO, J. C. *Educação e qualidade total: a escola volta às aulas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MOTTA, F. C. P. *Teoria das Organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira, 1986.

MOTTA, F. C. P. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 16 ed. São Paulo, SP: Livraria Pioneira Editora, 1991.

NEIVA, E. Gerência da Qualidade Total no sistema Pitágoras de ensino. In: Xavier, A. C. R. et al (org.). *Gestão Escolar: desafios e tendências*. Brasília, DF: IPEA, 1994. p. 223-256.

NEIVA, E. *Lições aprendidas*. Belo Horizonte, MG: Editora Universidade, 2006.

NOGUEIRA, T. M. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Belo Horizonte, setembro de 2011. (Informação verbal)

OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A.. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002, p. 125-144.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ORIENTADOR(A) 1. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, maio de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 2. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, março de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 3. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, março de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 4. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, janeiro de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 5. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, março de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 7. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, janeiro de 2012. (Informação verbal).

ORIENTADOR(A) 8. Entrevista concedida para a pesquisa “*A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para organização do trabalho na escola*”. Alecrim, janeiro de 2012. (Informação verbal).

PARO, V. H. Parem de preparar porem de preparar para o trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 13, número 1. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p. 23-28, 2000.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2 ed. São Paulo, SP: Xamã, 2003.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 16 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010a.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder*: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010b.

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010c.

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V (org.). *Público e Privado na educação*: novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2008. p. 11-127.

PINTO, J. M. R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. M. F. (org.). *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2 ed. São Paulo, SP: Xamã, 2007. p. 47-72

PITÁGORAS. *Hoje*. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/#hoje>>. Acesso em: 16 set. 2012b.

PITÁGORAS. *Ontem*: histórico. Disponível em: <<http://www.pitagoras.com.br/#ontem>>. Acesso em: 16 set. 2012a.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

PROJECTA. *Projecta melhor escola*. Disponível em: <<http://www.projecta.edu.br/pagina/64/home.aspx>>. Acesso em: 15 out. 2012.

RAMOS, C. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 1994.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. São Paulo, SP: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

RIBEIRO, J. Q. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo, SP: Linotecnica, 1938.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Educação & Sociedade, Campinas, n° 69, p. 165-176, dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a08v2069.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2012.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.

SEADE. *Perfil municipal*. Disponível em: < <http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE ALECRIM. *Clientes*. Disponível em: <<http://educacao.alecrim.sp.gov.br/nc/clientes/sedu/Pagina.aspx?pg=50>>. Acesso em: 17 maio 2012.

SILVA, I. I. A Qualidade Total na educação nacional e a Fundação Pitágoras: o momento das parcerias entre o setor público e o privado. *Anais do III Seminário de educação brasileira*, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2012

SILVA, I. I. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise da parceria público-privado no município de São José dos Campos*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas, UNESP, Rio Claro.

SIMON, Herbert A. *Administrative behavior*. New York: Wiley, 1947.

SIOPE. *Relatórios municipais*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/siope-relatorios-municipais>>. Acesso em: 05 out. 2012.

SOUZA S. A. de. *Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Banco de Dados: municípios paulistas*. Disponível em: <<http://siapnet.tce.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

TZENG, L. C. W. Gerência da Qualidade Total em educação. In: Xavier, A. C. R. et al (org.). *Gestão Escolar: desafios e tendências*. Brasília, DF: IPEA, 1994. p. 167-190.

APÊNCIDE A - Roteiro geral para entrevista com representante da equipe gestora da unidade escolar

I – Identificação do entrevistado

Nome do entrevistado

Função

Idade

Sexo

Formação

Tempo de experiência na função e na instituição

II – Sobre a escola

Características Gerais

Projeto Político Pedagógico

Participação dos Pais

Avaliações

III – Sobre a Parceria

Histórico

Tipo de atividade desenvolvida no período de implantação e atualmente

Alterações para a organização do trabalho da equipe gestora

Opiniões

APÊNDICE B - Roteiro geral para entrevista com representante da Fundação Pitágoras

I – Identificação do entrevistado

Nome do entrevistado

Função

Idade

Sexo

Formação

Tempo de experiência na função e na instituição

II – Sobre a instituição

Histórico da instituição

Setores de atuação

Diferencial da empresa

Área (geográfica) de atuação

Porte da instituição

Capital aberto – desde quando?

III – Sobre as “parcerias” com o setor público

Histórico das “parcerias” com o setor público

Setor responsável pelo contato e acompanhamento – Estrutura e organização

Tipo de atividades desenvolvidas

Tipo de carências do Poder Público que essa iniciativa privada tem ajudado a suprir

Perspectivas da instituição para os próximos anos

Produtos e serviços oferecidos

Diferencial do programa oferecido em relação às demais empresas

IV – Sobre o Sistema de Gestão Integrado

Histórico

Características gerais

Modo como é feito o treinamento

Certificação

Custo



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

“O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual.”

A finalidade da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação** é possibilitar uma rápida avaliação da Secretaria como um sistema de aprendizagem, acompanhada de um plano de ação para disparar o primeiro ciclo de melhoramento.



Instruções:

- Examine a Secretaria como um sistema e responda honestamente sobre seu estágio atual — não o ideal.
- Responda todos os itens da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação**.
- Com base no que aprendeu sobre a Secretaria, complete o Plano de Ação no verso da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação**.

ANEXO A – Minicheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

LIDERANÇA

A SME/SEE tem uma missão explicitada com contribuições das principais partes interessadas, que apóia as expectativas do Município/Estado.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Temos sondado as partes interessadas na atuação da SME/SEE, para determinar seu grau de satisfação com o nosso desempenho.

Sim ___ AST* ___

+

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

A SME/SEE tem metas mensuráveis, expostas publicamente, dando suporte às metas do Município/Estado.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS

Criamos uma SME/SEE em que os técnicos/funcionários e as escolas são parceiros no seu trabalho, através de:

- grupos de trabalho cooperativos, formados para atingir metas comuns;
- condução compartilhada de iniciativas de melhoria;
- ambiente positivo de trabalho.

Sim ___ AST* ___

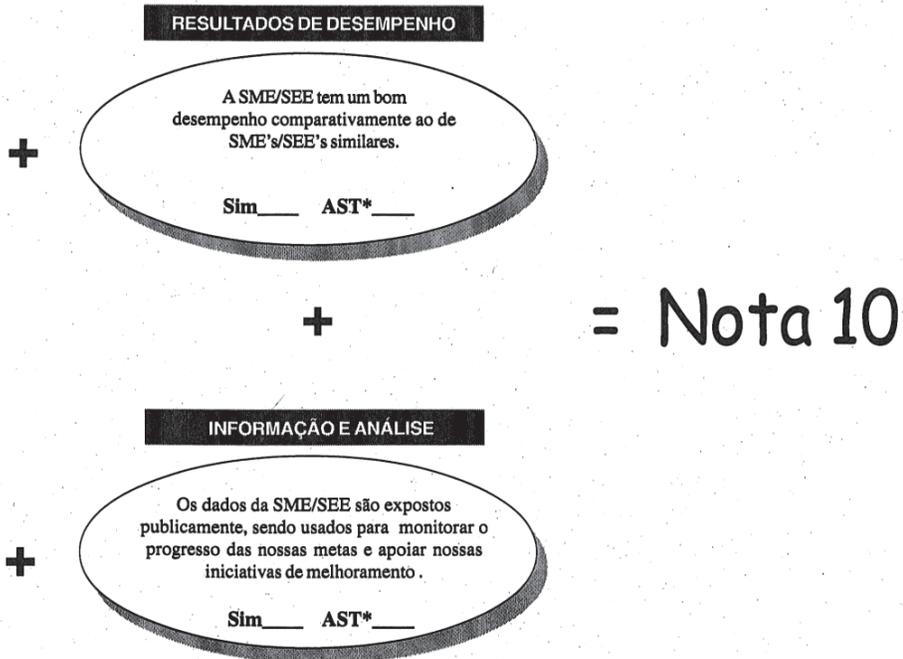
+

GESTÃO DOS PROCESSOS

Os técnicos/funcionários melhoram continuamente os principais processos da SME/SEE. Usamos o +/Δ e outras ferramentas da qualidade para analisar o desempenho e fazer melhoramentos.

Sim ___ AST* ___

ANEXO A – Minicheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação



*AST = A Ser Trabalhado

ANEXO A – Minicheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação

Plano de Ação da SME/SEE

Nome: _____ Data: _____

Analisando os resultados da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Secretaria de Educação**, identificamos os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes	Δ Oportunidades de Melhoria

Ações

- _____ 1. Conhecer e compreender os objetivos, metas, etc. do Município/Estado e de outras partes interessadas.
- _____ 2. Identificar prioridades para a SME/SEE, e traduzi-las em linguagem acessível.
- _____ 3. Envolver as partes interessadas na redação da missão da SME/SEE.
- _____ 4. Definir e divulgar as metas e medidas da SME/SEE.
- _____ 5. Avaliar e divulgar os níveis correntes de desempenho da SME/SEE, referentes às suas metas, e estabelecer prioridades.
- _____ 6. Organizar times de melhoria de metas, responsáveis por implementar as estratégias e monitorar o progresso.
- _____ 7. Selecionar as principais estratégias de melhoria. Incluir, para cada uma delas, um plano de ação e a indicação de ciclos de avaliação e melhoria.
- _____ 8. Monitorar o progresso através da exposição pública de metas e dados de resultados da SME/SEE.



MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

"O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual."

A **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação** é uma ferramenta de análise da pergunta: "Como eu, pessoalmente, contribuo para melhorar o trabalho prestado pela Secretaria?" A informação obtida nesta MiniCheckagem será usada para melhorar o sistema de trabalho do pessoal de apoio.



Instruções:

- Considere o setor em que você trabalha um importante processo da Secretaria. Responda honestamente sobre o estágio atual — não o ideal — do apoio que você dá à Secretaria através do seu trabalho.
- Responda todos os itens da **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação**.
- Com base no que aprendeu sobre seu processo de trabalho, complete o Plano de Ação no verso da **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria**.

ANEXO B – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação



MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

LIDERANÇA

Baseio-me na missão da SME/SEE quando planejo meu trabalho e estabeleço prioridades.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Tenho sondado as pessoas a quem entrego meu serviço, para determinar seu grau de satisfação com o meu desempenho.

Sim ___ AST* ___

+

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Tenho metas pessoais de trabalho que ajudam a SME/SEE a atingir suas metas.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS

Tenho um plano de melhoramento pessoal em curso e participo de atividades de treinamento que melhoram minha forma de trabalhar.

Sim ___ AST* ___

+

GESTÃO DOS PROCESSOS

Melhoro continuamente meus processos de trabalho. Uso o +/Δ e outras ferramentas da qualidade para analisar meu desempenho e fazer melhoramentos.

Sim ___ AST* ___

ANEXO B – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação

RESULTADOS DE DESEMPENHO

+

Tenho um bom desempenho quando me comparo com pessoas que exercem funções similares à minha.

Sim___ AST*___

+

INFORMAÇÃO E ANÁLISE

+

Uso dados para acompanhar o progresso de minhas metas pessoais.

Sim___ AST*___

= Nota 10

*AST = A Ser Trabalhado

ANEXO B – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação



**MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da
Secretaria de Educação**

Plano de Ação Pessoal

Nome: _____ Data: _____

Analisando os resultados da minha **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Secretaria de Educação**, identifiquei os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes	△ Oportunidades de Melhoria

Passos:

- _____ 1. Conhecer e compreender as metas do setor e da SME/SEE.
- _____ 2. Formular metas e medidas pessoais para o meu trabalho, em apoio às metas do setor e da SME/SEE.
- _____ 3. Identificar os principais processos do meu trabalho e, para cada um deles, planejar uma forma de avaliá-lo e melhorá-lo.
- _____ 4. Analisar os resultados.
- _____ 5. Repetir o ciclo.



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Escolas

"O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual."

A finalidade da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola** é possibilitar uma rápida avaliação da escola como um sistema de aprendizagem, acompanhada de um plano de ação para disparar o primeiro ciclo de melhoramento.



Instruções:

- Examine a escola como um sistema e responda honestamente sobre seu estágio atual — não o ideal.
- Responda todos os itens da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola**.
- Com base no que aprendeu sobre a escola, complete o Plano de Ação no verso da **MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola**.

ANEXO C – Minicheckagem da Equipe de Liderança da Escola



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Escolas

LIDERANÇA

Nossa escola tem uma missão explicitada com contribuições das partes interessadas, a qual contribui para apoiar as expectativas da SME/SEE e da própria escola.
Sim ___ AST* ___

+

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Temos sondado as escolas de destino de nossos alunos, e seus pais, para determinar seu grau de satisfação com o desempenho dos alunos.

Sim ___ AST* ___

+

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Nossa escola tem metas mensuráveis, expostas publicamente, dando suporte às metas da SME/SEE.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS

Criamos uma escola em que os professores e os alunos são parceiros no seu trabalho e na sua aprendizagem, através de:

- grupos de trabalho cooperativos, formados para atingir as metas da escola e das turmas;
- condução compartilhada de seus processos de aprendizagem.

Sim ___ AST* ___

+

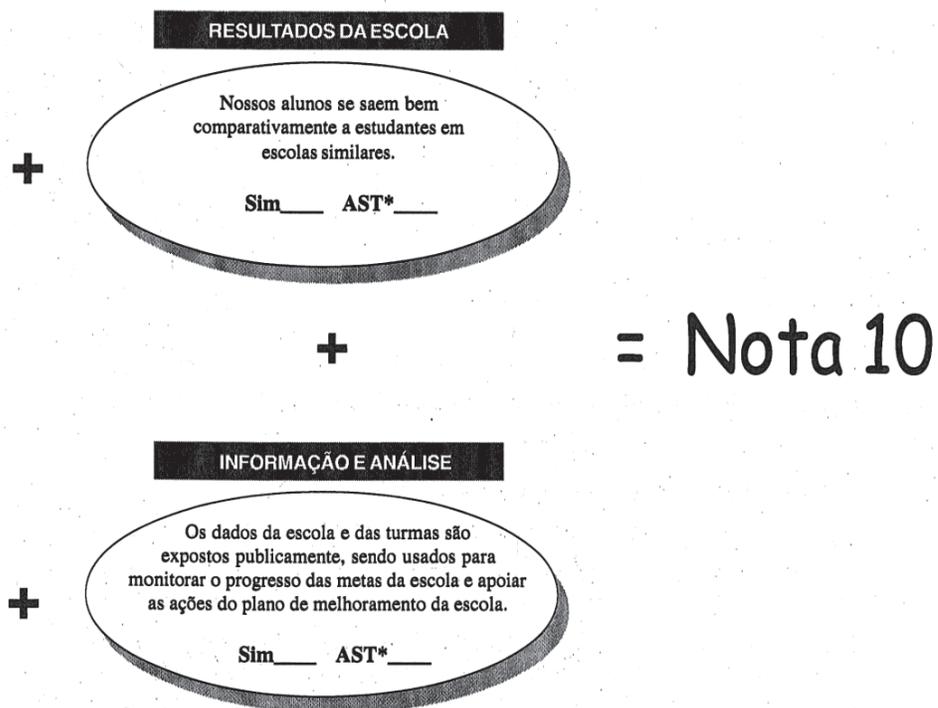
GESTÃO DOS PROCESSOS

Os professores, funcionários e alunos melhoram continuamente os principais processos da escola e da sala de aula.

Usamos o +/- e outras ferramentas da qualidade para analisar o desempenho e fazer melhoramentos.

Sim ___ AST* ___

ANEXO C – Minichecagem da Equipe de Liderança da Escola



*AST = A Ser Trabalhado

ANEXO C – Minicheckagem da Equipe de Liderança da Escola



MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola

Plano de Ação da Escola

Nome: _____ Data: _____

Analisando os resultados da *MiniCheckagem da Equipe de Liderança da Escola*, identificamos os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes	△ Oportunidades de Melhoria

Plano de Ação

- _____ 1. Conhecer e compreender as metas da SME/SEE.
- _____ 2. Identificar prioridades para a escola, e traduzi-las em linguagem acessível.
- _____ 3. Envolver as partes interessadas na redação da missão da escola.
- _____ 4. Definir e divulgar as metas e medidas da escola.
- _____ 5. Avaliar e divulgar os níveis correntes de desempenho dos alunos nas metas da escola.
- _____ 6. Selecionar as principais iniciativas de melhoria. Incluir, para cada uma delas, um plano de ação e a indicação de ciclos de avaliação e melhoria.
- _____ 7. Organizar os professores e funcionários em grupos de trabalho cooperativos, responsáveis por implementar as estratégias e monitorar o progresso.
- _____ 8. Monitorar o progresso através de metas da escola e dados de resultados expostos publicamente

ANEXO D – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Escola



MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Escolas

“O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual.”

A **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola** é uma ferramenta de análise da pergunta: “Como eu, pessoalmente, contribuo para melhorar esta escola?” A informação obtida nesta MiniCheckagem será usada para melhorar o sistema de trabalho do pessoal de apoio.



Instruções:

- Considere o setor em que você trabalha um importante processo da escola. Responda honestamente sobre o estágio atual — não o ideal — do apoio que você dá à escola através do seu trabalho.
- Responda todos os itens da **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola**.
- Com base no que aprendeu sobre seu processo de trabalho, complete o Plano de Ação no verso da **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola**.

ANEXO D – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Escola



MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Escolas

LIDERANÇA

Baseio-me na missão da escola quando planejo meu trabalho e estabeleço prioridades.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Tenho sondado as pessoas a quem entrego meu serviço, para determinar seu grau de satisfação com o meu desempenho.

Sim ___ AST* ___

+

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Tenho metas pessoais de trabalho que ajudam a escola a atingir suas metas.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS

Tenho um plano de melhoramento pessoal em curso e participo de atividades de treinamento que melhoram minha forma de trabalhar.

Sim ___ AST* ___

+

GESTÃO DOS PROCESSOS

Melhero continuamente meus processos de trabalho.
Uso o +/Δ e outras ferramentas da qualidade para analisar meu desempenho e fazer melhoramentos.

Sim ___ AST* ___

ANEXO D – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Escola

RESULTADOS DE DESEMPENHO

+

Tenho um bom desempenho quando me comparo com pessoas que exercem funções similares à minha.

Sim ___ AST* ___

+

INFORMAÇÃO E ANÁLISE

+

Uso dados para acompanhar o progresso de minhas metas pessoais.

Sim ___ AST* ___

= Nota 10

*AST = A Ser Trabalhado

ANEXO D – Minicheckagem do Funcionário de Apoio da Escola

MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola

Plano de Ação Pessoal

Nome: _____ Data: _____

Analisando os resultados da minha **MiniCheckagem do Funcionário de Apoio da Escola**, identifiquei os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes	△ Oportunidades de Melhoria

Passos:

- _____ 1. Conhecer e compreender as metas da escola e da SME/SEE.
- _____ 2. Formular metas e medidas pessoais para o meu trabalho, em apoio às metas da escola.
- _____ 3. Identificar os principais processos do meu trabalho e, para cada um deles, planejar uma forma de avaliá-lo e melhorá-lo.
- _____ 4. Analisar os resultados.
- _____ 5. Repetir o ciclo.



MiniCheckagem do Professor

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para a Sala de Aula

“O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual.”

A finalidade da **MiniCheckagem do Professor** é possibilitar uma rápida avaliação da escola como um sistema de aprendizagem, acompanhada de um plano de ação para disparar o primeiro ciclo de melhoramento.



Instruções:

- Examine a sala de aula como um sistema e responda honestamente sobre seu estágio atual — não o ideal.
- Responda todos os itens da **MiniCheckagem do Professor**.
- Com base no que aprendeu sobre o sistema sala de aula, complete o Plano de Ação no verso da **MiniCheckagem do Professor**.

ANEXO E – Minicheckagem do Professor



MiniCheckagem do Professor

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para a Sala de Aula

LIDERANÇA

Minhas turmas têm uma missão explicitada com a participação dos alunos, a qual contribui para apoiar as metas da escola e da SME/SEE.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Tenho sondado os professores da próxima série/ciclo, para determinar seu grau de satisfação com o desempenho dos meus alunos.

Sim ___ AST* ___

+

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Minhas turmas têm metas mensuráveis, expostas publicamente, dando suporte às metas da escola.

Sim ___ AST* ___

+

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS

Criei um ambiente de sala de aula em que os alunos são parceiros na sua aprendizagem, através de:

- grupos de trabalho cooperativos, formados para atingir as metas da classe;
- condução compartilhada de seus processos de aprendizagem.

Sim ___ AST* ___

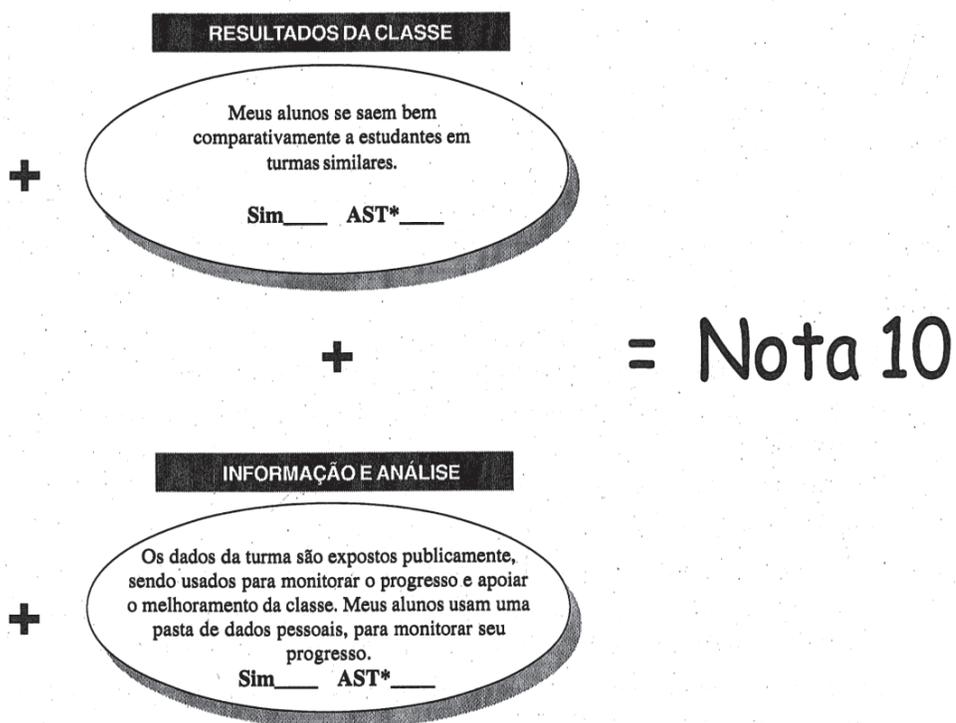
+

GESTÃO DOS PROCESSOS

Meus alunos e eu melhoramos continuamente os principais processos da classe. Usamos o +/Δ e outras ferramentas da qualidade para analisar o desempenho acadêmico e fazer melhoramentos.

Sim ___ AST* ___

ANEXO E – Minicheckagem do Professor



*AST = A Ser Trabalhado

ANEXO E – Minicheckagem do Professor

MiniCheckagem do Professor

Plano de Ação Pessoal

Nome: _____ Data: _____

Analisando os resultados da **MiniCheckagem do Professor**, identifiquei os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes	△ Oportunidades de Melhoria

Plano de Ação

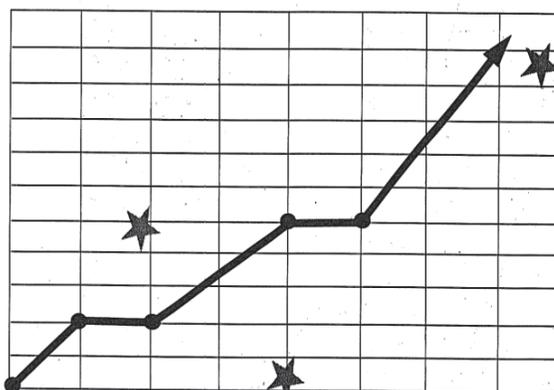
- _____ 1. Conhecer e compreender as metas da escola e da SME/SEE.
- _____ 2. Identificar prioridades para a minha série/ciclo, e traduzi-las em linguagem acessível aos alunos.
- _____ 3. Envolver meus alunos na redação da missão da classe.
- _____ 4. Avaliar o desempenho dos alunos nas metas da escola.
- _____ 5. Envolver meus alunos na explicitação e divulgação das metas e medidas da classe.
- _____ 6. Selecionar as principais iniciativas de melhoria. Incluir, para cada uma delas, um plano de ação e a indicação de ciclos de avaliação e de melhoria.
- _____ 7. Organizar os alunos em grupos de trabalho cooperativos, que assumem a condução dos processos de aprendizagem em sala.
- _____ 8. Ajudar os alunos no uso de pastas de dados pessoais, para monitorarem seu progresso.

✓ *MiniCheckagem do Aluno I*

Auto-avaliação para Alunos

A **MiniCheckagem do Aluno** dá aos alunos a oportunidade de avaliar seu próprio sistema de aprendizagem.

“O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual.”

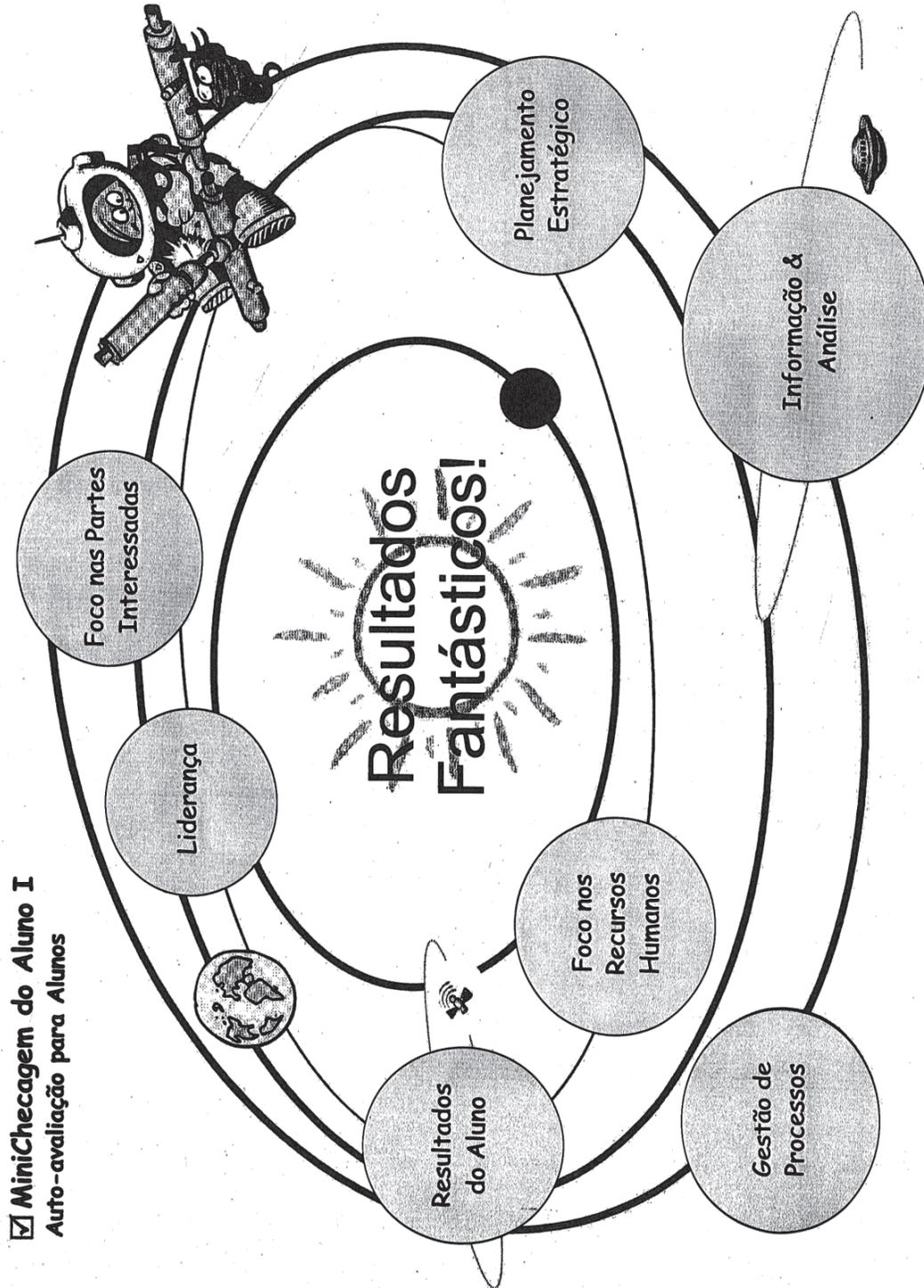


Instruções:

- Passo 1 Pense nas suas metas de aprendizagem.
- Passo 2 Responda às perguntas da **MiniCheckagem do Aluno** na próxima página.
- Passo 3 Usando o que você aprendeu ao responder às perguntas, complete o Plano de Ação Pessoal no verso da **MiniCheckagem do Aluno**.



ANEXO F – Minicheckagem do Aluno I



ANEXO F – Minicheckagem do Aluno I

Eu entendo e ajudo a missão da classe?
 SIM NÃO

Eu sei o que preciso aprender para passar ao ciclo/série seguinte?
 SIM NÃO

MEUS RESULTADOS
— Não estou atingindo minhas metas
— Estou atingindo minhas metas
— Estou superando minhas metas

Eu tenho metas pessoais no meu portfólio?
 SIM NÃO

Coopero com a professora e com os colegas ao fazer meu trabalho na sala?
 SIM NÃO
 ÀS VEZES

Mantenho meu portfólio em dia?
 SIM NÃO
 ÀS VEZES

Corrijo meus erros e sempre procuro fazer melhor da próxima vez?
 SIM NÃO

ANEXO F – Minicheckagem do Aluno I

MiniCheckagem do Aluno I

Plano de Ação Pessoal

Nome: _____

Data: ____/____/____

Com base na **MiniCheckagem do Aluno I**, estes são meus principais pontos fortes e oportunidades de melhoria.

+ Pontos Fortes

Δ Oportunidades de Melhoria

Passos a seguir



- _____ ① Eu conheço e entendo a missão da minha sala.
- _____ ② Eu conheço e entendo as metas da minha escola e da minha classe.
- _____ ③ Eu já escrevi minha missão pessoal.
- _____ ④ Eu já escrevi minhas metas pessoais e comecei a fazer gráficos com meus resultados.
- _____ ⑤ Eu já passei a comparar meus resultados com os da classe.
- _____ ⑥ Eu tenho um plano para atingir minhas metas.
- _____ ⑦ Eu trabalho cooperativamente com grupos de colegas que me ajudam a atingir minhas metas.
- _____ ⑧ Eu tenho uma pasta pessoal de dados (= portfólio), que uso para acompanhar meu progresso.



Vou fazer a **MiniCheckagem do Aluno** de novo em ____/____/____



MiniCheckagem do Aluno II

Primeiros Passos

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Alunos

"O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual."

A finalidade da *MiniCheckagem do Aluno* é possibilitar aos estudantes a oportunidade de avaliarem seu próprio sistema de aprendizagem e fazerem um plano de ação de melhoramento.



Instruções:

Passo 1: Examine as principais expectativas (objetivos, metas, etc.) da escola para sua série/ciclo, e responda honestamente como você acha que está — não como gostaria de estar — em cada uma delas.

Passo 2: Responda todos os itens da *MiniCheckagem do Aluno*.

Passo 3: Com base no que aprendeu sobre seu processo de aprendizagem, complete o Plano de Ação no verso da *MiniCheckagem do Aluno*.



MiniCheckagem do Aluno

Auto-avaliação de Sistema de Gestão Integrado para Alunos

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Eu tenho metas pessoais para este ano, que eu meço sistematicamente, e que dão suporte às metas da turma.

Sim _____ AST* _____

FOCO NAS PARTES INTERESSADAS

Eu sei quais são as principais expectativas que a escola tem para a minha série/ciclo, e trabalho para corresponder a essas expectativas.

Sim _____ AST* _____

GESTÃO DE PROCESSOS

Eu analiso o meu trabalho e faço melhoramentos sistemáticos.

Sim _____ AST* _____

RESULTADOS DO ALUNO

Meus resultados estão melhorando em comparação aos resultados da turma.

Sim _____ AST* _____

Nota 10

*AST = A Ser Trabalhada

ANEXO G – Minicheckagem do Aluno II

FOCO NOS RECURSOS HUMANOS Trabalho cooperativamente com meus professores e colegas, para atingir minhas metas pessoais e as metas da classe. Sim ___ AST* ___	LIDERANÇA Uso minha missão pessoal, para orientar meu trabalho. Sim ___ AST* ___	INFORMAÇÃO E ANÁLISE Eu tenho gráficos dos meus resultados, e os comparo com os resultados da turma. Sim ___ AST* ___
--	---	--

Analisando os resultados da *MiniCheckagem do Aluno*, identifiquei os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria



Pontos Fortes



Oportunidades de Melhoria



ANEXO G – Minicheckagem do Aluno II

MiniCheckagem do Aluno

Plano de Ação Pessoal



Nome: _____ Data: _____

Sim	Ainda Não	
_____	_____	1. Conheço e compreendo as metas da classe e da escola.
_____	_____	2. Tenho clareza sobre as expectativas da escola para com a minha série/ciclo.
_____	_____	3. Participei da redação da missão da classe e redigi minha missão pessoal.
_____	_____	4. Venho medindo o meu desempenho nas metas da classe.
_____	_____	5. Identifiquei por escrito minhas metas pessoais e medi meu desempenho atual em cada uma delas.
_____	_____	6. Defini como vou atingir minhas metas, e o que farei para avaliar o progresso e para continuar melhorando cada uma delas.
_____	_____	7. Participo de trabalhos de grupo com meus colegas, que me ajudam a atingir minhas metas.
_____	_____	8. Montei uma pasta de dados pessoais, que uso para visualizar graficamente meu progresso.

Minhas metas pessoais:



Vou reavaliar meu progresso em: _____
(data)

MiniCheckagem dos Pais

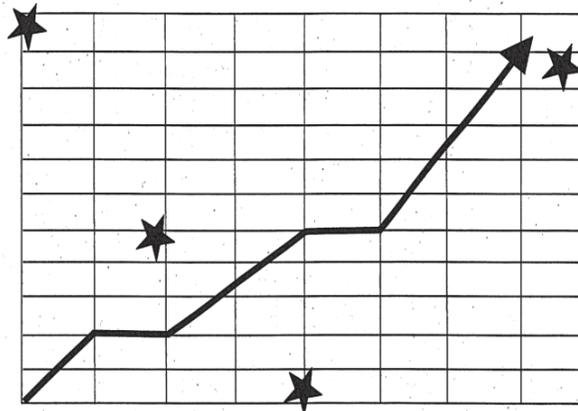
Auto-avaliação Individual para Pais ou Responsáveis

APOIANDO
A APRENDIZAGEM
DE SEU FILHO!



A finalidade da *MiniCheckagem dos Pais* é ajudá-los a avaliar o apoio que dão à aprendizagem do filho e fazer um plano de ação para melhorar esse apoio.

"O melhoramento contínuo começa com uma clara compreensão do sistema atual."

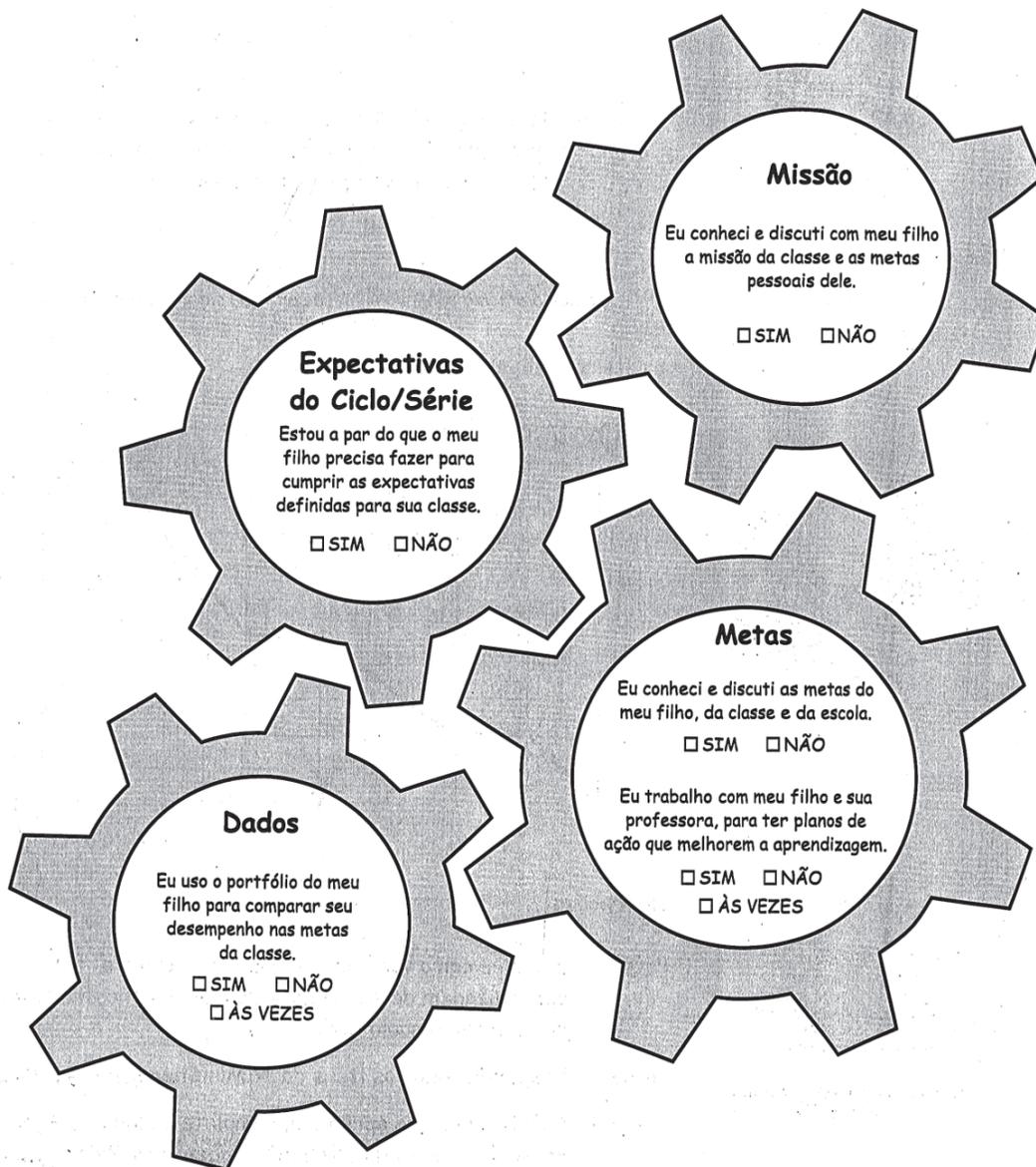


Instruções:

- Passo 1: Examine como você, individualmente, apóia a aprendizagem de seu filho, e responda honestamente como avalia o apoio dado.
- Passo 2: Responda todos os itens da *MiniCheckagem dos Pais*.
- Passo 3: Com base no que aprendeu, complete o Plano de Ação Pessoal no verso da *MiniCheckagem dos Pais*.

MiniCheckagem dos Pais

Avaliação do Apoio à Aprendizagem do Filho



Expectativas do Ciclo/Série
Estou a par do que o meu filho precisa fazer para cumprir as expectativas definidas para sua classe.
 SIM NÃO

Missão
Eu conheci e discuti com meu filho a missão da classe e as metas pessoais dele.
 SIM NÃO

Metas
Eu conheci e discuti as metas do meu filho, da classe e da escola.
 SIM NÃO
Eu trabalho com meu filho e sua professora, para ter planos de ação que melhorem a aprendizagem.
 SIM NÃO
 ÀS VEZES

Dados
Eu uso o portfólio do meu filho para comparar seu desempenho nas metas da classe.
 SIM NÃO
 ÀS VEZES

ANEXO H – Minicheckagem dos Pais

Formas de Ajudar

Eu apóio a aprendizagem do meu filho em casa, através de ações do tipo: avaliação do dia escolar, a agenda do dia seguinte, realização das atividades de casa, horários de estudo, etc.

SIM NÃO
 ÀS VEZES

Resultados do Meu Filho

Com relação às suas metas pessoais e da classe, meu filho:

não está atingindo as metas
 está atingindo as metas
 está superando as metas

Colaboração

Eu me comunico e trabalho cooperativamente com a professora de meu filho, para ajudá-lo a atingir suas metas.

SIM NÃO
 ÀS VEZES

Alto Desempenho do Aluno

ANEXO H – Minicheckagem dos Pais

MiniCheckagem dos Pais

Plano de Ação Pessoal

Nome: _____

Data: ____/____/____

Analisando os resultados da **MiniCheckagem dos Pais**, identifiquei os seguintes pontos fortes e oportunidades de melhoria:

+ Pontos Fortes

Δ Oportunidades de Melhoria

Plano de Ação

- _____ ① Ficar a par das expectativas da classe/ciclo/série, das metas da classe e das metas pessoais do meu filho.
- _____ ② Combinar uma forma regular de comunicação com a professora.
- _____ ③ Sistematizar um horário de aprendizagem em casa, incluindo realização das tarefas, leitura, avaliação do dia.
- _____ ④ Usar o portfólio do meu filho, semanalmente, para analisar, com ele, seu progresso.
- _____ ⑤ Discutir metas de curto e longo prazo com meu filho.
- _____ ⑥ Ajudar meu filho a fazer mudanças de melhoria.

Vou reavaliar o apoio que dou a meu filho em: ____/____/____