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

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

O IMPACTO DO PROGRAMA "EDUCAR PARA VENCER" NO DESEMPENHO DE DIRIGENTES NA ESCOLA PÚBLICA BAIANA:
ESTUDO DE CASO SOBRE AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Salvador
2003

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

O IMPACTO DO PROGRAMA "EDUCAR PARA VENCER" NO DESEMPENHO DE DIRIGENTES NA ESCOLA PÚBLICA BAIANA:

ESTUDO DE CASO SOBRE AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Katia Siqueira de Freitas

Biblioteca Anísio Teixeira / FACED / UFBA

F383 Ferreira, Sônia Maria Moraes.
O impacto do Programa "Educar para Vencer" no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades / Sônia Maria Moraes Ferreira. – Salvador : S. M. M. Ferreira, 2003.
356 f.

Orientadora: Profa. Kátia Siqueira de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

1. Escolas públicas – Organização e administração. 2. Gestão da educação. 3. Programa Educar para Vencer. 4. Políticas públicas. 5. Liderança. I. Freitas, Kátia Siqueira de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.20098142

TERMO DE APROVAÇÃO

SÔNIA MARIA MORAES FERREIRA

O IMPACTO DO PROGRAMA "EDUCAR PARA VENCER" NO DESEMPENHO DE DIRIGENTES NA ESCOLA PÚBLICA BAIANA: ESTUDO DE CASO SOBRE AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celma Borges
Doutora em Sociologia. Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), U.P. III, Paris, França.

Edivaldo Machado Boaventura
Pós-Doutorado. Université du Québec, UQAM, Canadá.

Katia Siqueira de Freitas - Orientadora
Pós-Doutorado. Pennsylvania State University, PENNSYLVANIA , University Park, Estados Unidos.

Rogério de Andrade Córdova
Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, Brasil.

Salvador, 19 de setembro de 2003

A Acidália, minha querida e saudosa avó, por tudo que sempre foi, por tudo que sempre será.
A Maria Augusta, minha mãe. Apesar da distância que nos separa, nunca esqueci todo o sacrifício que você fez por mim.

Aos

meus alunos, razão de ser deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Gestor de todas as coisas. Sem a presença d´Ele em todos os dias da minha vida, jamais teria chegado até aqui. A Ele, dedico a vitória sobre os momentos de nervosismo, fruto da fragilidade humana.

Também agradeço muito ao Charles, meu querido companheiro. É um privilégio poder contar com o seu carinho, apoio, compreensão e paciência em todos os momentos de elaboração deste trabalho. Aceite minha profunda gratidão e desculpas pelos momentos de ansiedade e frustração. Aos filhos: Maria de Fátima, Lêda Lúcia, Paulo e Rodrigo, pelos instantes que os privei de minha atenção e cuidado. Ao netinho Lucas que, com seu sorriso inocente, sempre me inspirou e deu forças para continuar. À tia Teca, pelas palavras carinhosas de incentivo.

Saindo dos laços familiares, agradeço à equipe de professores, mestrandos e funcionários do Programa de Pós-Graduação da FACED - UFBA. Em especial aos professores Edivaldo Machado Boaventura e Vera Lucia Bueno Fartes, pela disponibilidade e colaboração.

Ao Instituto Internacional de Planeamento de la Educación – IIPE Buenos Aires, pela oportunidade em participar do II Concurso “Incentivos ao Estudo da Gestão Educativa” cujo prêmio alcançado financiou a efetivação do trabalho que ora apresento.

À equipe do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), pelo acolhimento carinhoso e troca de experiências oportunizadas, especialmente ao professor Robert Henriques Girling, pelas ricas contribuições oferecidas.

À professora Katia Siqueira de Freitas, pela valiosa orientação a esta dissertação. Nossa convivência foi uma aprendizagem.

Aos colegas que muito contribuíram: Astor de Castro Pessoa, Eliete Nunes dos Santos, Graziela Alves Miranda, Henrique Moraes, Manon Rosano Lopes Silva, Maria das Graças Reis Barreto, Valdevino Tabajara Gomes, Zuleide Cardoso Cavalcanti e a Ligia Barreto Jacob, pelo ombro amigo presente durante toda essa caminhada.

Aos gestores, equipes de trabalho das comunidades escolar e local, pelas generosas informações prestadas e momentos enriquecedores de aprendizagem.

“O mundo está nas mãos de quem tem coragem
de sonhar e correr o risco de viver seus sonhos.
Cada qual com o seu talento”.

Paulo Coelho

RESUMO

Este trabalho investigou o impacto do Programa “Educar para Vencer” com relação ao desempenho de dirigentes portadores de certificação ocupacional na escola pública baiana. O objeto deste estudo contemplou a prática dos dirigentes “certificados” e não “certificados” em duas escolas de médio porte da rede estadual, localizadas na periferia do Salvador, que oferecem o ensino fundamental de 1ª à 4 série. A pesquisa ocorreu entre 1999 e 2002. O método utilizado foi o estudo de caso de caráter quali-quantitativo, que contribuiu para a compreensão aprofundada do objeto de estudo. Foram realizadas análise documental, observações de campo no cotidiano escolar, aplicação de questionários e entrevistas com uma amostra composta por sujeitos das comunidades escolar e local. Os resultados indicaram que a certificação ocupacional obteve pouco impacto nos índices de rendimento escolar; o desempenho dos dirigentes trouxe melhorias nos resultados administrativos, basicamente, isto porque a dimensão pedagógica está suscetível a variáveis do contexto social, político e econômico; o modelo esperado para o dirigente advém de uma bagagem cultural acumulada, experiência vivencial na escola, abertura para as mudanças, participação em redes de atuação nas comunidades e no fortalecimento e implementação das políticas de sucesso da escola. As análises evidenciaram, dentro do processo de democratização, um período de transição na forma de gerir a escola pública democrática e participativa com base em objetivos acordados no “Contrato Gestor”. O desempenho dos dirigentes “certificados” provocou uma mudança no clima organizacional. Eles têm demonstrado mais autoconfiança no desempenho de suas funções, na validação da sua permanência no cargo e mais vontade de continuar estudando para se manterem atualizados e aptos a enfrentar mudanças no cotidiano escolar.

Palavras – chave:
Desempenho, dirigentes, gestão escolar, clima organizacional, políticas públicas e liderança.

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur l´impact du programme “Educar para Vencer” en relation avec la performance des administrateurs porteurs de “certificats” destinés à exercer la fonction publique. L´objet de cette étude analyse la pratique des administrateurs porters (et non porters) de certificats, dans deux écoles de taille moyenne du système publique primaire de l´Etat de Bahia. Situées dans la périphérie de Salvador, ces écoles offrent le cours fondamental, de la première á la quatrième année. La recherche a eu lieu entre les années 1999 et 2002. La méthode utilisée fut l´étude de cas du genre qualitatif et, quantitatif, ce qui a contribué à la compréhension approfondie de l´objet d´étude. Ont été réalises l´analyse des documents, l´observation sur le terrain dans le quotidien scolaire, des questionnaires, des enterwies selon un échantillon de sujets de la communauté scolaire locale. Les résultats ont indiqué que la certification occupationnelle a eu peu d´impact sur le rentement scolaire ; la performance des dirigeants a contibué à l´amélioration des resultats administratifs. La dimension pédagogique est soumise à des variables internes et externes à l´école tels que le contexte social politique et économique. Le modèle, attendu de la part du diregeante découle d´un bagage culturel accmulé, de l´expérience vécu à l´école et de l´ouverture aux changements ainsi que la participation à des réseaux d´action auprés des commununtés, tout en fortificant la mise en place des politiques de succés au sein de l ´école. Les analyses indiquent, dans le processus de démocratisation une période de transition dans la forme d´administrer l´école publique en changeant d´un profil autoritaire et centralisateur à une gestion plus démocratique et participative, basée sur des objectifs centrés sur un contrat de gestion La performance des membres de la direction porteurs d´un certificat a determiné un changemant dans le climat organisationnel. Ils ont mis en évidence plus d´assurance dans leurs rôles et conséquemment l´espérance de sa permanence à l´école comme directeurs. Ils croient à leur capacité et à leur condition de rester dans leurs fonctions. Ils sont stimulés à continuer à mettre à jour leurs études et à accompagner les changements du quotidien scolaire.

Mots clés :
Performance ; administrateurs scolaires ; gestion scolaire ; climat organisationnel ; politiques publiques et leadership

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepção de um novo estilo de gestor escolar 58
Figura 2: Concepção epistemológica..... 60
Figura 3: Concepção da certificação 91
Figura 4: Exames de certificação ocupacional 107
Figura 5: Detalhamento dos módulos “Gerenciando a Escola Eficaz” 108
Figura 6: Representação de elementos investigados 117
Figura 7: Matriz referencial do perfil ideal para o desempenho da ação gestora..... 126
Figura 8: Levantamento de fontes documentais..... 129
Figura 9: Liderança =1 / Outras variáveis =2 - Primeiro momento 142
Figura 10: Liderança estratégica=1 / participativa =2 - Segundo momento 144
Figura 11: Gráfico liderança /outros x média..... 146
Figura 12: Gráfico liderança participativa/estratégica x média..... 147
Figura 13: Questionário 2 - Freqüência relativa (%) das variáveis – Escolas A + Escola B 151
Figura 14: - Questionário 2 - médias das variáveis da pesquisa nas Escolas A e B..... 154
Figura 15: Questionário 2 - gráfico média x indicadores 155
Figura 16 Equipe administrativa - Escola A..... 182
Figura 17: Representações escritas dos alunos da 4ª série sobre a Escola A 191
Figura 18: Comunidade escolar 1999/2000 - Escola A..... 192
Figura 19: Comunidade escolar 2001/2002 - Escola A..... 192
Figura 20: Resumo das metas e respectivas ações do PDE em 2001 203
Figura 21: Comunidade escolar 1999/2000 - Escola B 220
Figura 22: Comunidade escolar 2001/2002 - Escola B 221
Figura 23: Equipe administrativa e pedagógica da Escola B 224
Figura 24: Representações escritas dos alunos da 4ª série, sobre a Escola B..... 239
Figura 25: Resumo das metas e respectivas ações do PDE..... 249
Figura 26: Gráfico rendimento escolar - Escolas A/B período 1999/2002 256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro geral de sujeitos e critérios de seleção - Escola A..... 131
Quadro 2 - Quadro geral de sujeitos e critérios de seleção - Escola B..... 131
Quadro 3 - Quadro comparativo: antes e depois do Programa “Educar Para Vencer” 262

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono (%) Bahia 1999 81
Tabela 2 - Questionário 1- Dirigentes escolares - Escolas A e B: média e desvio padrão..... 141
Tabela 3 – Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola A..... 145
Tabela 4 - Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola B 146
Tabela 5 – Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola A + Escola B..... 146
Tabela 6 – Questionário 2 – Médias liderança/participativa/estratégica – Escola A 146
Tabela 7 – Questionário 2 – Médias liderança/participativa/estratégica – Escola B..... 147
Tabela 8 – Questionário 2–Médias liderança/participativa/estratégica-Escola A+Escola B . 147
Tabela 9 - Análise de variância das variáveis liderança/participativa/estratégica..... 148
Tabela 10 - Rendimento escolar 1999/2002 – Escola A 195
Tabela 11 - Rendimento escolar 1999/2000 – Escola A 196
Tabela 12 - Desempenho em Português dos alunos da 4ª série, ensino regular – Escola A .. 196
Tabela 13 - Desempenho em Matemática dos alunos da 4ª série, ensino regular – Escola A 197
Tabela 14 - Rendimento escolar - 1999 – 2002 (CBA à 4ª Série) - Escola B 245
Tabela 15 - Rendimento escolar (CBA à 4ª Série) - Escola B 246
Tabela 16 - Desempenho em Português dos alunos da 4ª série, ensino regular - Escola B ... 247
Tabela 17 - Desempenho em Matemática dos alunos da 4ª série, ensino regular - Escola B 247
Tabela 18 - Gráfico rendimento escolar - Escolas A/B período 1999/2002..... 256
Tabela 19 - Freqüência relativa do Questionário 2 - Escola A..... 349
Tabela 20 - Freqüência relativa do Questionário 2 - Escola B..... 350

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO **15**
2 INTRODUÇÃO **16**
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA **28**
3.1 MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL 40
3.2 GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA PÚBLICO 44
4 TRAJETÓRIA DA GESTÃO EDUCACIONAL **47**
5. GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA BAIANA **70**
5.1 REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BAIANA 75
5.2 A GESTÃO EDUCACIONAL 77
5.3 CENÁRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR 79
5.4 INTENÇÕES DO DISCURSO OFICIAL (AÇÕES ESTRATÉGICAS) 83
5.5 CERTIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (DIRIGENTES) 90
6 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA **116**
6.1 DESENHO METODOLÓGICO 122
7 ESTUDO DE CASO **159**
7.1 CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO DA COMUNIDADE LOCAL 159
7.1.1 A vida coletiva nas Cajazeiras 163
7.2 ESCOLA A 169
7.2.1 Comunidade escolar 171
7.2.2 Aspectos físicos 174
7.2.3 Equipe de dirigentes 176
7.2.4 Clima organizacional 185
7.2.5 Aspectos pedagógicos 192
7.2.6 Aspectos da autonomia 204
7.3 ESCOLA B 212
7.3.1 Comunidade Escolar 213
7.3.2 Aspectos físicos 221
7.3.3 Equipe de dirigentes 222
7.3.4 Clima organizacional 227
7.3.5 Aspectos pedagógicos 241
7.3.6 Aspectos da autonomia 250
8 CONCLUSÕES **258**
REFERÊNCIAS **285**
OBRAS CONSULTADAS **295**
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS **304**
APÊNDICE **306**
APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados e sua Estrutura 306
APÊNDICE B – Elementos da Metodologia da Pesquisa 307
APÊNDICE C – Quadro Síntese de Questões da Metodologia da Pesquisa 308

APÊNDICE D – Ficha Perfil da Unidade Escolar 309
APÊNDICE E – Ficha de Observação do Cotidiano Escolar..... 312
APÊNDICE F – Questionário 1 – Dirigentes Educacionais..... 313
APÊNDICE G – Questionário 2 - Comunidades Escolar e Local..... 315
APÊNDICE H – Roteiros de Entrevistas 317
APÊNDICE I – Conceitos de Competência 318
APÊNDICE J – Mapeamento de Falas dos Sujeitos na Pesquisa de Campo Escolas A e B 319
APÊNDICE K - Índice de Codificação de Texto do Diário de Campo - Escola A..... 323
APÊNDICE L – Índice de Codificação de Texto do Diário de Campo - Escola B..... 328
APÊNDICE M – Dados Resultantes da Aplicação do SPSS Questionário 2..... 331
APÊNDICE N – Tabelas – Excel 349
APÊNDICE O – Relação das Imagens Fotográficas..... 351
ANEXO..... 356
ANEXO 1 - Mapa do Bairro de Cajazeiras 356

1 APRESENTAÇÃO

Esta dissertação de Mestrado - O impacto do Programa “Educar para Vencer” no desempenho de dirigentes na escola pública baiana: estudo de caso sobre avanços e possibilidades - envolveu duas escolas públicas estaduais baianas. A pesquisa tomou como base o período de 1999 a 2002, quando da implantação do referido programa com prioridade para o Projeto de Certificação Ocupacional para profissionais em educação. O conteúdo deste trabalho versa sobre o desempenho dos dirigentes educacionais. Ele está composto de uma introdução e quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se a política educacional brasileira, mudanças ocorridas no sistema educacional e reflexões sobre a gestão no sistema público. No segundo, faz-se um breve mapeamento da gestão na educação, versando sobre escolas clássica, psicossocial até a contemporânea com novas formas de gerenciamento do líder educativo. No terceiro, uma exposição sobre a gestão escolar pública baiana, discorrendo sobre a atual situação do ensino e algumas inovações que vêm sendo implementadas. O quarto refere-se à metodologia utilizada na elaboração do trabalho e análise de dados. Por último, estão as conclusões e considerações do estudo.

2 INTRODUÇÃO

A crise de competências e habilidades no desempenho de dirigentes educacionais (diretor e vice-diretor), reconhecida e largamente discutida, tem como uma das causas principais as mudanças técnico-pedagógicas ocorridas na década de 70, com a divisão do trabalho na escola, resultante das políticas vigentes e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971. Na década de 80, surge o fenômeno do combate ao trabalho fragmentado dos especialistas da educação (supervisores, orientadores e administradores escolares), uma vez que os resultados do processo educacional, especialmente na escola pública, continuavam insatisfatórios com relação aos desempenhos administrativo e pedagógico. Os estudantes apresentavam altos índices de evasão e repetência e os dirigentes se mantinham insatisfeitos com os processos de seleção para ocupação dos cargos de diretor e vice-diretor, devido ao fato de preponderar as influências políticas partidárias em vez da meritocracia.

As transformações da sociedade passaram a exigir novos padrões de comportamento, convivência, interação, organização interna da escola e resultados condizentes com as expectativas sociais. Isto provocou mudanças na rede de relações políticas e técnico-pedagógicas, nas práticas da gestão educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como “cidadã”, em seu Art. 206, refere-se à “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A mesma conquista é reafirmada no bojo da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reforça o espírito democrático do referido artigo.

Dentre as mudanças da Constituição de 1988, está a garantia do padrão de qualidade no ensino (Art. 206, Inciso VII, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I e da Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no Art. 60, §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências), destacam-se a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola e o seu espírito democrático. Os aspectos legais estão voltados, também, para a formação de profissionais em educação[1] e visam promover novas práticas gestoras. Todavia, há uma questão fortemente arraigada que é a cultura institucional que não se modifica somente através da legislação, requerendo tempo, mudança de comportamento e o desenvolvimento de competências específicas, entendidas aqui, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores.

Como conseqüência, esses aspectos visam assegurar: a participação da comunidade na tomada de decisões; perspectivas da qualidade; eqüidade, transparência, democratização e cidadania que se constrói através do trabalho coletivo diário. Tais princípios conjugam o exercício responsável e compartilhado da gestão na capacidade de gerenciamento, de transparência administrativa e de participação social.

As políticas públicas focalizam o sucesso dos alunos tendo os dirigentes educacionais

[1] Decreto 3276, de 6/12/1999, que dispõe sobre a formação, em nível superior, de professores para atuarem na educação básica e dá outras providências; Referenciais Curriculares para Formação de Professores – 1999. Parecer nº 001/99, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores na modalidade normal em nível médio, Parecer 053/99, que apresenta as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação e Parecer nº 115/99, que criou os Institutos Superiores de Educação e nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em nível superior – 05/2000.

como líderes do processo ensino-aprendizagem, que se concretiza através da colaboração efetiva das comunidades escolar e local na tomada de decisões da escola. No eixo central desse processo estão as relações inter e intrapessoais e a competência para lidar com um estilo de gerenciamento, que advém dos novos paradigmas sociais refletidos na gestão do trabalho escolar.

Desse ponto de vista, a política educacional brasileira provoca mudanças de contorno neoliberal e descentralizador para modernizar a educação com padrão de excelência. A qualidade e o espírito democrático devem permear a proposta pedagógica, a gestão de pessoas, os recursos materiais, financeiros e instrumentos de avaliação para examinar a qualidade, a eficiência e eficácia. Maximiano (2000) considera a eficácia associada à noção de ótimo, significando produzir resultados corretos no menor tempo possível de maneira certa e inteligente com o mínimo esforço e com o melhor aproveitamento possível de recursos.

Na contemporaneidade, as tendências de descentralização e flexibilização caminham juntas com as exigências crescentes de avaliação, que apresentem resultados satisfatórios, adequados aos compromissos políticos e históricos da instituição escolar. Neste estudo, eficiência e eficácia representam elevado desempenho, resultante do trabalho coletivo na unidade escolar. Tanto a eficiência quanto à eficácia são partes de um movimento político que concebe o desenvolvimento educacional em função da competitividade e exigências de uma economia globalizada. Essas tendências são resultados de uma mudança de paradigma do desenvolvimento da sociedade e bases para construir uma educação de qualidade, quer pela validação dos investimentos públicos quer pelo retorno social esperado. A qualidade da aprendizagem é percebida como reflexo não só do ambiente educacional, que tem uma eficiente gestão escolar, professores e alunos estimulados com o que estão fazendo, mas

também do apoio familiar e social. Neste contexto, implanta-se a cultura da participação e das parcerias voluntárias voltadas para apoiar a qualidade da educação pública.

Nessa configuração, em 1999, o Governo do Estado da Bahia criou o Programa "Educar para Vencer" com a implantação de seis projetos prioritários: Regularização do Fluxo Escolar da 1ª à 4ª série, Regularização do Fluxo Escolar da 5ª à 8ª série, Fortalecimento da Gestão Escolar, Fortalecimento da Gestão Municipal, Certificação de Profissionais de Educação e Avaliação Externa do Ensino, com o objetivo de assegurar condições adequadas para o funcionamento da escola, zelando pela sua autonomia, definindo padrões de exigências, como também profissionalizando a gestão escolar. Nesse universo, a escola, como instituição social, é responsabilizada pelos seus resultados nas avaliações do sistema de ensino.

Neste mesmo ano, a certificação ocupacional tornou-se pré-requisito para o cargo de dirigente de escola pública da rede estadual baiana, introduzindo o "Contrato de Gestão"[2]. Esse contrato fixa metas e resultados de avaliação do desempenho dos dirigentes e da escola como um todo. Para ser "certificado", o dirigente educacional passou a ser avaliado sobre conhecimentos, habilidades e competências administrativas, pedagógicas e financeiras, consideradas necessárias à função. Neste contexto, os aprovados são "certificados" e considerados aptos, durante três anos, a assumirem e permanecerem no cargo de dirigente educacional.

Na verdade, o Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares tem o compromisso de avaliar se os dirigentes estão qualificados para a organização do trabalho

[2] O "Contrato de Gestão" dentro da Pedagogia evoluiu das questões jurídicas para questões que também envolvem desempenho, cumprimento de metas e estabelecimento de prazos, e inclusão de resultados positivos da aprendizagem.

escolar, aferindo o grau de competências profissionais. Esse projeto apresenta-se, então, como estratégia política para a profissionalização temporária de dirigentes. Ela prevê o fortalecimento da autonomia da escola com possibilidades que incluem reconstruí-la, a partir de equipes[3] de trabalho, na comunidade, com vista a ressignificação de suas práticas, de seus valores e, portanto, uma nova cultura organizacional.

O "sucesso" da gestão escolar passa a ser entendido não só pela autonomia de desempenho dos dirigentes auto-organizados com estilos próprios, mas pela qualidade de aprendizagem e desempenho dos alunos. A materialização das políticas educacionais deverá ocorrer mediante a descentralização administrativa do poder na escola, nos processos que desenvolve, no clima organizacional, criando uma identidade própria com o foco no aluno, no padrão de qualidade e satisfação das comunidades escolar e local. Os dirigentes enfrentam o desafio de gerenciá-la e cumprir os objetivos organizacionais acordados no "Contrato de Gestão". Apesar de seu lado positivo, Souza Júnior (2001) lembra que a descentralização nem sempre acompanha a democratização das políticas públicas e mobilização das comunidades. Escrevendo sobre perspectivas na gestão escolar, Lück (2000) reafirma a necessidade do profissionalismo educacional, da mesma forma que Vieira (2000) aponta a profissionalização das agências executoras de serviços educacionais como condição primordial à melhoria da qualidade de ensino.

Contudo, o sistema educacional baiano vem tendo dificuldade de alcançar os objetivos estabelecidos para a educação: o excessivo ordenamento burocrático de normas e métodos de trabalho tem prejudicado a gestão de pessoas e de recursos financeiros. No propósito de atingir melhores resultados institucionais, o Projeto de Certificação Ocupacional tenta

[3] Entendida como equipe pedagógica, aquela que pensa as relações como verdadeira cooperação e intervenções favoráveis a partir da gestão de uma ação integrada.

substituir o modelo funcionalista, hierarquizado e burocrático, o qual secundariza o trabalho pedagógico, por este, que privilegia competências na gestão escolar, baseada na relação entre os resultados de desempenho de qualidade e objetivos a atingir. Estes, definidos no “Contrato de Gestão”, a fim de alcançar as metas contratuais para a resolução dos problemas das unidades escolares.

O modelo configurado pelas políticas públicas do Estado para a escola se define na concepção de uma “escola eficaz” e sua operacionalização. Mas, a preocupação é saber como, para quem e para quantos essa eficácia se efetiva. Uma “escola eficaz” é entendida como aquela que apresenta resultados de aprendizagem dos alunos como fruto de uma gestão democrática, construída na cultura da participação, no envolvimento de aprendizado coletivo. Além disso, o dirigente deve exercer a liderança e acreditar na capacidade de sua equipe de trabalho, na valorização da função social da escola, como agência de construção da qualidade de ensino e excelência da escola.

O Governo do Estado da Bahia, para elevar a qualidade da educação pública, institui a gestão profissionalizada, articulando a introdução de critérios de méritos para a nomeação dos diretores de escola, do sistema de certificação e desenvolvimento profissional de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, alfabetizadores e da capacitação contínua dos quadros de dirigentes. Esses mecanismos culminam na celebração de um “Contrato de Gestão” democrática e intervenção da Educação Básica.

Compreender como esse processo ocorre e o seu impacto foi um dos objetivos desta pesquisa, que examinou o desempenho de dirigentes educacionais (diretor e vice-diretor), confrontando o definido nos documentos do Projeto de Certificação Ocupacional do Programa

“Educar para Vencer” de 1999, e as práticas cotidianas dos dirigentes, em duas escolas públicas estaduais, de 1ª à 4 série do ensino fundamental, que ministram no Município do Salvador-Bahia.

A pesquisa tomou como base o período de 1999 a 2002, investigando no campo empírico de setembro a dezembro de 2002. Ao analisar o desempenho dos dirigentes buscou-se identificar em que medida os dirigentes “certificados” e sua equipe de trabalho têm propiciado o incremento da qualidade da educação oferecida na escola pública como uma evidência do impacto do Programa “Educar para Vencer” - Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares quanto ao processo de gerenciamento do diretor e vice-diretor na autonomia administrativa, pedagógica e financeira, e sua relação com as comunidades escolar e local.

A dificuldade em encontrar uma equipe gestora formada, apenas, por profissionais “certificados”, via exames de Certificação Ocupacional, levou a pesquisadora a investigar duas escolas de médio porte. Ambas localizadas na periferia de Salvador, no mesmo bairro, identificadas neste trabalho como Escolas A e B, com dirigentes “certificados” e não “certificados”. Estas escolas estão contempladas pelos investimentos das políticas públicas do Estado da Bahia através deste programa e do referido projeto.

Pode-se afirmar que a gestão escolar é “ciência na arte de administrar” princípios e processos de direção e organização educativa. No paradigma habermasiano, a organização escolar vai das dimensões de racionalidade mecânica e instrumental à intersubjetividade dialógica nas ações e vivências concretas dos sujeitos (MORGAN, 1996). A organização escolar é uma instituição formada por uma equipe social, destinada pelo Estado a

desempenhar papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e limites da comunicação. (TEIXEIRA, 2000; SARMENTO, 1994). Para este trabalho, a organização escolar é unidade social aberta, construída pelos que nela trabalham e interagem entre si, a fim de alcançar os objetivos da instituição (LIBÂNEO, 2001). Ela expressa, também, o grau de atuação de sujeitos na rede de relações inter e intra-escolar, no processo de tomada de decisões eficientes e eficazes, da implantação à transformação das políticas públicas do Estado na direção das comunidades escolar e local. Neste caso, a gestão escolar é considerada e representada, em sentido estrito, por seu sujeito diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores e funcionários com participação ativa e democrática, com deveres e co-responsabilidades para a identidade, objetivos e interesses comuns da escola.

A gestão dos diferentes sujeitos e a intenção do desempenho individual e grupal determinam inovações e resistências organizacionais na educação. É o estilo de liderança que permite distinguir uma escola de outra na compreensão básica de como as pessoas se comportam, interagem e desenvolvem seu papel educacional.

Diante desse contexto, o dirigente educacional deve ser um educador embasado em fundamentos científicos, culturais, teórico-práticos da educação e conhecedor da realidade política e social onde vai atuar. Ele, também, deve manter a articulação política com o Estado, para exigir condições de funcionamento da escola. Por isso mesmo, as políticas vigentes necessitam de uma equipe de trabalho competente e comprometida. O bom desempenho das ações gestoras é indispensável à sua função social. Assim, a gestão escolar baiana pretende superar a racionalidade tecnocrática, traduzida na hierarquização do desempenho de funções vivenciadas, tradicionalmente, no serviço público.

Na intenção das políticas públicas do Estado da Bahia, Programa Educar para Vencer- Projeto de Certificação Ocupacional a educação tem de ser de qualidade para alcançar elevados índices de rendimento escolar com comprovada aquisição de aprendizagem, avaliados por dados de aprovação e permanência do aluno na escola. É função do dirigente "certificado" atuar com profissionalismo para garantir a melhoria dos índices de desempenho acadêmico, proporcionando "sucesso escolar".

Mas, apesar das mudanças democratizantes da gestão escolar, a função de diretor continua ocorrendo por nomeação do Secretário de Educação. Portanto, um "cargo de confiança" do governo, inclusive, vinculado à partidarização. Um dos objetivos prioritários de expansão gradual do Programa "Educar para Vencer" é o Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares que visa profissionalizar a gestão escolar, desvinculando-a dos vícios do clientelismo, para atender ao mérito profissional e não a fisiologismos.

A comunidade escolar toma consciência da necessidade de participação. Portanto, está criando uma cultura de competência cooperativa, integradora e democrática cujas ações, reações, tensões e conflitos na autonomia dos dirigentes podem tornar-se referências de uma realidade tecida no acompanhamento e controle de metas do Programa "Educar para Vencer" - Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes escolares.

As questões do estudo foram levantadas partindo do pressuposto de que as políticas públicas do Estado da Bahia têm um novo modo de regulação no modelo de gestão. Os objetivos estão atrelados ao orçamento global das instituições de ensino, com prestações de contas dos projetos de atuação no "Contrato de Gestão". Esse instrumento é firmado com os

dirigentes, visando a formação de parcerias para fomento e execução de atividades no exercício da autonomia com atribuições, responsabilidades e obrigações.

Portanto, a natureza desse estudo é uma investigação do desempenho de dirigentes portadores e não portadores de certificação ocupacional no contexto das escolas pesquisadas. A observação do seu estilo de liderança, a coerência entre suas atribuições e as metas exigidas pelo Projeto de Certificação Ocupacional, bem como a implantação de uma nova cultura organizacional e a busca do grau de satisfação das comunidades escolar e local foram elementos chave para a análise dos resultados da certificação ocupacional, em relação ao sucesso da escola.

Nessa direção, é pensar a escola democrática com a colaboração dos beneficiários, não só alunos, mas de pais ou responsáveis pelos propósitos educativos como fruto da própria sociedade global, brasileira e baiana, entendida como forma social de gestão, historicamente determinada por ações efetivas dos avanços e possibilidades de melhoria da qualidade do ensino. Investigou-se se, na prática gestora, os profissionais “certificados” contrariavam ou atingiam os objetivos e metas do Programa “Educar para Vencer”. Questionou-se: a certificação ocupacional oferecida aos dirigentes educacionais contribui para a resolução de problemas cotidianos e melhoria da qualidade do ensino? Como se configuram as escolas pesquisadas, com uma direção considerada democrática e participativa? Em que aspectos o investimento das políticas públicas do Estado, quanto às metas do “Contrato de Gestão”, atende aos objetivos prioritários da escola na resolução de problemas cotidianos nas áreas pedagógica, administrativa e financeira?

A intencionalidade do estudo foi responder se os dirigentes educacionais têm desempenhado atividades participativas de acordo com o “Contrato de Gestão” assinado com a SEC.

A investigação consistiu no levantamento de dados objetivos e subjetivos primários; observações do desempenho de dirigentes e dos sujeitos colaboradores das comunidades escolar e local no campo empírico mediante a utilização de questionários e entrevistas; análise documental, interpretação das descobertas na escuta de sujeitos, tentando tecer, juntos, práticas, atitudes e valores, a partir da fala da relação dialógica, do gesto e do silêncio.

A natureza quali-quantitativa dos dados possibilitou uma análise ampliada do problema sob estudo, permitindo identificar seus aspectos estruturais e conjunturais com suas características próprias, examinadas em relação ao contexto onde estão inseridas, isto é, realidade de duas escolas da periferia urbana de Salvador, com direções caracterizadas como democráticas e participativas.

A análise incluiu o “saber–fazer” dos dirigentes, suas competências, habilidades, atitudes pessoais e relacionais na prática cotidiana; os conhecimentos adquiridos com a certificação ocupacional na contribuição à qualidade do trabalho na gestão escolar, autônoma, com lideranças nas comunidades escolar e local

Diante disso, considerou-se a relação entre os determinantes internos e externos de desempenho. Entre os internos - colocam-se os condicionantes institucionais (sujeitos dirigentes individuais e em equipes de trabalho) na distribuição da autoridade e do poder, aliados a elementos da estrutura organizacional da escola. E externos - na macro organização

(políticas públicas e o processo de certificação ocupacional) ligados a fatores contextuais, expectativas culturais das comunidades e condicionantes impostos pelas diretrizes oficiais do sistema. Foram observados as formas e estilos de liderança exigidas para atender ao “Contrato de Gestão” em consonância com os objetivos da escola.

No que concerne à relevância social, este estudo tem a possibilidade de colaborar com as instituições superiores de ensino quanto à organização do currículo de especialista em gestão escolar, para que possam incorporar competências e habilidades que propiciem os diversos saberes da prática gestora. Também, tenta abrir espaços para novas e instigantes contribuições sobre o discurso das políticas públicas e a realidade do cotidiano escolar.

Com este trabalho, pretende-se, portanto, contribuir para a discussão da gestão educacional no desvelamento de possibilidades de intenções das políticas públicas em ações da prática social do dirigente educacional. É nesse panorama que se coloca a relevância do presente estudo. Além da preparação profissional, entram em jogo características pessoais dos dirigentes, o contexto da escola como instituição, sua cultura organizacional, as relações com outras instituições, as práticas e situações do ambiente de participação onde se cria uma identidade de significação, representadas no estilo de liderança e no desempenho dos dirigentes, de sua equipe, e da escola como um todo.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo, faz-se um breve percurso da política educacional brasileira. Analisam-se alguns aspectos de sua trajetória. A reflexão contempla questões relativas às mudanças no sistema educacional, levanta questões sobre o papel da gestão da escola na demanda do esforço coletivo (profissionais da educação, Governo do Estado e sociedade), e oferece elementos que podem contribuir para entender a problemática da construção da autonomia no cotidiano escolar.

- Por que as mudanças estruturais nacionais e internacionais levam à necessidade de construir uma nova forma de gestão escolar?
- Qual a participação da sociedade civil organizada no processo gestor?

Analisar o significado das políticas públicas é buscar na legislação e no âmbito governamental o processo de pensar formas de gerenciamento da escola para maior eficiência e eficácia; torná-la mais ágil e mais produtiva. Este percurso envolve a sua trajetória social cuja preocupação tem sido o destino da educação brasileira. Em razão desse contexto, uma série de discussões tem aparecido, freqüentemente, no meio acadêmico. A literatura registra resultados de pesquisas que indicam dificuldades para o sucesso educacional e pouca cultura nas formas de gerenciamento. A escola é considerada como improdutiva aliada a fatores de péssima distribuição de renda, desemprego, indigência, violência e grandes tensões sociais e políticas.

Seja qual for à perspectiva de análise ou de crítica aos serviços educacionais, a intenção das políticas públicas, nos últimos anos, de reformas desenvolvimentistas, de capitalismo selvagem, é parte de um processo de regulação social, ou seja, uma lógica da reforma educacional, entendida na gestão pública para um determinado padrão de mudança social. Nesse sentido, advém da reestruturação produtiva indispensável ao projeto econômico a partir de um planejamento educacional com projetos adaptados às determinações dos organismos internacionais, nos papéis de consultoria, financiamento e intervenção às políticas sociais e econômicas (ARRETCHE, 2002 ; HÖFLING, 2002 ; JACOBI, 1990 ; OTTMANN,1995 ; SADER e GENTILI, 1995).

As intenções das políticas públicas no campo da educação em geral e dos educadores em particular têm caráter político nos documentos do Ministério da Educação através dos valores, da ideologia subjacente na análise das organizações escolares, através das quais o sistema público se institui. No entanto, que caminhos se pode construir para uma política de valorização da escola pública?

As razões são encontradas no Brasil, em 2001, quando obteve o pior índice de rendimento escolar na educação básica entre alunos de 32 países (SUWWAN, 2001). Esta análise é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Por outro lado, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também registram dificuldades dos alunos na leitura e produção de texto. (VIEIRA, 2002 ; DAVIS, 2002).

O quadro atual do ensino fundamental é preocupante, com quase três milhões de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola. O Estado executa novas tarefas de

acompanhamento e avaliação da baixa qualidade do ensino, das altas taxas de exclusão e fracasso escolar, que incidem na conclusão de cursos desde o ensino fundamental. Por fim, do mesmo modo, preocupa-se com o desempenho dos alunos das camadas populares e com a qualidade da educação básica como prestação de serviços educacionais. Apesar da oferta escolar manter-se em expansão nas últimas décadas, por um lado, em 1998, a taxa de escolarização líquida era de 95,4%, da população de 7 a 14 anos (BRASIL, MEC/INEP, 2000, p. 5).

A educação pública é um subsistema do sistema social global. A sua crise reflete a própria crise social cujos sintomas têm sido identificados nos baixos rendimentos escolares verificados nos testes padronizados de exames nacionais e internacionais. Em 2001, o INEP divulgou a distorção idade-série de alunos de 1ª à 4ª em 33%. Ao mesmo tempo, a Folha de São Paulo (GOIS, 2002 ; NISKIER, 2002 ; REPROVAÇÃO, 2002) divulga o Censo Escolar 2001 com os seguintes dados: 10,8% de reprovação no ensino fundamental e 7,3% de repetência entre os matriculados no ensino médio. O atraso escolar (GOIS, 2002) afeta 53% dos adolescentes. A maioria dos estudantes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio, ainda cursam o ensino fundamental.

Não se pode deixar de lado as reconhecidas dificuldades baianas. Por exemplo, o jornal A Tarde, de 5 de dezembro 2001, p.14, noticiou que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2000 coloca o Brasil em último lugar no ranking do desempenho de estudantes com 15 anos de idade. Além do mais, de campeões do baixo desempenho escolar: 23% não chegaram nem ao nível de 1% de conhecimento básico. O estudo traz o Brasil (ENSINO, 2001) com a pior média entre 47 nações de estudantes e o professor com formação no ensino médio. Esta análise inclui o investimento em educação de

4,6% do seu Produto Interno Bruto (PIB), cujas expectativas dos anos de escolaridade dos estudantes são de 14,9%.

O Programa “Educar para Vencer” apresentou, a partir de 1999, os seguintes dados estatísticos. De 1999 a 2002, a matrícula inicial no ensino fundamental passou de 3.703 mil para 3.641 mil alunos; a taxa de atendimento de 7 a 14 anos de 95.3% a 97.8%; com índices de aprovação de 1999 a 2001 de 69.4% a 65.2%; abandono escolar de 16.4% a 19.8% e reprovação 14,2% para 15,0%. A distribuição percentual dos alunos por faixas de desempenho em 2001, na 4ª série, apresentou os seguintes resultados: Português - Bom (41,54%), Médio (22,69%), Baixo (17,20%) e Insuficiente (18,57) e em Matemática - Bom (53,23), Médio (29,82%), Baixo (9,30%) e Insuficiente (7,65) (BAHIA-SEC, 2003).

Procura-se analisar esse fenômeno recorrendo às preocupações antigas. Historicamente, o Estado brasileiro, herdeiro da colônia portuguesa, continua pagando o preço do capitalismo tardio e inoperante por ineficácia de sua metrópole. O embate das tensões advém da dependência política e econômica do sistema capitalista mundial, desde a propriedade privada dos meios de produção baseada no lucro, no individualismo, na exploração do trabalhador, até no capitalismo de fase concorrencial do modelo de Estado liberal.

A diminuição de recursos públicos compromete preparar um capital humano de qualidade competitiva. Pode-se dizer que, a partir da década de 80, de transição democrática e luta pela cidadania, as críticas ao modelo de gestão do Estado se esgotam por ser centralizador e totalitário. O regime militar autoritário de 1964 a 1985 priorizou o desenvolvimento econômico e financiamentos externos à educação e formação profissional. Mesmo assim, os processos democráticos de participação foram acontecendo com atores da sociedade civil -

movimentos populares de lideranças sindicais e classistas, debates de partidos políticos oposicionistas, entidades acadêmicas comprometidas com a democracia e em oposição política às elites tradicionais.

Nessa conjuntura, nas últimas décadas de 80 e 90, as reformas educativas (MORAES, 2002) estavam vinculadas a organismos internacionais de empréstimos à América Latina nos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo da revolução técnico-científica e do projeto neoliberal, que desafia o Estado quanto às políticas educacionais (RAMOS, 2002).

As políticas educacionais dos anos 90 são resultantes desses acordos internacionais materializados nas intenções e recomendações, na articulação educação e desenvolvimento. Uma retomada à Teoria do Capital Humano de base produtiva, mas em outro momento de contextualização histórica e configuração mundial baseada nas relações sociais. O contexto redefine o Estado capitalista de superação da crise da educação básica de competências gerenciais, tecnológicas e diminui as participações de atuação popular, no conformismo ao modelo de estratégias neoliberais. Este cenário alavanca novos rumos de exigências para os processos dirigentes.

A conjuntura internacional impulsiona a intervenção gerencial como expressão mágica de resposta à crise fiscal do Estado, apesar de priorizar a expansão da rede educacional. Como conseqüência, a prática pedagógica não tem tido uma educação pública gratuita, de qualidade, isto é, entendida no eixo da produtividade buscada na eficiência e eficácia escolar da educação infantil ao ensino médio, na prioridade estratégica da cidadania.

O Estado brasileiro apresenta uma debilidade econômica associada ao alto endividamento interno e externo[4] por adotar estratégias da política neoliberal no modelo de globalização. A reestruturação produtiva é o eixo central da estratégia econômica que apóia a desregulamentação, a privatização e liberalização. Neste panorama, diminuição de políticas sociais de expansão da cidadania às políticas autoritárias, desiguais, com reflexos na educação e na insegurança social. Razão pela qual aconteceu inúmeros movimentos sociais e políticos, possibilidades de alternativas nesta fase de transição da política brasileira.

A expectativa é da sociedade civil organizada, por interesses comuns, reivindicar do Estado o preceito do Direito Constitucional à Educação. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico passa a ser um instrumento de gestão escolar, democrática, uma vez que é resultante da colaboração das comunidades escolar e local. Apesar das precárias condições materiais e operacionais em muitas instituições públicas, sua construção é imprescindível para que se possa captar recursos, adequar procedimentos, dimensionar metas, superar fracassos escolares, níveis reais de escolarização e apoios (merenda, material didático e capacitação dos profissionais de educação).

Historicamente, do ponto de vista do século XIX a XX, na etapa monopolista do capitalismo, o Estado adota a política educacional para atingir objetivos sociais. Como resultado, o modelo de educação não construiu uma identidade por sempre importar propostas educativas de países desenvolvidos pela expansão do capitalismo entre o século XIX e a primeira metade do século XX. Observa-se uma predominância no tecnicismo, na eficiência e

---

[4] Fonte: Plenária Nacional da CUT; 9ª Resolução, Santo Dia, São Paulo, 17 a 20/08/1999. Em 1994, a dívida interna pública era de R$ 108,810 bilhões; 1995, a dívida externa era de US$ 159,256 bilhões; Março de 1998, US$ 233,880 bilhões (Banco Central). Fonte: **Almanaque** Abril/2000, p 125, a dívida interna pública em agosto de 1999 era de R$ 398,08 bilhões (dados referentes ao Banco Central e Conjuntura Econômica – FGV). Segundo Ney Hayashi Cruz, Folha de São Paulo de 09/09/02, Caderno Dinheiro, em julho de 2002 a dívida era de R$819,38 bilhões.

eficácia. Hoje, o controle do Estado está direcionado para a descentralização (MORAES, 2002, p. 13-24 ; ARRETCHE, 2002, p. 25-48) ; AZEVEDO, 2002, p. 49-71) da gestão e autonomia da escola como responsável pelo sucesso ou fracasso da educação. Desse modo, a gestão estatal tem diferente lógica de dependência no Estado moderno: da perspectiva liberal à neoliberal (FURTADO, 2000 ; ANDERSON, 1996), com reflexos na educação, resultantes da correlação de forças existentes na sociedade.

Considerando a conjuntura internacional e nacional é interessante à reflexão: O desenvolvimento do capitalismo, em especial na grande expansão do capital internacional, tem trazido benefícios à educação? O poder do Estado para com as políticas educacionais acarretará ainda mais tensões e conflitos sociais? A redução do papel do Estado Democrático de Direito e de um Estado Federativo no desenvolvimento de políticas sociais e incentivos ao mercado capitalista, regulador das políticas públicas, prioriza a educação de qualidade a todos os cidadãos?

Entende-se que as reflexões não esgotam os aspectos constitutivos. No entanto, reflete a complexidade da política educacional. Há esperança na luta política pela educação engendrar soluções originais de um contra-poder. Neste panorama, se a centralização das ações estratégicas estava nas secretarias estaduais e/ou municipais de educação, hoje está nos movimentos sociais de participação da comunidade.

As manifestações públicas estão consolidadas no interesse público. Recolocam-se as discussões no setor educacional abalado pela crise de Estado do “Bem-Estar Social” ou assistencial. Este, entendido como aquele que garante ao cidadão benefícios sociais de direito político no fortalecimento do Estado. Do ponto de vista do pensamento neoliberal, a

progressiva deterioração das políticas sociais à nova ordem econômica internacional, é advinda dos anos 70, marcados pela recessão, instabilidade social e cortes de gastos públicos.

Pode-se verificar que o Estado-nação é uma organização política como expressão da comunidade. É o Estado que faz história sobre um território e exerce, entre outras funções, a normatização de mecanismos de controle social e fiscalização dos direitos da cidadania e convivência ético-social no espaço de afirmação de uma *pólis*. Nesse sentido, presta serviços de políticas públicas com atribuições de regulação e proteção social, mas também, de planejamento estratégico das políticas educacionais.

A educação encena uma gestão democrática e participativa na discussão dos processos de descentralização do governo federal, para os governos infranacionais, estaduais, municipais até chegar às unidades escolares. As implicações são complexas, contraditórias e exigem determinadas condições que não dizem respeito apenas ao Estado (TEDESCO, 2000 ; SHIROMA, 2000), mas aos sujeitos cidadãos e às condições conjunturais que possam favorecê-la ou dificultá-la e que se colocam além da gestão em sentido estrito, portanto, um mosaico difícil de ser interpretado.

As políticas educacionais são constitutivas da reestruturação produtiva do capital nas macros tendências políticas, econômicas e sociais de redefinição do papel do Estado de prescrição e controle social, historicamente concreto, na sociedade brasileira. Não estão desvinculadas do contexto regulador das relações econômicas e sociais, e de políticas internacionais. Da base produtiva da acumulação mercantil, advinda do sistema produtivo industrial, encontra no liberalismo, sustentação, liberdade de organizar a produção sem interferência do Estado.

Ao colocar a capacidade de decisão sobre as práticas de gestão, é possível compreender a intervenção do Estado-sociedade no desenho da escola pública, obrigatória, de contradições, nas manifestações das vozes dos dirigentes, professores, alunos e funcionários da comunidade escolar que problematizam a forma como está sendo implementada e a serviço de interesses orientados por organismos mundiais de hegemonia do capital. Neste sentido, o sociólogo português Almerindo Janela Afonso baseando-se em Pierre Bourdieu, afirma:

> [...] a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da violência simbólica – e é precisamente isso que está aqui em causa quando verificamos que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e da inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu caráter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de factor, tende a coincidir sobretudo com interesse das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável (AFONSO, 2001, p 21).

A proposta de reforma do aparelho do Estado prestador de serviços e bens públicos de interesse comum coletivo, parte de uma diminuição do seu papel. O propósito é ser menos executor. Nesta perspectiva, o Governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, (CARDOSO,1998), trouxe na estrutura do Estado, planos econômicos e uma política de intenções de reformas fiscal e administrativa que visam a diminuir gastos governamentais de ação social para o eixo transnacional de mercados globalizados com perspectivas de competitividade. Este discurso da modernização, racionalização e privatização tornaram-se tema-chave de debates nacionais, desde a década de 90 (PERONI, 2001).

Entende-se, também, em prol da valorização da educação por iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assessoria e financiamento do Banco Mundial, em acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), resultando no Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

Um dos marcos estratégicos da ação gestora foi a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) no Plano Diretor (CURY, 2002) do Aparelho de Estado, Brasília, 1995, com mudanças estruturais no capitalismo e com a função de promover o desenvolvimento social e econômico do país, mas sem participação popular na gestão pública. Pautou-se na integração ao capitalismo internacional de fluxo de capitais multinacionais. Nessa lógica, transforma o país numa atração de mercado de investimentos estrangeiros na América Latina, através das privatizações.

O debate da reforma do Estado brasileiro (BRESSER, 1996) iniciou-se pelo Decreto – Lei nº 200, de 1967, traduzida pelo ministro da Economia Luiz Carlos Bresser Pereira como início da administração gerencial no Brasil com ênfase na descentralização e autonomia, muito embora tenha ficado pela metade e fracassado. A Emenda Constitucional n 19, de junho de 1988, reflete a lógica racional assumida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. A Instituição das Organizações Sociais e dos Contratos de Gestão vão interferir nos rumos da gestão da educação brasileira. No momento, aliam-se às demandas de maior acesso e às questões de ineficiência produtiva do sistema. Repensa-se a função política da eqüidade social na capacidade de uma nova forma de gestão das instituições públicas, transferências de funções a instâncias não-estatais nas relações das exigências de mercado.

O projeto de reforma do Estado está baseado na municipalização das políticas públicas de descentralização e perda da função política dos investimentos sociais. Esse movimento latente de crise do capital atrai especulações financeiras com altos juros, aumentando ainda mais as dívidas interna e externa e a crise fiscal nos estados e municípios brasileiros. A repercussão política gera estratégias do governo para racionalizar os recursos na descentralização da União com repasses para os estados e municípios. Estes, por sua vez, endividados e atrelados

ao poder central, não têm como investir no social sendo obrigados a repassar à sociedade na lógica de mercado, decisões estratégicas de privatização, publicização, terceirização de serviços e outros (ARRETCHE, 2002; AZEVEDO, 2002; TEDESCO, 2000).

Por outro lado, o Estado intervencionista ou máximo, é hegemônico, descentralizador quanto ao financiamento de capital, delegação da autonomia à sociedade e ao mercado regulador. Desse modo, surge um *ethos* competitivo na privatização dos serviços educacionais de gestão privada e gerenciamento na base do "Contrato de Gestão".

Criticam-se as políticas educacionais por serem oscilantes. De uma lógica simultânea do "Estado mínimo" cuja função de aparelho administrativo (gestor de políticas sociais e a educação, um dos serviços públicos), é centralizador nas políticas de legislação, controle de avaliação externa do sistema educacional público e privado. A literatura aponta que o Estado prevê exames com provas aferidas na racionalidade instrumental que tende a valorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis sem levar em consideração os contextos e processos educativos. Os objetivos asseguram melhorar o ensino através da adoção de novos padrões pedagógicos de qualidade, e acompanhar o desempenho das estruturas e processos da educação através do sistema de avaliação para medir a eficiência e eficácia da política educacional adotada.

Levando em conta este panorama, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2000) defende que: O estado capitalista brasileiro está permeado por contradições que permitem avançar na luta por um progressivo controle social. Neste contexto, é vital a luta do Estado na tarefa conjunta com partidos, sindicatos e movimentos sociais. Nesta perspectiva, todos têm a responsabilidade de lutar pela emancipação social.

Essa emancipação social é fruto das transformações que sofre o indivíduo dentro do próprio contexto normativo da sociedade:

> No entanto, todo novo conjunto normativo que configura os momentos de transição político-administrativa promove a insegurança dos atores envolvidos, podendo configurar ainda funções desviantes do fluxo institucional, provocando níveis indesejáveis de disfunções burocráticas (MARTINS, 2002, p 106).

É justamente esse o ponto que interessa à abertura democrática brasileira, quando permite a reorganização e mobilização da sociedade civil. Mas o crescimento da modernização encontra clima para a elevação das taxas de juros provenientes da ascensão do pensamento neoliberal. A resposta à crise é a consciência social da rede pública de ensino na qualidade de seu serviço como direito a ser conquistado. Esse fenômeno nos ajuda a problematizar: em que medida os programas do Governo Federal têm interesse em corresponder ao propósito de uma gestão democrática em todas as escolas públicas?

No entanto, o neoliberalismo, ao responder à crise do Estado traduzida em déficit público e inflação, impõe reformas inspiradas no liberalismo do Estado de direitos básicos à cidadania para re-equilíbrio das desigualdades sociais e políticas de participação democrática. Assim, as políticas econômicas se assentaram no modelo desenvolvimentista através de medidas para a industrialização e substituição das importações. As estratégias utilizadas foram os planos de ajustes econômicos sugeridos pelos credores e/ou representantes. No entanto, os princípios eram não frear o mercado e tê-lo como livre jogo concorrencial. Desse modo reduz a esfera de influência estatal nos mecanismos de desregulamentação da economia, privatização (EDUCAÇÃO, 2000, p.126) das empresas produtivas estatais, iniciada em 1991.

Como conseqüência às atividades sociais, deixam de ser prioritárias para o governo cujo objetivo era atrair investimentos estrangeiros, reduzir o tamanho do estado, conseguir recursos para financiar as atividades governamentais e saldar compromissos internacionais. Em decorrência, processa-se a terceirização de serviços, estabiliza a moeda desacreditada por desequilíbrios financeiros de ideários econômicos, e criam metas de reformas nos sistemas de previdência social. A educação, a saúde e o trabalho são prioridades para uma nova política social solidária de governo instaurada por intenções, a partir de janeiro de 2003.

3.1 MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Tentou-se uma visão panorâmica dos (des)caminhos das políticas públicas, buscando na história identificar o lugar da educação - Projeto Principal de Educação para a América Latina (CATANI, 1998). Esta, como direito público, viabilizado através de políticas educacionais, que passa à lógica de mercado flexibilizado, autônomo, parceiro e diversificado nas formas de operar o sistema descentralizado numa diversificada obra de mudanças na educação escolar.

Estas mudanças se caracterizam por políticas de ação (CURY, 2002) advindas de importantes eventos (VIEIRA, 2001, p. 62-63) internacionais na área educacional cujos desafios são enormes: universalizar a educação básica; reduzir o analfabetismo; elevar a média de escolaridade da população; assegurar a eqüidade; renovar currículos e formas de ensino; elevar a qualificação dos profissionais de educação.

Mais uma vez buscou-se a reforma educacional através de mudanças na gestão educacional advinda da descentralização. A lógica interna era pulverizar recursos públicos para o social, e a lógica externa à prestação de contas aos organismos internacionais de

centralização das diretrizes e controle cujas manifestações configuram-se em quatro pilares, a seguir, descritos:

- outorga da autonomia à rede de escolas públicas na capacidade de auto gerir-se e buscar sua independência com parcerias sociais. Essa medida traz a necessidade de uma tessitura nas estratégias de relações no interior da escola e no papel dos atores envolvidos, muitas vezes, em tensões e contradições. No entanto, não se tem conseguido atender a dinâmica das comunidades escolar e local e provocar melhor desempenho nos atores envolvidos;
- a avaliação e verificação da qualidade da educação, através de exames de controle central de ações descentralizadoras, cujos índices são alarmantes;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais, como orientações curriculares em âmbito nacional, criticados por educadores pelo seu caráter psicologista e pouco político. Para o Estado, a definição do que vai ser ensinado em todas as escolas do país aliado às Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e médio no controle estratégico da avaliação dos resultados obtidos no processo educativo;
- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com regras para financiamentos em educação, conhecido como fundão. Os recursos são provenientes da arrecadação de impostos. O governo federal disponibiliza 18%, constitucionalmente, e os governos estaduais e municipais 25% dos impostos. O fundo destina 60% dessa verba para o pagamento de salário dos professores. Os recursos são distribuídos, mensalmente, proporcionais ao número de alunos matriculados na rede pública de ensino.

Estes pilares centralizadores estão em permanente tensão de contradição entre o modelo de centralização do “Estado mínimo” - na retração de políticas sociais subordinadas à

economia de mercado e desconcentração de poder e o “Estado máximo” - coordenador da descentralização da instituição escolar. Assim, uma nova concepção administrativa se impõe com requisitos básicos advindos da reforma do aparelho do Estado no Brasil.

Percebe-se o caminho das reformas educacionais liberalizantes e integradas à economia de mercado como competição interna e externa com impactos na educação brasileira. Há uma reorganização institucional e legal em especial na organização, gestão e avaliação de resultados.

Nesse cenário, as políticas públicas são entendidas como ação social do Estado cuja dinâmica regula o setor educacional nas distintas filosofias de ação. A partir de 1996, explicitaram novos rumos, a exemplo da LDB n 9.394 de 1996 (SAVIANI, 1997), com questões do público e do privado na educação, novas formas de gestão, financiamento, estruturação de níveis de ensino, diretrizes e planos complementares, projeto de aceleração da aprendizagem e políticas transitórias de diversos programas compensatórios.

É curioso verificar que muitos programas nasceram em função do ensino fundamental implementado nos estados ou municípios. Tomam-se como exemplos: Toda Criança na Escola (1997); A educação como direito (após a análise de dados do IBGE -1996 com 2.7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola). Nas tecnologias de informação e comunicação: Programa TV Escola em Rede para profissionais da educação; Programa Nacional de Informática na Educação; Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior. Também, no Relatório Mundial da UNESCO, quando informa que, em 1997, ainda havia 18

milhões de adultos analfabetos no Brasil cuja situação extrapolava os fatores externos e internos da escola.

Os projetos se inscrevem, em geral, dentro do quadro de políticas de descentralização - transferência de poder a instâncias locais para fomentar a autonomia e responsabilidade das escolas de educação básica. Desse modo, uma possibilidade de intenções, projetos e escolhas democráticas no provimento de serviços às comunidades escolar e local.

É importante ressaltar que não se pode pensar a educação isolada da luta por políticas de transformação social de qualidade e eqüidade para todos. No entanto, não são considerados a concentração de renda, a falta de políticas públicas responsáveis pela reforma agrária, programas de geração de emprego, moradia e a melhoria da qualidade de vida da sociedade brasileira.

A lógica prioriza critérios de eficiência, produtividade e competitividade do sistema educacional mensurados por instrumentos de avaliação e/ou submissão aos acordos internacionais de financiamento. Os indicadores de permanência de todas as crianças na escola, ensino de qualidade, gestão democrática e participativa são grandes desafios para a política educacional brasileira.

A decisão política é priorizar o ingresso das minorias étnicas e sujeitos das camadas populares na “sociedade do conhecimento”. Por isso, ao analisar as políticas educacionais, consideram-se os complexos processos sociais e econômicos que se confrontam.

Entender a política educacional é transcender a sua esfera específica para um projeto social do Estado como um todo. As contradições são históricas, em redes estruturais de relações de dependência e/ou colaboração. No entanto, a redefinição do papel da gestão é fundamental para gerir recursos à escola pública. É uma nova cultura de responsabilidade compartilhada na colaboração de todos que fazem a escola acontecer, mesmo com as suas diferenças e possibilidades.

Desta forma, em 2002, as comunidades escolar e local puderam interpretar, dialeticamente, a política educacional na tentativa de mudanças. São novos estilos de gestão participativa para, rapidamente, poder formar alianças e conseguir adesões e compromissos necessários à consecução de um modelo contra-hegemônico de gestão democrática da escola. Mas, de nada valerá a mudança na estrutura organizacional da escola sem que haja transformações no desempenho, comportamento dos sujeitos/atores pedagógicos no que se refere à democratização da prática cotidiana da escola.

3.2 GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA PÚBLICO

O debate sobre a gestão escolar evoca sua origem clássica de racionalização, controle burocrático, centralização, clientelismo (AZEVEDO, 2002, p. 49-71), que não contribuía para a escola alcançar a eqüidade social. Uma transformação gradativa de concepções e valores vem redirecionando a escola para atender a nova demanda que se configura na gestão co-participada, co-construída, onde atores e autores possam construir-se enquanto autonomia, autorizando e alterando-se na dialogicidade e na comunicabilidade, enquanto instrumentos mediadores para experiências exitosas.

Para o pesquisador Mendonça, do Grupo de Política e Administração da Educação Básica de Brasília, 44% dos dirigentes educacionais têm indicação política. É o segundo mecanismo mais utilizado no conjunto dos sistemas de ensino com predominância nos estaduais (MENDONÇA, 2001, p. 88). Essa forma de provimento baseia-se na política de confiança pessoal e não na utilização de critérios de competência profissional. O momento de crítica enseja como alternativa, um processo democrático como a própria escolha dos dirigentes educacionais.

Considera-se, então, a democratização da gestão pela participação ampliada, cujos princípios da co-gestão e da liderança participativa são fundamentais. Neste sentido, a sensibilidade comunitária para uma decisão colegiada é parte de uma competência coletiva e organizacional em favor de serviços de qualidade, enquanto exigências do momento histórico e paradigmas decorrentes.

A participação, para nós [...] implica, por parte das classes populares, um estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2000, p.75).

A crise na gestão educativa não é superior aos demais setores da gestão pública. Por outro lado, a perda de negociação política quanto à alocação de recursos públicos e/ou de instâncias deliberativas das políticas públicas, justifica o impacto do desenvolvimento educativo na democratização social, gerando diferenciação qualitativa entre setor público e privado na educação brasileira.

Todavia, é a sociedade civil organizada que tenta participar de forma efetiva da ação gestora. Porém, urge repensar a mudança na relação Estado-sociedade para interpretar os aspectos fundantes na gestão das políticas públicas. No próximo capítulo, apresenta-se a trajetória da gestão educacional e suas principais tendências conceituais de uma gestão baseada no positivismo à dialética. Durante o percurso são trabalhadas as configurações de análise: sociedade, realidade e indivíduo para entender o desempenho dos dirigentes.

4 TRAJETÓRIA DA GESTÃO EDUCACIONAL

Este capítulo versa sobre elementos constitutivos da evolução da gestão educacional, através de aspectos importantes contidos na literatura. Para tanto, faz um balanço das características no contexto da teoria administrativa. A abordagem clássica, psicossocial e contemporânea tem o intuito de revisitar as tendências conceituais da gestão e suas conseqüências à organização escolar. Posteriormente, num esforço de síntese, pontua-se que a escola, na concepção dialética, deve ter um novo estilo de gestor. Por último, o modelo de "escola eficaz" deve nortear as escolas públicas baianas, segundo recomendações da Secretaria de Educação do Estado (SEC).

- Seriam os dirigentes educacionais ingênuos aprisionadores das abordagens teóricas da gestão escolar ou os referenciais teóricos têm uma nova realidade histórica e social de dirigentes com dimensões políticas de desempenho voltados para a interdependência da tomada de decisões?

A análise da gestão educacional no Brasil, no contexto evolutivo do desenvolvimento, é tentativa de resgatar sua historicidade na perspectiva de encontrar um processo de relação, interação, construção coletiva, participação, comprometimento e compartilhamento dos resultados de competências técnica, política e humana. Toma-se como pressuposto a intersubjetividade do dirigente educacional que constrói e reconstrói a si mesmo, nas relações

entre si e as comunidades escolar e local socialmente determinada e determinate, da ação eficaz às configurações de saberes individual e social.

Nóvoa (1995) se refere à organização educacional, como construção, movimento político-simbólico do sujeito na prestação de serviço educacional como prática social. Nesta concepção, a gestão educacional tem um novo significado abrangente e transformador.

A historicidade da gestão educacional pública brasileira é contada na literatura através do enfoque organizacional, de caráter pragmático e técnico de uma linha empresarial. Os fundamentos são da teoria geral da administração. Tentava-se importar modelos estrangeiros com elevados custos econômicos, políticos e culturais, sem relação com o processo histórico de desenvolvimento.

No século XX, a gestão educacional desenvolveu-se a partir de três abordagens, mas sem a representação das forças sociais na organização, são elas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea. Na sua análise constatou-se uma superposição do modelo implementado em determinado tempo histórico, isto no sentido de que o início de uma, não significa o término de outra. A abordagem clássica da gestão é fundamentada por uma teoria que foi consolidada a partir da revolução industrial e início do século XX, compreende: a administração científica de Frederick Winslow Taylor com ênfase no pragmatismo norte-americano das tarefas; a administração geral de Henry Fayol nos setores organizacionais caracterizados pela divisão do trabalho, e a administração burocrática de Max Weber com normas de coerção metódica para a realização regular e contínua de tarefas administrativas e a sua extensão quantitativa.

Os estudos de Taylor priorizaram a padronização do tempo que um trabalhador executava uma tarefa ou produzia artefatos industriais, estendendo-se à produtividade e evitando desperdício do tempo no trabalho, combinando incentivos econômicos através do aumento de salário. Este se destacava pela eficiência e eficácia. No taylorismo, o dirigente executava tarefas racionais, automaticamente aplicáveis a qualquer organização, independente da natureza e do tipo de sociedade, bem como sem atenção aos fatores econômicos, culturais e políticos que influenciavam, significativamente, as organizações. Mesmo adotando uma ciência do fazer, isto é, transformando os métodos empíricos para científicos, o princípio de critério era individual com instrução e treinamento na execução de tarefas nas relações de trabalho, onde se priorizava a fragmentação, desconectadas com o contexto social mais amplo.

Neste panorama, a organização é racional com princípios positivistas e objetivos externos às unidades de ação, recursos humanos e materiais a serviço das metas organizacionais para melhor rendimento da produção de trabalho. Administrar, cientificamente, significava controlar e fragmentar o trabalho com uma visão objetiva de quem atuava sobre a unidade e nela podia intervir de maneira distanciada e orientada por uma série de pressupostos, tais como a previsibilidade, o controle, a certeza e os modelos estabelecidos. Na escola, as tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista garantiam um administrador com poder hegemônico sobre a comunidade escolar, visando um planejamento rígido e com supervisão para controlar as atividades essenciais ao trabalho educativo. Portanto, existia uma separação entre planejamento e execução, trabalho intelectual e manual através de técnicos especializados. As ações eram neutras e, portanto, sem conflito de interesses.

A administração taylorista continuou a ser implementada, com algumas diferenças identificadas por estudiosos da administração geral, como Harrington Emerson e Henry Fayol (LODI, 1974), na divisão social do trabalho na escola, por administradores, supervisores e orientadores educacionais, na unidade de comando, direção, subordinação de interesses individuais aos gerais, centralização, hierarquização e ordens pré-estabelecidas.

A administração burocrática foi conhecida como uma disfunção da racionalização do alemão Max Weber (1971), no qual trabalha uma estrutura burocrática de concentração dos meios materiais nas mãos do dirigente. A organização escolar é um fim em si mesma e perpetua-se através de uma estrutura que permite a reprodução, também, hierarquizada, legitimada na divisão social do trabalho. São especialistas, professores que detêm a autoridade superior.

As idéias de administração científica da abordagem clássica foram contestadas através de George Elton Mayo, com um modelo de gestão, baseado na teoria das relações humanas. Considerou-se a motivação dos sujeitos na organização informal, como aspecto gerador da necessidade de estarem juntos em papéis sociais reconhecidos por necessidades psicológicas a serem satisfeitas. Como resultado, surgiu a importância de se trabalhar em grupo na relação interpessoal de convivência, no treinamento da sensibilidade, com técnicas que contribuíam para satisfação de todos e favorecimento da aprendizagem. Assim, a concepção da gestão era baseada na teoria de Relações Humanas. Ao trabalhar regularidades no comportamento humano e manipulá-lo através de técnicas específicas, pode-se considerar uma relação positivista, cartesiana, linear de causa e efeito, uma visão mecânica entre o sujeito gestor sobre supervisor, orientador, professor, manipulador e aluno manipulado, facilitador e encontrista na relação com o objeto de conhecimento.

Para Chiavenato (1999), a abordagem psicossocial das relações humanas de Elton Mayo tem como um dos principais representantes Roethlisberger. O gestor é um agente integrador que procura obter melhores resultados na produção institucional através da eficiência. Também, é o divisor da ordem, do equilíbrio e harmonia em função dos objetivos organizacionais da sociedade.

A construção de suas bases teóricas está nas ciências do comportamento, psicologia e sociologia sintetizadas na psicologia social. A aplicação da psicologia à administração da educação é resultante do psicologismo pedagógico, onde a subjetividade do sujeito tem prioridade. Mas, em colaboração com outros sujeitos na comunicação social.

O sistema educacional de eficácia administrativa preocupa-se com a consecução dos objetivos, intrinsecamente vinculados aos objetos pedagógicos e pela eficiência que lhe é extrínseco na observância às exigências dos organismos internacionais financiadores da educação brasileira. Para as diversas abordagens de gestão, inclusive a neoclássica (de organização formal e informal), a estruturalista (de conflitos inevitáveis e desejáveis à inovação) e a teoria de sistemas (aberta a desempenho de papéis), todas elas traduzem a concepção positivista ou hipotético-dedutiva de ciência subjacente. A diferença dessas abordagens reside na problemática social de políticas de dominação, poder e práticas autoritárias de gestão e/ou manipulação da motivação dos sujeitos.

Para Sander (1982, p. 27), “as perspectivas analíticas vão de uma concepção de engenharia humana para uma concepção de ciência social aplicada, e de uma abordagem de sistema fechado para uma abordagem de sistema aberto com critérios de eficiência e eficácia”.

A partir do exposto, é possível supor que haja na gestão contemporânea, uma (re)humanização da escola, única possibilidade real para a construção da autonomia, atendendo às demandas externas na relevância humana de uma gestão voltada ao desenvolvimento organizacional da qualidade do ensino, no desenvolvimento institucional interacionista, fundamentado na fenomenologia, no existencialismo da valorização do sujeito dirigente educacional e dos atores pedagógicos da escola, no método dialético e no estudo da ação humana, partindo de pressupostos que dão sustentação à concepção dialética de ciência.

O critério da convivência social afetiva para “aprender a aprender” passa a ser tão importante quanto à eficiência alcançada nos movimentos sociais mais amplos, indo além de suas metas internas e mensuradas na capacidade de promover o desenvolvimento socioeconômico na melhoria das condições de vida nas relações de trabalho. É um compromisso verdadeiramente social, com objetivos e demandas políticas da comunidade, na consecução de objetivos sociais mais amplos, externos ao sistema educacional, que superam a pretensa neutralidade política pedagógica, enfatizada nos critérios de desempenho da gestão da educação pública.

A concepção teórica de relevância humana é eticamente filosófica e antropológica, implicando a articulação significativa e lógica da realidade: gestão para a qualidade de ensino dos estudantes, qualidade essa que está definida de acordo com as opções existenciais em termos de significado e valor, da importância e da pertinência dos atos e fatos administrativos na vida dos sujeitos da comunidade escolar. A partir da experiência real, é que permitirá a percepção e a interpretação desses significados na postura participativa do líder responsável pela gestão da escola pública.

São inúmeras as tentativas feitas por Penteado (1998), classificando as teorias administrativo-organizacionais segundo a mesoabordagem da compreensão de Nóvoa (1995), para fugir da tradicional análise micro e/ ou macro como espaço privilegiado para a inovação educacional. Contudo, a autora pontua a inexistência de uma teoria de construção social que permita tanto dar conta dos problemas internos e/ou externos da escola, numa escala intermediária de análise. Nas idéias de Santos (1999), é uma fase de transição paradigmática no perfil teórico e sociológico de uma ciência pós-moderna. Esta inserção, por sua vez, é baseada na análise de ruptura epistemológica de Bachelard, necessária ao novo conceito de ciência.

No sentido Kuhniano, o paradigma de ciência traz uma possibilidade para a organização interna, mesmo desconhecendo o que está fora do seu campo de atuação. Mas, no encontro da ciência, rompe o senso comum da cotidianidade. Para o autor português Boaventura de Sousa Santos, a solução é buscada na possibilidade do diálogo entre os discursos do senso comum da própria cotidianidade da escola e os discursos eruditos na edificação de um projeto de emancipação social e cultural, apesar de que a gestão da educação tem ambivalências resultantes do grau de mutabilidade da educação.

Catani e Oliveira (1993) compreendem a importância de um estudo detalhado no processo organizacional do trabalho pedagógico na escola, desvelando tensões, contradições e ambigüidades das políticas públicas centralizadoras, daí serem encaradas na complexidade de Ardoino (1992) e/ou Morin (1984)[5], necessitando de uma análise diferenciada da cartesiana, isto é, se processando através de seus significados. Por isso, os modelos tradicionais da gestão

[5] Complexidade é, aqui, entendida não no sentido de complicado e sim, no sentido de reunir elementos diversos, distintos, envolvendo mutirreferências.

são incapazes de conectar as dimensões simbólicas e de poder que atravessam a organização escolar, não dando atenção à ambigüidade interpretativa de sua cultura endógena (histórias de vida, identidades, valores, atitudes, normas, papéis de liderança dos sujeitos cidadãos nas formas estratégicas de adaptação e integração dos indivíduos) e cultura exógena hegemônica advinda das políticas públicas do Estado. Há que se considerar o aspecto psicossocial nessa teia de relações interativas de transição que se forma na organização escolar. Para Silva (1998), as mudanças estruturais e de conhecimento das formas tradicionais de organização gestora estão dando lugar a outras compartilhadas, democraticamente, na comunidade escolar.

Toma-se por base estas novas formas de gerenciamento e a importância de um gestor líder-educador. A educação é uma parte imprescindível da estrutura social da vida em sociedade. A relação de poder advém dos grupos de trabalho que os sustentam e legitimam na ocupação de cargos e funções na estrutura da organização escolar. Portanto, a educação, enquanto programa político, tem intenções particulares, mas há possibilidades de os autores sociais poderem criar mecanismo de emancipação social.

O desempenho do dirigente é tomado como análise através da forma como exerce a liderança, determinando o clima da escola. As oportunidades de liderança são inúmeras na forma de se comportar e conduzir estratégias na instituição. Esta liderança deve ser articuladora da construção do trabalho coletivo.

Rowe (2002) advoga duas condições para o êxito da liderança: autonomia e proteção à burocracia do sistema na tomada de decisões que maximizam o retorno sobre investimentos da escola e, portanto, agregando valor e *performance* qualitativa. Com este perfil é que o dirigente da escola é e deve ser, antes de tudo, um educador. Enquanto tal, possui uma função

pedagógica e social, que exige o desenvolvimento de competências gestoras, na liderança técnica (organizacional), política (percepção do ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional) e humana (buscando soluções e tentando implementá-las) dos diferentes segmentos escolares em torno do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Portanto, o dirigente deve ser um articulador que se preocupe em coordenar a ação, baseada em valores e características psicossociais na liderança democrática capaz de dividir o poder de decisão dos assuntos educacionais com professores, funcionários, pais, alunos da comunidade local. Não há gestão democrática ao lado de estruturas administrativas burocratizadas, centralizadas e verticalizadas. Não há canal democrático de gestão que possa ser viabilizado sem um profundo entendimento administrativo das parcerias ligadas à escola.

Desse modo, quanto mais participativo, solidário e democrático são as relações sociais e administrativas, maiores possibilidades de relevância terão os sujeitos cidadãos. Neste sentido, a gestão educacional está diante do desafio de transformar a ação individual centrada em um líder para líderes de ação coletiva, em espírito de equipe compartilhada. A cultura individualista de uma lógica de racionalidade e defesa de áreas específicas é superada por uma cultura do coletivo, na qual todos saiam ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia ativa e da socialização, uma forma de desenvolvimento individual e reconstrução das relações interpessoais na escola, em direção a fins, coletivamente, deliberados.

Torna-se importante atentar para a pluralidade cultural de sentidos históricos do contexto social mais amplo, de sujeitos dinâmicos produzindo valores sociais na organização, de tensões e conflitos entre a cultura dos membros participantes da escola e a cultura dominante

nas diversas formas das relações de poder a partir do qual é possível uma ação social política de criação transformadora, democrática e cidadã.

Essa pluralidade cultural repercute no contexto horizontal, entre cidadãos numa conquista permanente à participação e co-determinação nas decisões colegiadas, politizando o espaço/tempo histórico, pelas lideranças autonomizadas no sentido de liberdade de ação para gerenciar recursos locais advindos do PDE e Projeto Pedagógico com a participação das comunidades escolar e local e com a visão de mundo global e regional no compromisso de possibilidades que a escola possa oferecer para uma educação pública, gratuita e de qualidade. A base é a ética com prioridade no sujeito cidadão autônomo e livre que se realiza pelo fazer com os outros uma sociedade justa e fraterna.

Assim, o novo paradigma de ciência da educação traz a interconexão, onde a parte e o todo estão na relação de intercomplementaridade, de redes de conexões de trabalho. A tendência é de síntese do tradicional (ciência newtoniana-cartesiana) e o inovador (teoria da relatividade e física quântica) na construção da sociedade contemporânea. Essa construção também se realiza através das políticas públicas implementadas por um poder instituído, representado pelo Estado na dimensão de instituição jurídica de poder e, sociológica, como fenômeno histórico de resultados de lutas de classes e de respeito aos valores culturais no ambiente social.

UMA VISÃO EPISTÊMICA DA GESTÃO ESCOLAR

A análise de desempenho administrativo, pedagógico e financeiro dos dirigentes educacionais implica uma mediação no contexto sociocultural na equipe de trabalho. Para

Baktin (1997), as ações de desempenho são atividades mentais, de expressão semiótica, interessadas em responder a realidade, produzir dialogismo nas "vozes" dos outros, multiplicando as suas próprias. É a linguagem de enunciados de falas dos outros sujeitos nas comunidades escolar e local e em constantes tensões e reações. Também, Paulo Freire sempre defendeu o dialogismo como, simultaneamente, um ato cognitivo, amoroso, ético, estético e político. Assim, tomou-se a teoria sociointeracionista que está presente nas reformas educacionais dos diferentes lugares da América Latina. No Brasil, o espanhol César Coll, por exemplo, influenciou a reforma educacional brasileira na concepção construtivista da aprendizagem, baseada em aspectos psicopedagógicos (RAMOS, 2001).

Para este trabalho, analisou-se a política educacional brasileira/baiana à realidade investigativa dos dirigentes nas comunidades escolar e local. Desse modo, tomou-se as seguintes premissas básicas:

- o comportamento humano se expressa no desempenho e não tem padrões prévios hereditários, mas construído em interação com o meio físico e sociocultural, segundo o processo de "equilibração majorante" [6];
- a noção de construção torna a teoria piagetiana dialética, opondo-se ao estruturalismo, narrada nas tendências das escolas clássica e psicossocial. Pode-se, pois, comparar a operatividade das estruturas sociais, cabendo aplicar, também, a noção de equilibração com as outras estruturas sociais;
- se a educação estimula potencialidades do indivíduo, quando submetido a exames de verificação da aprendizagem, demonstrada em competências, habilidades e aferido o grau de "certificação ocupacional", conseqüentemente, tem melhores condições de trazer benefícios de retorno às comunidades escolar e local.

[6] Segundo Piaget, é um mecanismo que preside a maturação e a experiência do indivíduo com o meio físico e o sociocultural (adaptação), bem como a ordenação das estruturas, mas relacionadas a outras.

Se o sistema democrático necessita de cooperação, a gestão escolar tem que ser de participação de sujeitos nos diferentes setores da organização. Então, o dirigente emerge de um clima organizacional, onde a liderança é traduzida no desempenho competente e eficaz após a qualificação profissional, com novas competências. Uma forma de poder que faz parte de uma via de mão dupla, nas interações dinâmicas da execução do trabalho pedagógico e retroalimentação do sistema, trazendo uma nova cultura organizacional à escola, propícia à viabilização da aprendizagem, Figura 1.

Figura 1: Concepção de um novo estilo de gestor escolar

Nesse sentido, transforma as estruturas[7] sociais (diferenciação-respeito sob o ponto de vista da alteridade; integração de acordos, negociações e abertura para os possíveis); uma reflexão que vincula a opção teórica com pressupostos da pesquisa empírica. Dois aspectos são constitutivos: a dimensão discursiva na mediação da "palavra" do dirigente se

[7] Estruturas são propriedades organizacionais inferidas de esquemas que explicam a ocorrência de determinados comportamentos. Esquemas, por sua vez, são estruturas internas, dos quais brotam o comportamento que ocorre repetidamente no curso da atividade cognitiva.

comunicando no cotidiano da escola com a sua equipe de trabalho e a dimensão psicopedagógica.

Na concepção de Oliveira acerca da teoria abraçada:

> Vivemos, no presente momento, justamente uma espécie de crise teórica [...]. Piaget tem sido a referência predominante nessa área e a crescente penetração de Vygotsky no ideário pedagógico brasileiro parece trazer consigo a necessidade de uma escolha entre ele e Piaget. Isto é, parece haver uma tendência ao confronto desse dois teóricos, no sentido de definir qual deles deve ser adotado com referência básica em educação. A idéia da escolha da melhor teoria é particularmente questionável [...] ambos utilizam uma metodologia qualitativa [...] e não resultados estáticos expressos em medidas quantitativas [...] uma idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação. (OLIVEIRA, 1995, p 103).

Isto posto, o dirigente educacional é um sujeito com corpo e mente que interagem reciprocamente. A multiplicidade de aspectos comportamentais é parte de um fenômeno histórico e socialmente determinado. Logo, delineiam-se concepções teóricas do construtivismo e da abordagem sociointeracionista. Para Piaget, há similaridade nos atos cognitivos como atos de organização e adaptação ao meio. Para Vygotsky (1996), os princípios do materialismo histórico-dialético estão baseados no trabalho e na produção de objetos culturais nas diversas formas de convivência social, marcadas pela mediação do interacionismo, pensamento e linguagem, na intersubjetividade e processos que configuram o contexto de transformação existente na gestão educacional baiana.

Nesta cosmovisão, aparece o dialogismo numa síntese dialética de todas as vozes como matéria-prima (FREITAS, 1996); uma linguagem em que as vozes assumem formas diferentes no discurso, nas instâncias de interação cultural, subjetiva, com estruturas sociais indissoluvelmente ligadas (BAKHTIN, 1997); esses discursos são constituídos na escola através dos locutores anônimos que minam as armadilhas nas práticas pedagógicas, vistas como um campo minado de acontecimentos (FOUCAULT, 1987; ECO ; SEBEOK, 1991) e

que vão permitir o entendimento do desempenho dos dirigentes nas relações inter e intrapessoais.

Estes pressupostos de fundamentação teórica foram considerados em três configurações de análise: o indivíduo (dirigente educacional), a sociedade (brasileira, baiana) e a realidade (comunidades escolar e local), que explicam a compreensão epistemológica do fenômeno estudado, Figura 2.

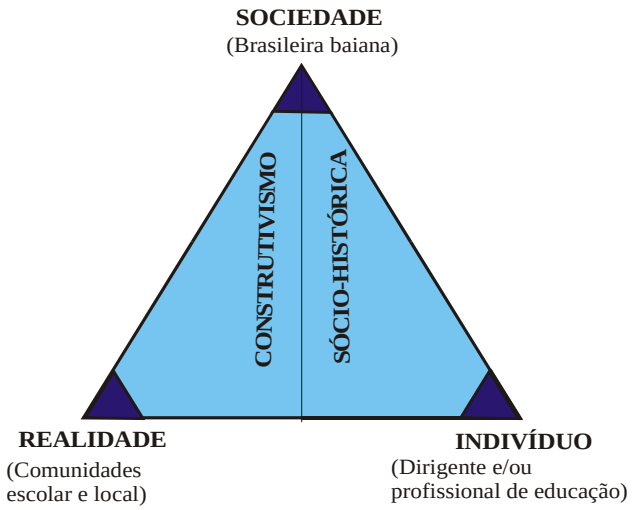


Figura 2: Concepção epistemológica

A sociedade brasileira, baiana, é uma realidade objetiva de um sistema aberto. Possui uma identidade cultural nas interações sociais. Assimila, quantitativamente, fatos cotidianos e provoca acomodações dos novos. Estes, por sua vez, modificam o comportamento e a aprendizagem dos indivíduos. No entanto, conserva seu nível de organização ("homeostase") através de mecanismo de autoregulação ("equilibração majorante") na superação do desequilibro causado pela transformação. Portanto, exige a **socialização** na habilidade de cooperar para estabelecer a convivência social. O **trabalho** é fundante para o relacionamento

entre o dirigente e a natureza. As conseqüências são advindas nas diversas formas de atividades sociopolíticas, em mutação e desenvolvimento.

Se a sociedade precede os dirigentes educacionais, então pode atestar sua influência no desempenho e determinação com as comunidades escolar e local. Isto porque os dirigentes são sujeitos e têm um desempenho que interessa à sociedade como demanda da escola pública estadual e dos trabalhadores em educação, na compreensão social. As contradições do real demonstram um esforço em compreender as tensões associadas aos sujeitos históricos, interessados no processo pedagógico.

O dirigente é um ser complexo, integrante do sistema maior que é a sociedade e interfere no desenvolvimento social. Ele constrói e reconstrói, continuamente, as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. A sua ação comportamental deve impulsionar o desenvolvimento. Assim, necessita da comunicação, do conhecimento a fim de ocupar um lugar no espaço social. Neste contexto, o sujeito é ativo e interativo porque constrói o conhecimento; é determinado e determinante da realidade na qual se relaciona, interagindo dialeticamente (homem e meio sociocultural) para adaptá-lo (“equilíbrio majorante”) ou transformá-lo. O objetivo é satisfazer suas necessidades; para isso, interage com o conhecimento e o transforma (através do comportamento, como expressão da cultura). Como parte constitutiva da sua natureza humana, influencia seu próprio comportamento futuro.

No entanto, precisa de mediação, isto é, a ação do outro no contexto sociocultural, nas relações de cooperação, socialização para que a atividade se concretize na interação - homem-mundo-trabalho na promoção do desenvolvimento. Para Baktin (1997), ele necessita da linguagem (sistema simbólico) construída, historicamente, na realidade mediada em si e no mundo. Essa construção do conhecimento implica partilha, intercâmbio social nas relações do

sujeito com o objeto do conhecimento estabelecido no diálogo, na troca de informações, em diferentes tarefas e alcance de objetivos comuns.

Para se desenvolver é necessário construir estratégias de comportamento (desempenho) da ação cada vez mais complexa, ampla, abrangente, explicado no feedback[8] através da homeostase (equilíbrio do organismo na sua atividade motora, verbal ou mental com o meio - assimilando os estímulos ou eventos com ou sem acomodação[9]) na sua regulação. No entanto, exige condições necessárias: **maturação** (ligada ao sistema orgânico, regido por código de ética e mecanismo de equilibração); **experiência** na atividade de interação social, na manipulação organismo e meio, mas que depende de um esquema prévio (assimilação[10] e acomodação) reconstrução do objeto através da ação.

A atividade intelectual faz parte do organismo como um esquema de estrutura interna (mente) no mecanismo de organização e adaptação ao meio (aspectos externos) no qual são inseparáveis. Um esquema é mecanismo para a aprendizagem como modificação do comportamento resultante da experiência. É pela **teoria de equilibração** que uma série de estratégias são desenvolvidas, cada uma delas orientadas pelo resultado da precedente, são transformadas, o que é esperado e o que ocorre de fato, passagem do desequilíbrio para o esforço do equilíbrio. Este balanço cognitivo vai permitir que novas experiências sejam incorporadas, adaptadas a sua forma de ação–cultura à produção do conhecimento.

A realidade das comunidades escolar e local acontece na ação concreta e tem que ser analisada no cotidiano, no social, no político, no econômico, produzido pelo indivíduo na

---

[8] Feedback, dispositivo pelo qual a ação se informa de sua eficiência e eficácia, na consecução do objetivo; explica o mecanismo pelo qual a ação realiza seu objetivo. Processo de autoregulação da ação aparecendo em todos os fenômenos ativos.

[9] Piaget entende por acomodação quando a pessoa é ”forçada” a mudar suas estruturas para acomodar os novos estímulos.

[10] Assimilação é quando o organismo “encaixa” os estímulos à estrutura que já existe. É o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo perceptual nos esquemas ou padrões de comportamento.

sensibilidade, emoção e forma física de maneira objetiva e subjetiva de acordo com a percepção, bagagem cultural e história de vida. Cada vez que há uma mudança na realidade, há uma nova intenção, um jeito, uma maneira, uma intencionalidade, um significado. A realidade não é construída, mas socialmente edificada pelo homem e depende do conhecimento disposto na sociedade.

Para entendê-la, tomou-se as seguintes premissas básicas: a realidade social é uma produção dinâmica do indivíduo que sozinho não pode construí-la; é objetivada por ter vida própria; determina a consciência do indivíduo; é frágil, fugaz e sofre desestruturações.

O indivíduo tem o livre arbítrio em ser construtor e reconstrutor da realidade escolar. Neste sentido, urge uma leitura do contexto na própria realidade global, nacional, regional, local e da organização escolar para poder interpretá-la.

Neste estudo, a realidade produz relações, estruturas, totalidades, infinidade de relações internas e externas e com o meio em que se insere. É neste contexto que o dirigente é desafiado para um grande dilema: transmutar uma lógica imposta e coercitiva no controle do desempenho com vistas à competitividade do discurso neoliberal, das políticas públicas, para uma outra lógica consentida no aprimoramento integral de formação humana como parte de inclusão e não de exclusão social na **sociedade** brasileira, baiana, onde o capitalismo é perverso e a **realidade** é cada vez mais cruel e o **indivíduo** intolerante à justiça social.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Assim, uma possível explicação está nos descritores de categorização, ou elementos que podem especificar a relação existente entre a prática gestora - desempenho do dirigente e a prática política pedagógica.

Diante do contexto escolar, os conceitos de desempenho e competência tornam-se complexos. O princípio da organização do trabalho toma a competência no lugar da qualificação profissional como um conjunto de habilidades, característica do *modus operandi* de cada indivíduo para a empregabilidade. Desse modo, define, também, desempenhos observáveis para avaliação.

O desempenho (FERREIRA, 1986, p. 556) é ato ou efeito de desempenhar (se), execução de um trabalho que exige competência e/ou eficiência. Para o dirigente, se reveste na capacidade de agir competentemente, mobilizar valores, conhecimentos e habilidades necessárias às situações cotidianas de forma individual e grupal, agregando colaboradores de trabalho para o desempenho eficaz sob sua liderança.

Este ato educativo é relacional e conector de desconstrução do instituído. Uma gestão de desempenho onde dirigentes se aproximem do projeto educativo. Em face da complexa realidade socioeducacional, os profissionais em educação estão imersos na organização social, a estratégia demanda esforço de interpretação da gestão, enquanto geradora de resultados. As habilidades, por sua vez, são resultantes de aprendizagens já consolidadas no “saber-fazer” e permitem que as competências sejam materializadas em ação.

As competências estão incorporadas às políticas educativas nos instrumentos de avaliação que se estabelecem na avaliação dos processos educativos – avaliação de desempenhos SAEB e ENEM e avaliação do trabalho dos professores (Provão) tratados por estudiosos que se preocupam com as reformas em curso (VIEIRA, 2002; RAMOS, 2001; MANFREDI, 1998; MACEDO, 2000). Portanto, os dirigentes se enriquecem dos saberes técnicos e sociais extraídos de conhecimentos adquiridos e qualidades mobilizadas no contexto e relativizadas na trajetória pessoal. Logo, fazem a diferença em cada contexto.

Para Ramos (2002, p. 412), a definição de competência está contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, e "caracteriza-se pela condição de alocar saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis [...] em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes". As habilidades "são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou o "saber-fazer", mobilizados na construção das competências profissionais".

Os sociólogos, psicolingüistas e psicopedagogos têm debatido acerca do significado histórico-social da competência que toma conotações instigantes na literatura emergente de novos modelos de produção com tributos subjetivos nas atividades profissionais. Novamente, Ramos (2001) analisa a competência partindo do conceito de qualificação e sua dimensão experimental e técnica formulada por títulos que não determinam a permanência no mercado de trabalho. São as competências cognitivas e socioafetivas que estão submetendo os trabalhadores / educadores a uma validação permanentemente.

Para os pedagogos, a competência é problematizada no campo da autonomia ou adaptação para um mercado empresarial renovável com exigência na certificação ocupacional, base da empregabilidade. Essa certificação por competências transforma-se em pré-requisito para o contrato de trabalho do dirigente educacional. O significado está subordinado à qualificação e traduz uma concepção "natural-funcionalista de homem" e do "subjetivo-relativista pós-moderno". Para uma análise das diversas concepções, Ramos recorre aos estudos dos autores Caillaud et alli, (1997); Ferretti, (1997); Schwartz, (1998); Zarifian, (1999); Hernández, (2000); Valle, (1999) (APÊNDICE I).

Portanto, o conceito de desempenho é analisado no domínio do processo de gerenciamento de aspectos técnicos da ocupação. Mas, não é apenas a soma total de contribuição de cada indivíduo na equipe de trabalho da escola. O desempenho da função está ligado, também, a atributos pessoais dos dirigentes com repercussões na história da organização escolar. O sucesso escolar é esperado no desempenho dos alunos em conexão com os demais; dos dirigentes aos funcionários de apoio que trabalham para esse sucesso na ação observável diretamente, enquanto que a competência deduz-se do próprio desempenho. Também, agregam-se atributos para fazer ou ter condições de fazê-lo em ações de conduta ou resultado que deve demonstrar desempenho. No entanto, a quem interessa a competência na co-relação de forças entre capital-trabalho e que impacto provoca? Em psicologia e lingüística a competência e desempenho estão conjugados. A primeira, implicitamente, e a segunda, de forma explicita.

Para Ropé e Tanguy (1997, p. 122-125 e 185), o termo competência não conserva uma estabilidade de acepção, mas de um "maremoto semântico". Entretanto, os especialistas em ciências sociais empregam "competências" no plural para designar conteúdos particulares de

cada qualificação em uma organização de trabalho. Uma gestão fundada nas competências encerra a idéia de que o indivíduo se submete, também, a validação permanente e tenha que demonstrar provas de sua adequação ao posto e seu direito à ascensão ou mobilidade profissional. Com efeito, afere-se que o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais é sempre incerta e temporária.

Note-se outros argumentos de Machado (2000, p. 104), a favor da educação continuada das equipes escolares:

> [...] de acesso ao seu aprimoramento permanente; [...] pressuposição de que a formação dá-se em continuum do exercício da profissão o qual tem como requisito inicial um determinado nível de escolaridade que deve ser tomado em conta no processo permanente de desenvolvimento das competências profissionais pertinentes; [...] de natureza teórica e metodológica é o de que a formação deve partir da prática desses profissionais, como ponto de partida e de chegada da formação continuada, assegurando a relação prática/teoria/prática e a revalorização do saber das lideranças escolares.

Analisa-se, também, a competência no histórico-social. Na tessitura do “saber-fazer” conhecimentos e experiências profissionais (aplicados na escola) e pessoais, validadas coletivamente (conferida pelo domínio das funções), cujo princípio básico é a interdependência e instabilidade subjetiva do avaliador. É tratada como “construção social” contextualizada nas comunidades escolar e local e através da política de valorização dos profissionais em educação. Para os estudiosos citados anteriormente, o importante é analisar os processos que estão na origem da noção de competência e dos diferentes usos dela através da coerência.

As capacidades dos dirigentes são cruciais para a missão da escola. Na medida em que são executadas de maneira consistente, tornam-se competências essenciais. Compreender e distinguir melhor as competências dos colaboradores exige tempo e esforço na avaliação para acompanhar, analisar e julgar a execução dos projetos e atividades de desempenho. Também,

traz inúmeros benefícios à escola que terá a sua disposição, informações valiosas para apoiar a tomada de decisões.

Necessário se faz, para o desempenho dos dirigentes a alteridade, isto é, o encontro com os parceiros colaboradores na dinâmica associativa, construção social, e espírito ético de cooperação emancipatória. O trabalho em equipe é condição para o desenvolvimento individual e coletivo na autonomia do indivíduo, superando o egocentrismo natural do desempenho humano.

Do ponto de vista analítico-interpretativo, este estudo traduz a competência como a qualidade de quem é capaz de resolver problemas, fazendo a coisa mais certa possível no conjunto de diversas habilidades e aptidões numa área específica em determinado tempo/espaço/histórico.

O termo competência advém, portanto, da própria trajetória de experiências de vida pessoal e profissional, um fenômeno histórico-estrutural sob o prisma do Estado e das políticas psicopedagógicas no sistema educacional, influência dos contextos (micro e macro-histórico, socioeconômico e cultural), no processo individual de produção da competência de um saber com habilidades operantes (MANFREDI, 1998 p. 40-43).

Por essas razões, a Teoria Crítica da Educação fundamenta o processo reflexivo da dialética e embate de forças tencionadas pela reprodução do sistema e das rupturas empíricas dos sujeitos da comunidade escolar. Assim pensada, como prática social, é construída historicamente na contradição do cotidiano. A sociologia do cotidiano permite que se analise os dirigentes imersos na sociedade complexa, multicultural, construída numa rede de relações interativas de capacidades intelectuais, competências, habilidades, sentimentos e ideologias (MAFFESOLI, 1990; MORIN, 1990).

Nessa compreensão, as práticas gestoras são interligadas por aproximações sociopolíticas por entender que a realidade é histórica e social, possui dimensões qualitativas. Para analisá-las, recorreu-se ao processo de avaliação não como um processo técnico, mas político. Desse modo, prioriza-se o desempenho dos dirigentes na prática gestora, na cultura organizacional da escola vivida e concebida, presença e ausência, emoções e valores na singularidade da realidade cotidiana, traçados na itinerância de significações, direções e sensações, na

construção social (instituinte) em complexa rede de um mundo instituído e em permanente reconstrução.

É importante que esse significado implique na dialogicidade de uma escuta sensível dos sujeitos das comunidades escolar e local, ligando fios condutores, tecidos nas atividades cotidianas de convivência social em atitudes, valores produzidos e reiterados nas falas, gestos, silêncios, nas modalidades de relação dialógica, complexa, não no sentido de complicado, mas que reúne elementos diversos, distintos, multireferenciais (ARDOINO, 1992; MORIN, 1984).

Esta configuração traz princípios fundamentais a este "trabalho como princípio educativo", Demo (1999), Schaff (1995), Habermas (1989), Offe (1989), porque é parte da vida criativa em um tempo (1999 a 2002) demarcado para o presente estudo e lugar (periferia urbana do Salvador-Bahia) na construção do processo educativo sintetizado na essencialidade teórica de bases construtivista, e sociohistórica representadas na sociedade, indivíduo e realidade.

5. GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA BAIANA

A ordenação do capítulo foi pensada no sentido de revisitar a autonomia como eixo da política educacional; a descentralização como tendência moderna de reformas para a América Latina, trazendo reflexos na educação baiana com uma gestão escolar profissionalizada. As ações estratégicas do discurso oficial do Programa "Educar para Vencer" pretendem transformar a cultura da repetência para o sucesso escolar e a valorização dos professores no cenário de rendimento insatisfatório, resultante, também, de baixos índices de desenvolvimento econômico, social e educacional. O modelo de escola eficaz exige o desempenho de procedimentos baseados no contrato gestor.

- Sendo assim, como os dirigentes desenvolvem competências profissionais básicas para gerenciar a escola, visando a melhoria do rendimento escolar?

A política educacional tem como um dos grandes eixos a autonomia pedagógica, administrativa e financeira com um novo modelo de Estado, atrelado às exigências do mercado. No entanto, é preciso situá-la no contexto em que foi gerada desde a educação progressivista no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até com propostas neoliberais (GENTILI, 1998), em lógicas contraditórias: a centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão. O sistema de redemocratização do país, após a crise paradigmática do Estado moderno, burocrático e autoritário na

incapacidade de coordenar o sistema econômico – fiscal, baseia-se em objetivos progressistas e globalização de economias mundiais.

A educação básica tem sofrido mudanças quanto à prestação de serviços à comunidade. Contextualizá-la, significa discutir uma multiplicidade de fatores inerentes às políticas e programas públicos, inclusive a sua relação com órgãos internacionais, movimentos em prol da descentralização que, historicamente, se discute desde o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, promulgado na época do Brasil Império, até a atual Constituição de 1988 e seus desdobramentos.

O processo de descentralização das políticas públicas é uma tendência moderna dos sistemas educativos na qual foi balizado na redistribuição de responsabilidade e poder de serviços sociais básicos do Estado e do impacto da flexibilidade das competências em funções e poderes geradores de desburocratização dos processos da gestão educacional (art. 9º, 10º, 11º, 16º e 17º da LDB - Lei nº 9.394 de 1996 e Emenda nº 14/96, resultante da Lei nº 9.424/96 que institui a carreira docente) (ROMANELLI, 1999, p. 127-191).

A descentralização é parte de um amplo processo de reformas gerais da sociedade. Advém do modelo de organização e gestão da educação instaurado na agenda neoliberal da reforma educacional para a América Latina, que a define em três dimensões: a municipalização (instância governamental); autonomia escolar (escola); mercado (responsabilidade social).

As diretrizes genéricas estão no modo de aumentar a eficiência e eficácia dos gastos públicos; possibilitar uma interação no nível local dos recursos públicos e não governamentais

para o funcionamento de atividades sociais e organizar serviços na esfera municipal com alternativas localizadas na escola através de parcerias.

Entende-se esta descentralização na retração do Governo Federal, enquanto provedor de políticas de atuação em cumprimento ao dever público constitucional, de conquista histórica ou em construção na prática circunstancial, objetivada nas atividades que o cercam. Também, em serviços sociais para o fortalecimento da organização escolar e da autonomia das instituições como condições de acesso ou distribuição de direitos a todos os cidadãos.

Jair Militão da Silva (1996) se expressa sobre a descentralização através do trabalho do educador português António Nóvoa:

> A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os actores educativos. (NÓVOA, 1992, p 17-18).

De um Estado desenvolvimentista e centralizado, iniciado na década de 20, percebe-se avanços nos ideais da própria Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegura a educação como “direito público subjetivo”, (art. 208) §1º, e a “garantia de padrão de qualidade”, art. 206, VII, a “democracia participativa”; princípios de “pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas” e “gestão democrática do ensino público” (art. 206).

Krawczyk (2002, p. 59-71) analisa os princípios orientadores da gestão escolar na transmutação do modelo de gestão de produção material do fordismo para o de Qualidade Total (modelo toyotista de produção) no qual o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) denomina-o de gestão participativa. Esta passagem do âmbito

empresarial para o escolar traz como pressuposto a responsabilidade do dirigente educacional encontrar na participação melhores resultados de desempenho da escola, na prestação de serviços às comunidades escolar e local.

A gestão democrática do ensino público é de responsabilidade nacional, regional, local e dos profissionais de educação. Apesar dos artigos 14 e 15 da atual LDB legitimarem a autonomia da escola, esta só se concretiza através de uma série de lutas sociais e políticas de co-responsabilidades. A redistribuição de recursos oferecidos deve passar por uma competência gestora, através das comunidades escolar e local. No entanto, não garante uma escola de qualidade. Há limites de poder, entendido, aqui, como a capacidade dos sujeitos tomarem decisões de impacto na escola e nas condições adversas que trazem implicações à democracia e possibilidades de privatização.

De modo geral, não existiu uma preocupação das políticas públicas em fortalecer a escola, e sim transferir competências de decisão sobre a organização escolar, mas que tem produzido efeitos contrários aos previstos na luta para a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, de acordo com os dispositivos legais da LDB e das Constituições Federal e Estadual, razão pela qual as idéias estão associadas a um processo de democratização e respeito à cidadania. Busca-se reduzir a influência do Estado sobre a escola pública, desregulamentando a administração da rede de ensino, na busca de melhores resultados pedagógicos através de uma avaliação processual e constante.

A análise pode, também, sugerir que não estaria o Estado obrigando as instituições a se tornarem autônomas para imputar às escolas o sucesso e/ou fracasso de sua gestão? Não seria um grande delírio pedagógico a premiação institucional e/ou pessoal do dirigente comungar

com a lógica do liberalismo em que as comunidades escolar e local terminam se gladiando nas tensões com o Estado, frente aos problemas políticos de formação dos dirigentes, condições de trabalho, participação da comunidade, entre outros que trazem problemas à estratégia sutil das políticas públicas no controle e regulação educacional, no fomento à competitividade para uma adesão à reprodução do próprio sistema.

Krawczyk diz que

> [...] a retórica da descentralização - na suas três dimensões – se justifica pela lógica dos binômios globalização / comunitarismo e centralismo / localismo da nova organização social, política e econômica, internacional e nacional na sua argumentação as noções de cidadania e sociedade civil cedem lugar às noções de consumidor e mercado. Esses dois elementos da retórica da descentralização produzem o despojamento do sentido político da gestão da educação pública. (KRAWCZYK, 2002, p. 71).

Assim, a descentralização redistribui as responsabilidades pela manutenção do ensino público; transfere mecanismo do sistema empresarial para a escola; enfatiza parcerias, muito embora não garanta a democratização do acesso, permanência e promoção da aprendizagem das crianças.

Nesta perspectiva, deve-se considerar o contexto em que os profissionais de educação estão inseridos e a política de educação continuada.Tudo isso pode engendrar uma nova dinâmica de resultados pedagógicos na diminuição dos índices de evasão e repetência, concentração de esforço da comunidade escolar e melhor rendimento escolar dos alunos, exigindo um desempenho competente dos dirigentes.

5.1 REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BAIANA

A política educacional do Estado da Bahia, no discurso oficial, volta-se para a elevação de padrões educacionais, com um milhão dos 3.720.000 alunos no ensino fundamental da rede pública, caracterizado pela distorção idade/série, fruto de taxas elevadas de repetência que marcam profundamente todo o sistema estadual. Para reversão desse quadro, um dos eixos de apoio é a profissionalização dos educadores na qual se insere a capacitação de dirigentes educacionais. O processo visa à qualidade da oferta de serviços educacionais necessários ao sistema de ensino e do cidadão. Todavia, não imputando ao aluno a responsabilidade por seu próprio fracasso.

O Estado da Bahia publicou a Emenda ao art. 7º [11] do então Projeto de Lei nº 11.018, de 1996, revogando as funções dos especialistas da educação - supervisor escolar e orientador educacional (RIBEIRO, 1997), contrariando o próprio art. 64 da LDB nº 9.394/96, formando demandas de um alunado sem assistência psicopedagógica, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas e consubstanciadas pelo neoliberalismo.

Cria-se a função do coordenador pedagógico nas escolas públicas baianas. Esse coordenador tem amplas atribuições decorrentes da política educacional do Estado na área pedagógica. Diante desse fato, o Governo do Estado da Bahia define a escola pública e profissionais/especialistas da educação que nela devem atuar. No entanto, os especialistas enfrentam a complexidade pedagógica de perspectivas históricas com novas aprendizagens no

---

[11] Art. 7° - Os cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da carreira do Magistério de 1° e 2º graus do Estado ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, mantido os atuais níveis e atribuições. As atribuições do Coordenador Pedagógico estão na Lei 7023/97, de 23 de janeiro de 1997, e no Decreto 6.212, de 14 de fevereiro de 1997.

processo social de trabalho, “múltiplas organizações que a sociedade apresenta como ordem ou desordem” (SANTOS, 1997).

A mudança traz uma concepção de cultura que pressupõe novos elementos, padrões de comportamento, respostas às formas de gerenciamento que identificam o produto de trabalho pensado e organizado, expresso socialmente na escola pela comunidade em relação ao que se processa no seu interior; diz respeito à dinâmica de ações e reações, conflitos e resistências. As causas não são exclusivamente técnicas, mas de elementos do contexto histórico, social, político, cultural, psicopedagógico e outros que configuram o perfil da escola.

Diante deste cenário, é fundamental considerar as discussões sobre a função social da escola (VIEIRA ; PENIN, 2002) pública como instituição básica do sistema escolar que tem história representada pelas manifestações de seus atores sociais e fazendo parte no ideário neoliberal de uma gestão descentralizada, liberada do Estado, com exigências de qualidade e autonomia democrática, evidenciando o caráter político da educação. No âmbito legal, LDB, (art. 3º, VIII), a organização do ensino público normatiza o princípio básico da gestão democrática que pressupõe a participação ativa das comunidades no acompanhamento e verificação das ações de políticas públicas, avaliando a gestão nos processos e resultados pedagógicos, administrativos e financeiros, através dos conselhos escolares. Os indicadores de desempenho da escola visam alocar recursos financeiros e, conseqüentemente, estabelecer a avaliação de desempenho da gestão escolar.

5.2 A GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional não se autoconfigura por si só. Está em articulação com o modelo mais geral da gestão pública. Na Bahia, a "gestão escolar profissionalizada" é decorrente de mudanças acontecidas na divisão social e técnica do trabalho com repercussões na realização pessoal e profissional. Ela está inserida na cultura organizacional da escola pública e entendida como a saída de um estado amador para um estado profissional, no qual, os sujeitos, em processo seletivo simplificado de capacitação em serviço e celebração de "Contrato de Gestão" entre as partes (escola e SEC), se comprometem a alcançar metas de interesse da política educacional.

Os dispositivos constitucionais, art. 296, inciso VI, gestão democrática no ensino público, bem como o art. 14 incisos I e II da LDB sinalizam e pontuam uma gestão articulada a processos de descentralização administrativa. A tendência mundial é complexa e de dimensões políticas, econômicas, sociológicas, psicopedagógicas, além de administrativas, para um ensino público de qualidade. Qualidade, talvez, exigida globalmente pelo Banco Mundial (BM)[12] (CORAGGIO, 1996), para atrair e instruir os alunos. Nesse contexto, acredita-se que uma "escola eficaz" tem uma comunidade que vivencia: processos democráticos, dialógicos e interativos em parceria com o meio social, global, demandada na escola cidadã e com tempo à consolidação.

Ao analisar a educação, na perspectiva relacional e conectora, desconstrói-se a gestão escolar no processo de descentralização com reflexos na educação baiana através do Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação, com exigências de desempenho dos dirigentes. Nesta ótica a escola constrói o seu projeto educativo na complexa realidade

[12] Dados referentes a projetos estão no *site* do banco. Disponível www.worldbank.org

como organização social. O esforço é para interpretar a gestão do processo educacional baiano, enquanto gerador de resultados pedagógicos e administrativos.

A gestão escolar é entendida como um dos elementos responsáveis pela qualidade de ensino. Ao longo do processo de escolarização, sinaliza compromisso político-social com os objetivos a alcançar, através do desempenho dos dirigentes na responsabilidade profissional de relações interpessoais no trabalho com seu estilo de liderança. No cotidiano escolar deve contextualizar as atividades curriculares com o aluno, para o aluno e pelo aluno, expressos no projeto pedagógico.

Em 2002, uma das varáveis intervenientes na organização escolar foi uma série de paralisações das atividades docentes. O fato trouxe insatisfação e prejuízos aos alunos matriculados nas 2.400 escolas da rede pública[13] (GOIS, 2002). Neste período, grandes desafios foram impostos aos dirigentes para minimizar conflitos nas relações interpessoais na comunidade escolar. Apesar da autonomia decretada, as implicações geradas advêm da impossibilidade em substituir docentes e assegurar meios à continuidade do calendário escolar. Portanto, é necessário construí-la no gerenciamento da escola através do Colegiado/Conselho Escolar.

As razões são encontradas na responsabilidade social dos atores dotarem as escolas com os meios necessários e responderem a desafios da realidade cotidiana. A resposta aos processos interventores cria uma identidade, "*ethos*" específico e diferenciador de conquista coletiva, na adesão dos atores com a elaboração do projeto pedagógico (NÓVOA, 1995).

[13] Folha de São Paulo - Cotidiano, Cad. C1, São Paulo, 03/09/02.

Nessa configuração, o desempenho de dirigentes portadores de certificação ocupacional traz uma compreensão do gestor/educador com liderança escolar na atuação de uma responsabilidade diferenciada na construção de uma gestão co-participada, em interações socioafetivas que se instituem na escola pública. No entanto, cotidianamente, emergem preocupações, valores e respostas de desempenho ao seu trabalho, nas formas estratégica e articuladora com os demais colegas. São dimensões de descentralização de poder, um componente da democratização. Esta estratégia é parte de um projeto democrático de desenvolvimento e suporte do processo educativo.

5.3 CENÁRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR

A conjuntura internacional engendra um mercado competitivo tanto nacional como local, por isso a qualidade de serviços educacionais. O descompasso está nos dados apresentados para as reais necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico. Considera-se na Bahia, a baixa eficiência por um sistema clientelista inerente às gestões anteriores a 1999.

Os indicadores de desenvolvimento econômico/social e educacional[14] apontam o atraso escolar em mais de 2,8 milhões de alunos brasileiros. Em 2001, de quase quatro milhões de estudantes matriculados na rede estadual de ensino, mais da metade apresentava defasagem escolar na distorção idade/série em pelo menos dois anos de atraso, considerando que a rede pública matricula os alunos a partir de 7 anos de idade. Até os 14 anos, a média de estudos é de apenas 3 anos, o que gera uma defasagem de 4 anos. Estes números são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Anuário Estatístico da Educação, publicados pela SEC na Bahia. No entanto, existe um longo caminho a percorrer para se chegar à escolaridade

[14] [(1999-2000), Fonte: IBGE / PNAD SEC – 2001].

satisfatória estabelecida pela Organização das Nações Unidas –(ONU) e demandas do mundo do trabalho.

Para a pesquisadora Inaiá Carvalho (1997), do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Centro Nacional de Apoio a Pesquisa (CNPq), o Nordeste congrega 29% dos habitantes brasileiros, 14.8% do PIB e mais da metade dos pobres do país, dentre os quais, 36% de maiores de 15 anos sem instrução. Esse quadro tem reflexos sobre a produtividade tributária dos estados e municípios da região e sobre a sua capacidade de atendimento às demandas da população no plano das políticas sociais.

Embora as estatísticas educacionais não analisem qualitativamente a questão, podem evidenciar problemas e desafios que hoje enfrenta a educação pública. Em 2000, o IBGE divulgou uma síntese dos indicadores sociais. Na Bahia, a escolaridade era de três anos de estudos para a população entre 7 e 14 anos de idade. De 4,7 anos de estudos para a faixa dos 15 aos 17 anos e dos 19 anos de idade subia para 5,7 anos de estudos. Isso quer dizer que o jovem aos 19 anos sequer concluiu o ensino fundamental.

Na região metropolitana do Salvador, a média de estudos está em 7 anos e 9 meses, o equivalente à conclusão do ensino fundamental de 1ª à 8ª série. Não se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica geradora das dificuldades que afetam o desempenho intra-escolar dos alunos.

Os números podem ajudar a dimensionar a realidade para o ensino fundamental (BANDEIRA, 2000, caderno 3). Os 2.410.463 alunos matriculados no ensino fundamental, em 2000, tinham de dois a mais anos de atraso escolar na Bahia, conforme dados da SEC. Dos

3.706.887 matriculados no ensino fundamental da Bahia, em 2001, mais da metade ou 2.245.936 estavam cursando entre a 1ª e a 4ª série e o restante 1.460.951, entre a 5ª e 8ª séries. Do contingente do ensino fundamental, 798.100 estudavam a noite, o que reforça a análise do atraso escolar.

O governo baiano[15], através da SEC, divulgou a taxa de analfabetismo no período de 1990 a 2001. Os analfabetos na faixa etária de dez anos, no início da década de 90, eram 32,6% e com mais de 50 anos, 57,3% de analfabetos. Para tentar reverter o quadro, o Governo do Estado mantém o Programa Aja Bahia - Alfabetização de Jovens e Adultos, que atendeu em 2001, 46.123 alunos em 115 Municípios.

Da análise de 1999 a 2001, considerando o número de matrículas no Ensino Fundamental, têm-se os seguintes indicadores, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono (%) Bahia 1999

	Ensino Fundamental			
Ano	**Matrícula**	**Aprovação**	**Reprovação**	**Abandono**
1999	**95,3**	**69,4**	**14,2**	**16,4**
2000	**96,1**	**64,1**	**14,8**	**21,1**
2001*	**97,3**	**65,2**	**15,0**	**19,8**

Fonte: SEC/MEC/INEP
* Dados preliminares

Tomando-se como referência o ano de 1999, implantação do Programa "Educar para Vencer", percebe-se uma relação inversamente proporcional a evolução na matrícula no Ensino Fundamental, indicando que não houve melhoria dos indicadores educacionais do Estado quanto ao rendimento escolar, número de reprovação e abandono, conforme era

[15] Fonte: IBGE/PNAD para os anos de 1990-1999 e 2001, Censo Demográfico/ibge para o ano 2000. http://www.sec.ba.gov.br./info educacionais/indic_educ.htm em 9/11/2002.

esperado. Tal fato pode comprovar que a educação é uma prestação de serviço complexa e demanda tempo para que os avanços sejam significativos à sociedade.

Impõe-se uma política de investimentos na formação continuada de profissionais da educação de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, uma vez que apenas 27,1% de professores da rede estadual de ensino possuem grau de formação superior.

Necessário se faz que a rede estadual, onde as unidades escolares estão sendo trabalhadas pelo Projeto de Avaliação Externa do Ensino e que têm um desempenho de concluintes com baixo aproveitamento em português e matemática, possa utilizar resultados como uma ferramenta gerencial para o planejamento de ações estratégicas para reverter o quadro insatisfatório da educação pública.

Nesse cenário, em 2001, o Governo do Estado da Bahia aponta altos índices de evasão escolar 19,8 %, repetência 15.0 %, e a preocupação com a qualidade do ensino fundamental. A agenda oficial incorpora e condensa alguns dos principais problemas, dilemas e soluções experimentadas nas políticas sociais e educativas nos últimos anos. Torna-se possível acreditar na profissionalização da rede municipal de ensino tendo como foco a melhoria da qualidade da educação e do desempenho de dirigentes educacionais, um problema a ser resolvido.

Esta iniciativa política investe gradativamente, na melhoria dos seguintes índices: queda na taxa de analfabetismo em 12,7 pontos percentuais, expansão do número de matrículas do ensino fundamental em 96,1%, no período de 1994 a 2000 e, em 2002, 97,8 % de crianças de

7 a 14 anos na escola, e a crescente universalização do ensino fundamental na tentativa de qualidade dos serviços, mas com resultados ainda insatisfatórios.

O gasto público na educação baiana, período de 1997-1998 (BRASIL/MEC/INEP, 2000), em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), já era de 6,3 % com um gasto médio por aluno, do ensino fundamental, em R$450,00 reais. Contudo, a taxa de distorção idade-série na 4ª série, do ensino fundamental, foi de 72,8 %. Assim, a gestão pública é considerada ineficiente e a escola precisa da lógica empresarial, através de um conjunto de parcerias para poder estabelecer uma melhoria nos seus indicadores educacionais. É oportuno lembrar que a qualidade total tão difundida deve ser (re)significada pela qualidade social.

No entanto, não basta oferecer escolarização pública, mas qualidade nos serviços prestados desde a educação infantil quer pela validação dos investimentos públicos quer pelo retorno social esperado das crianças e jovens no resgate da autoconfiança perdida, muitas vezes, por fracassos sucessivos no processo de aprendizagem. A repetência da escola pública ou a qualidade oferecida, ainda é muito pouco no mundo globalizado e de exclusão social.

5.4 INTENÇÕES DO DISCURSO OFICIAL (AÇÕES ESTRATÉGICAS)

Em 1999, o Governo da Bahia instituiu uma “revolução educacional necessária no Estado[16]”. Diz-se da modernização do serviço público para trazer qualidade à educação no combate à fragilidade do sistema com sintomas apresentados de evasão escolar, alto índice de repetência, distorção idade/série e baixo rendimento dos alunos numa política de desenvolvimento do Estado. O cenário era contrastante de grandes transformações sociais e práticas psicopedagógicas obsoletas, requerendo uma mudança nas políticas públicas

[16] “*Slogan*” de lançamento do Programa “Educar para Vencer”, veiculado na mídia, em 1999.

relacionadas à educação. Por essa razão, as ações desenvolvidas no setor educacional figuram como políticas públicas, já que

> As idéias sobre políticas públicas e sobre como o Estado deve passar a gerenciá-las, gestadas no contexto de países desenvolvidos, são recebidas no cenário político institucional dos países latinoamericanos, permeados por séculos de desmandos autoritários e de injustiças econômicas e sociais. Justamente pela distribuição desigual de poder em âmbito internacional, nem sempre esses países receptores traduzem adequadamente as diretrizes preconizadas no intuito de preservar suas peculiaridades regionais, tendo em vista a dependência de financiamento externo (MARTINS, 2002, p. 115).

O desempenho insatisfatório do sistema era atribuído à inexistência de critérios para a seleção dos dirigentes. Segundo o Relatório de Avaliação de Desempenho realizado pela Agência de Avaliação da UFBA/ISP-FAPEX, o perfil desses dirigentes nas 2.911 escolas públicas do Estado, dentre as quais, 45,9% pertenciam à rede estadual, apresentou 70,8% portadores de nível médio de instrução e apenas 28,3% com nível superior. Quanto ao cargo, 42,4% tinham mais que cinco anos de experiência e 51,4% passavam a maior parte de seu tempo em atividades burocráticas. Diante de tais condições, os dirigentes se tornavam mais vulneráveis às manipulações políticas ou corporativas.

Nesse contexto, o Programa “Educar para Vencer” tornou-se uma proposta “revolucionária” veiculada na imprensa falada e escrita através de *marketing* – “o Ensino Público do Novo Século”, porque propõe critérios para permanência no exercício da função de dirigente educacional e formação continuada dos profissionais de educação.

Este programa tornou-se uma referência nacional da política educacional. É uma experiência que inclui seis projetos prioritários, entre eles a profissionalização da gestão escolar e três complementares tais como: o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), informática na educação, ampliação e aprimoramento do ensino médio e profissionalizante,

todos a serem desenvolvidos em médio prazo. Por profissionalização da ação gestora, entende-se a capacitação em exercício de conhecimentos teóricos e práticos para o domínio de competências e habilidades exigidas na função.

Utiliza-se a qualidade na terminologia dos documentos oficiais das políticas públicas do Estado na forma da organização de gestão de produção, “modelo de competências” profissionais oriundas do sistema capitalista de produção, interesse, possivelmente, no aumento da competitividade entre escolas, constituído nas políticas de formação em serviço. Essa tendência articula-se à influência da corrente norte-americana da Pedagogia fundada no desempenho (BUENO, 2000, p.159).

O Programa “Educar para Vencer” caracteriza o pioneirismo no Brasil pelo processo de seleção de lideranças educacionais e por trazer a certificação ocupacional para profissionais de educação frente à inadequação de perfis de desempenho insatisfatório. A melhoria da qualidade do ensino e a garantia dos padrões mínimos são estipulados no inciso IX da LDB 9.394/96. Essa nova cultura organizacional se instaura através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e novas formas de liderança e desenvolvimento sustentável da gestão escolar.

Por sua vez, estabelece como objetivos: atacar os problemas da escola pública através de transformações profundas e capacitar profissionais com conhecimentos e habilidades a competências adequadas à “sociedade do conhecimento”. Esses objetivos estão voltados à formulação de políticas públicas, normas de financiamento, avaliação de desempenho e promoção da qualidade para eliminar as diferenças de oportunidades educacionais.

Para o alcance desses objetivos, a escola passa a ser o foco de investimentos realizados pela SEC, a exemplo do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar com destaque para o acesso à educação de qualidade, qualificação e valorização dos profissionais de educação, fortalecimento e autonomia das unidades de ensino sempre em parcerias Estado e Municípios para uma nova cultura organizacional (BAHIA/SEC, 2001).

Nesse sentido, a qualidade da educação exige o domínio de competências, capacidades cognitivas, experiências de aprendizagem operativas e sociais à cidadania. A cultura organizacional está no conjunto de fatores socioculturais e psicopedagógicos que influenciam a escola e os sujeitos, tornando-a singular nos valores, atitudes e comportamentos na crença de ideais do grupo social, histórias de vida e estratégias de trabalho, popularmente chamado cultura da escola, por ser gestada pelos atores sociais. Entendem-se, também, características próprias do mundo social e simbólico, nos ritmos, ritos, linguagem, imaginário de regulação e transgressão (FORQUIN, 1993).

A principal meta do programa é a substituição da “cultura da repetência” para uma “cultura do sucesso”, criando, recriando e interpretando significados e se colocando no centro das decisões. Por sua vez, redefine papéis de instâncias centrais para poder reorientar padrões de financiamento e alocação de recursos financeiros e humanos. O alvo é a qualificação dos profissionais de educação, com destaque para dirigentes com conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios cotidianos provenientes das políticas públicas e do contexto escolar.

Esta questão política traz o projeto de fortalecimento da gestão como uma referência nacional no modelo de certificação ocupacional. Este, adotado, há 50 anos, na Inglaterra e Estados Unidos da América do Norte (USA) e ressaltado nos anos 70, no panorama

organizativo, do qual se explicam os processos de centralização e descentralização como condição imposta, principalmente, pelos organismos multilaterais, os quais são orquestrados pelo Banco Mundial nas orientações neoliberais. Os avanços estão desordenados, com diferenciações no âmbito das políticas públicas de expansão e melhoria de serviços, adaptando-os às necessidades e especificidades locais ou no espaço de participação e, conseqüentemente, uma maior transparência, democratização do aparato governamental. Carvalho aponta que:

> [...] nas três últimas décadas a Bahia passou por mudanças muito intensas que dinamizaram a sua economia, resultando em um crescimento em cerca de 36,0% entre 1980-1995 e na sua transformação no sexto PIB do Brasil. Este crescimento foi associado a um avanço da industrialização com instalação de um complexo voltado basicamente para a produção de bens intermediários e complementares [....] acentuando o quadro de contrastes que marcam a realidade do estado a amplitude das carências sociais (CARVALHO, 1997).

O discurso do Governo do Estado da Bahia, no Programa "Educar para Vencer", ressalta a qualidade do ensino.[17] O sentido dessa qualidade, também é expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) que a exige como um dos objetivos centrais. Etimologicamente, qualidade vem do latim *qualitate*, que indica algo que se distingue pela posição social através da educação. Assim, a qualidade é uma exigência das políticas públicas educacionais.

O PNE expressa a valorização do profissional de ensino no alcance dos objetivos educacionais. Também a melhoria da qualidade implica no acesso pleno à cidadania e à inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida (WARDE 1994, p.63). É reconhecido por alguns autores que a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização, tanto das ações do Ministério da Educação, como dos demais níveis administrativos dos estabelecimentos de ensino.

---

[17] Ver APÊNDICE O, Fotografia 10

Essa profissionalização implica na definição de competências específicas e na dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais, como nos descentralizados e tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. Contudo, ao ampliar o leque às diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, objetiva a racionalidade, produtividade, atendimento às tensões e problemas técnico-pedagógicos.

O sistema educacional baiano é uma possibilidade para aprimorar essa profissionalização, trazendo perspectivas à qualidade dos quadros técnico-gerenciais e docente, das escolas, além de estimular a educação continuada.

O convênio com a UFBA/Centro de Estudos Interdisciplinar para o Setor Público (ISP) 1999 garante a inserção na Avaliação Externa dos resultados de atuação da escola. Por sua vez, cria incentivos de melhorias à sua função social - ensinar bem e preparar os alunos para exercerem a cidadania.

Utiliza-se a “educação continuada” no sentido da autonomia intelectual do sujeito/educador que dinamicamente se constrói e reconstrói na práxis. Dessa forma, não pode ser confundida com treinamento, capacitação ou reciclagem, no modelo de racionalidade técnica. Compreende-se um conjunto de saberes incorporados à vivência educativa em situações divergentes de múltiplas possibilidades do pensar e fazer em constantes aprendizagens.

Entre outros mecanismos, o sistema estadual baiano opera em ambiente social, muitas vezes, desfavorável à ocorrência do processo educativo e com sujeitos resistentes à mudança

de métodos e conteúdos que favoreçam a atualização histórica e cultural do alunado em suas potencialidades e melhoria do desempenho educativo na escola. Assim, somam-se direcionamentos político-econômicos neoliberais que se fazem sentir na configuração dos problemas da gestão pública. Muitos, advindos do provimento da função de diretor nomeado pelo Estado, resultante de pressões político-partidárias, muitas vezes, não identificados com o projeto pedagógico da unidade escolar.

Na realidade, é razoável que as políticas públicas baianas tenham divulgado a intenção de transformar a "pedagogia da cultura da repetência" na "pedagogia do sucesso" com competências e habilidades básicas para alunos através do "Projeto de Regularização do Fluxo Escolar", caracterizada pela distorção idade/série no ensino fundamental (1ª à 4ª e de 5ª à 8ª séries). As taxas de repetência escolar são elevadas e comprometem o sistema educacional baiano. São mais de dois milhões de alunos carentes e necessitados no resgate da confiança e auto-estima. Por estas razões, o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar apresenta-se como uma das alternativas da reforma do sistema escolar através do programa de capacitação dos profissionais de educação, em etapas estabelecidas para treinamentos de ações transformadoras, a fim de alavancar resultados nas experiências pedagógicas.

A princípio, esse projeto pretendia atingir 1,2 mil classes, ou seja, algo em torno de 36 mil alunos, o que representava pouco menos da metade do universo escolhido. Em 2002, pretendeu-se alcançar 240 mil alunos, isto é, 70% de beneficiados em 130 municípios, com o investimento de 300 milhões de reais, dos quais 137 milhões foram destinados a novos programas. Um acordo foi firmado com o Banco Mundial (BM) para financiamento com previsão a atingir a meta de 280 Municípios, em 2003. A preparação de dirigentes em função,

no quadro no ensino fundamental, apresenta-se como uma necessidade e um desafio à rede estadual de ensino.

5.5 CERTIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (DIRIGENTES)

No Brasil, a certificação está inserida no Programa Nacional de Qualificação e Certificação que se materializou no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), subprograma de capacitação na área de recursos humanos. Um projeto do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional em vários países. Neste contexto, transfere o conceito de qualificação para o de competência onde a instituição possa certificá-la com base em normas que garantam a formação contínua e permanente. A validação é limitada para que o indivíduo possa atualizar-se segundo avanços tecnológicos.

O Governo da Bahia ao priorizar a educação, considerada uma área crítica e desafiante, desenvolveu o projeto de certificação ocupacional para profissionais de educação. Posteriormente, a pretensão é estender-se a outras áreas do serviço público como: a segurança junto a delegados e a saúde pública com dirigentes hospitalares. Não obstante, o significado histórico do governo baiano é impor a cultura da certificação, o compromisso com a qualificação, a atualização profissional para trazer a diferença na qualidade dos profissionais no mercado de trabalho. Trata-se de um projeto ambicioso para a rede estadual de ensino. Em decorrência, traça como indicador de parâmetro, outras categorias profissionais, a exemplo do engenheiro, médico, advogado e outros que têm como condição obrigatória para o exercício profissional, a certificação de competência, a receptividade à educação continuada e o reconhecimento público no cargo, advindo da seleção e promoção.

A política de certificação das competências é parte de um programa de extensão à América Latina no âmbito do projeto social, cujos motivos estão no bojo das reformas educacionais com vistas à profissionalização. No setor público, busca-se reformas e modernização das organizações administrativas de qualidade, pertinência e profissionalismo integrados ao marcado de trabalho e medidas nos resultados oferecidos (RAMOS, 2001, p 76).

A certificação de profissionais de educação é um dos projetos prioritários do Programa "Educar para Vencer", experiência-piloto no sistema educacional que elege o conhecimento e a habilidade. É o resultado da avaliação de profissionais de educação e que tem trazido novas perspectivas para os dirigentes com efeitos na identidade e reconhecimento social. Sua concepção perpassa um caminho de ida e volta pelo desempenho, sucesso escolar, e qualidade dos resultados técnico-pedagógicos e administrativos. Para a pesquisadora, a concepção de certificação é, na verdade, entendida conforme a Figura 3, onde os extremos unem-se, no esquema representado de forma circular:

Figura 3: Concepção da certificação

No campo empírico, a diretora da Escola A relatou que o processo de certificação ocupacional, segundo a concepção dos coordenadores do curso para exame de qualificação, foi traduzido como um diferencial: “Os diretores estão aptos para `pilotar´, dirigir uma escola quer seja federal, estadual ou municipal. [...] Hoje, o diretor não é mais autoritário, como era antigamente. As coisas estão mudando. Trabalhamos muito esta questão”.

Toda mudança implica uma quebra de paradigmas e as mais variadas críticas. Assim, se pronunciou a secretária de educação do Estado, em 2002, acerca da certificação ocupacional, como um bom projeto, mas com preocupações de:

> Verificar se estão medindo o que deve ser medido, se existe uma ação a ser modificada, como mudou a prática gestora e contratar uma avaliação externa com prerrogativas de validar e certificar as competências exigidas na eficácia do projeto, cujos resultados devem servir para uma trajetória formativa.

O jornal da Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) Sindicato torna público, também, suas preocupações através de críticas ao projeto de certificação. A entidade considera inadequado o sistema de promoção dos dirigentes e encontra no projeto, imperfeições que acarretarão prejuízos na promoção das classes da carreira do magistério do ensino fundamental e médio: “os critérios da certificação não são claros, a avaliação privilegia os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, a publicação dos resultados é demorada”. Como proposta sindical, exige a flexibilização nos critérios de promoção via certificação, para não invalidar a filosofia do projeto (CERTIFICAÇÃO, 2003, p.2).

A SEC planeja que a certificação ocupacional deve trazer modificações profundas e necessárias à modernização das práticas pedagógicas e avanço da qualidade do ensino na Bahia. Não obstante, reconhece que o salto qualitativo ainda não foi alcançado. No Relatório

de Atividades de 2002, página 23, prevê “encontros mensais com os dirigentes para troca de experiências exitosas e implementação de ações corretivas”.

O entendimento é de que a avaliação possa verificar pontos fortes e fracos onde merecem atenção das políticas públicas do Estado. Esta, por sua vez, prioriza a racionalidade da eficiência e produtividade, sem uma crítica reflexiva e construtiva de avaliação para o aperfeiçoamento construído no coletivo da escola. Por outro lado, a coordenadora pedagógica da Escola B ao ser entrevistada diz que “poderia considerar um avanço, diante da situação. Mas o ideal [...] seria eleição para dirigentes e não somente exames de concurso: as comunidades escolar e local escolheriam seus representantes dentre os dirigentes certificados pela SEC. É um bom caminho, mas não é o único”.

A certificação ocupacional possibilita aos profissionais de educação uma mobilidade horizontal e vertical, melhor remuneração e a educação continuada. Anteriormente, a escolha de dirigentes era baseada no favorecimento pessoal de interesses político-partidários com desconhecimento da realidade escolar. Toma-se como exemplo, este depoimento: “Não sou mais uma diretora indicada. Estou ocupando o cargo porque me esforcei. Tenho conhecimento para tal” (Diretora da Escola A).

Há profissionais que já são capazes de refletir a importância de uma aprendizagem contínua, renovada, como exigência do próprio contexto: “É fantástica a instalação de méritos de quem tem competência para agir. A forma como foi desenhado a certificação e o envolvimento democrático da discussão é uma força para dar certo” (Coordenadora do Projeto Gestar[18]).

[18] O Projeto Gestar é de educação continuada, oferecido no *locus* da escola, a profissionais de Língua Portuguesa e Matemática, e atuando na Escola A.

Esta certificação normatiza uma gestão voltada para a eficiência do serviço público e solução de problemas educacionais. Traduz uma cultura de responsabilidade através da qualidade dos profissionais de educação na melhoria dos resultados pedagógicos pela democratização das funções. Para os alunos, um ensino com novas chances para a formação pessoal e profissional. Assim, é a opinião da Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC - 1B):

> A certificação ocupacional é uma nova postura para o dirigente. É ter cuidado com a gestão, preocupação em decidir. A visão é trabalhar coletivamente, com a participação da comunidade. Os dirigentes certificados são os profissionais mais recentes e jovens na SEC que contrasta com dirigentes antigos que não se reciclam. Tudo mais é conseqüência. As idéias novas ajudam a melhorar a escola (Coordenador da DIREC).

Entre os avanços educacionais esperados com a certificação ocupacional está o novo padrão de desempenho de competências e habilidades, metas a alcançar em decorrência do Termo de Compromisso que os dirigentes celebram com a SEC. A secretaria exige a qualidade do ensino e dos colaboradores identificados com os resultados da organização escolar. São compromissos internacionais de relevância e credibilidade para a educação baiana. Deste modo, a reforma educacional rompe valores enraizados em práticas individuais para um trabalho de equipe no enfrentamento de situações novas que venham mudar a cultura de trabalho na escola vulnerável ou invulnerável a normatização estatal: transformando em autonomia escolar o que era tutelar; em mérito profissional adquirido por aptidão e mensurado por avaliação de desempenho o que antes era improvisação de técnicas pedagógicas.

A importância da gestão escolar, através do desempenho dos dirigentes e sua equipe de trabalho, é uma fonte de apoio para alavancar mudanças que nela possam ocorrer. Verifica-se uma relação entre as políticas públicas emanadas do Governo do Estado e comunidades escolar e local cuja inovação da certificação ocupacional afeta a todos os atores envolvidos.

Além destes importantes aspectos, o projeto justifica o poder dominante e/ou viabiliza oportunidades para que os dirigentes tenham um desempenho satisfatório na dinâmica de uma prática democrática e no desenvolvimento da autonomia escolar. Mas, o problema não está tanto em se fazer cumprir a mudança, como em sustentá-la, já dizia Vasconcellos (1995).

Por muito que justifiquem as metas estabelecidas, os dirigentes deverão ter uma ação educativa baseada em competências e habilidades, no sentido do agir e tomar decisões de modo coordenado. Desta forma, fortalece a idéia da avaliação da própria escola, cujas implicações da gestão se constituem um esforço dos dirigentes em trabalho cooperativo. Este momento é importante. Percebe-se uma nova exigência através de políticas públicas de reestruturação capitalista, avanços tecnológicos e reformas educacionais, quanto à escola desenvolver a autonomia nas ações e decisões, em busca da identidade.

Neste sentido, Machado (2000) sustenta que formuladores das políticas públicas são favoráveis à formação em serviço, juntamente com recursos financeiros, indispensáveis ao "sucesso" escolar. Esta autora atesta uma ineficácia nos cursos oferecidos. Normalmente, por terem curta duração. No entanto, o curso preparatório para os exames de certificação ocupacional de dirigentes foi importante. A tentativa da SEC era suprir deficiências da formação inicial inadequada, frente aos desafios impostos aos profissionais de educação. No entanto, não houve continuidade para os novos candidatos a posteriores exames na capacitação em serviço dos dirigentes educacionais.

O modelo caótico da política de recursos humanos encontra explicações na expansão do sistema educacional entre as décadas de 70 e 80, priorizando a expansão quantitativa. A política educacional de 90 resgata a qualidade da educação. Os caminhos são para a

valorização da gestão descentralizada, a municipalização, a eqüidade educativa, a profissionalização do magistério, a autonomia escolar em resposta à crise de legitimidade do Estado.

Esta questão é complexa, mas aponta uma gestão que prioriza a realização de atividades interdisciplinares, em equipes de trabalho para a resolução dos problemas cotidianos da escola. O objetivo estratégico expressa uma gestão democrática, eixo articulador dos processos e resultados pedagógicos. Uma gestão baseada na Constituição do Estado da Bahia -1989 e assegurada através do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares (XAVIER, 1994).

Nesta perspectiva é que a SEC busca preparar dirigentes em cursos de formação continuada no contexto de atuação. No entanto, não são os únicos responsáveis pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende, também, de uma teia de relações na convivência social de trabalho.

Neste panorama, o projeto de certificação ocupacional pretende ser uma lógica de mudança para o fortalecimento da escola e de sua autonomia, criando incentivos à carreira de trabalho adequada às novas tecnologias da informação. Buscam-se talentos e dons que podem ser revelados e integrados na cultura da participação. Mas, exige-se a prestação de contas, anualmente, através de relatórios de desempenho, do que fazem em benefício da escolaridade de jovens e crianças. Assim, a escola pública é incentivada a melhorar o seu desempenho quanto à função social para os que nela se inserem.

Trata-se da valorização do profissional em educação continuada para que, a cada três anos, consiga outra promoção e mude de classe. Até 2002, a certificação ocupacional que já vem sendo oferecida a dirigentes de escolas, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores, deve ser ampliada aos professores de todas as áreas do conhecimento, em regência de classe, no ensino fundamental, com benefícios financeiros entre 13 e 34% nos seus proventos. Para que receba a certificação de especialista da disciplina e seja beneficiado, esse profissional deve participar de um curso promovido pela SEC ou através de instituições credenciadas e submeter-se à avaliação.

No entanto, se ouviu um depoimento que coloca em cheque os objetivos da certificação na Escola A:

> Na certificação dos secretários, os colegas diziam: minha escola, meu cantinho [...] Tinha gente como secretária há vinte anos, sem formação específica, exercendo o cargo. O concurso não teve o peito político de tirar ninguém da escola. Não aconteceu nada com quem perdeu. Olha o barril de pólvora! Política de verdade! E ainda dizem que é uma questão democrática. (Secretária escolar)

Porém, as razões para a certificação são indiscutíveis: o desempenho insatisfatório do sistema educacional; a falta de critérios para a seleção e promoção dos profissionais de educação; a estagnação profissional; práticas pedagógicas impositivas; a desmotivação dos profissionais de ensino. Assim, a certificação provê meios para a superação de uma situação anacrônica caracterizada pela falta de critérios para admissão ao cargo de dirigentes educacionais; admite a possibilidade de avaliar e qualificar dirigentes educacionais nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, propiciando à SEC a seleção de profissionais capacitados que dominem as competências e habilidades mínimas necessárias ao exercício do cargo que ocupam.

O projeto define padrões para o acompanhamento dos profissionais através da educação continuada. O fato pode trazer como positivo a manutenção de profissionais atualizados em relação à contínua evolução que se processa no campo do conhecimento e um subsídio à avaliação de desempenho através de mais um outro projeto de avaliação como parte do Programa "Educar para Vencer".

A estratégia para os objetivos assegura a seleção e valorização dos mais capacitados ao exercício das diferentes funções técnico-pedagógicas. Todavia, alguns profissionais da educação não se sentem motivados com a certificação ocupacional, muito embora estejam assumindo a direção. Este é um depoimento de um dos dirigentes da Escola B:

> Estou perdendo R$95,00 de Atividade Complementar (A C[19]), estímulo de classe, auxílio alimentação... R$70,00 de AC mais R$30,00 de ensino, mais R$100,00 de auxílio refeição. O total chega a mais de R$200,00, sem direito a férias (...). A certificação é relativamente boa, pelo menos o diretor é concursado, independente. Mas, não quero fazer a certificação ocupacional. Não gosto. Está bom para mim.

Esta depoente está trabalhando com a diretora há dez anos. Seu discurso demonstra não ter ambição e perspectiva de crescimento profissional ou até a decepção de não ter sido aprovada no próprio concurso a que se submeteu. O primeiro exame de certificação ocupacional. Embora relatos como esses façam parte da realidade, a perspectiva da certificação é uma produtividade impulsionada pelo crescimento profissional de ascensão funcional; profissionais capacitados em permanente atualização; motivação no ambiente de trabalho. A meta prevista pelo Programa "Educar para Vencer" é certificar 8.000 dirigentes (diretor e vice), secretário escolar, coordenador pedagógico e incluindo o professor

[19] "Atividade Complementar" é uma expressão usada nos documentos oficiais e no meio educacional para designar reuniões de planejamento pedagógico com remuneração prevista.

alfabetizador, especialista em disciplina e de séries iniciais num total de 60.000 professores da rede pública estadual de ensino.

O projeto de certificação segue a tendência dos projetos contemporâneos de parcerias. A Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), empresa pública de direito privado e Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública, é a promotora e constituiu-se na primeira agência certificadora de profissionais de educação no Brasil. Esse órgão público tem autonomia em assegurar e aferir a eficiência técnica das ações que, progressivamente, estão sendo implantadas; a Organização das Nações Unidas/Department of Economic and Social Affairs (ONU/DESA); com uma Consultoria Internacional da American Institutes for Researches (AIR) de Washington (USA). Essa agência internacional de certificação aliou-se à FLEM para um contrato, por dez anos, na transferência de tecnologia para a conquista de outros mercados, a exemplo de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande; Goiás, em Anápolis; na rede municipal de educação. No entanto, a AIR abre concessão para que a FLEM faça as devidas adaptações em respeito à realidade regional; outras parcerias são: as Secretarias da Administração (SEAD) - Gestão e Serviços da SEC, Prefeituras Municipais e Diretórios Regionais de Educação (DIREC).

Para as políticas públicas educacionais, o desenho da carreira é resultante da comissão para Estudo do Plano de Carreira do Magistério, com a participação de representantes da SEC e Secretaria da Administração, da Procuradoria Geral do Estado (PGE) e da APLB. Para a SEC, a remuneração dos profissionais em educação evoluiu de 1994 até 2002, em 57% .

As perspectivas de duração do projeto de certificação são positivas. À luz de um depoente, “o desenho da gestão escolar na Bahia foi amarrado no Estatuto do Magistério, não

tem como não permanecer", comentou um técnico da DIREC-1B. O Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia consolida toda a legislação da categoria. Este documento está adequado às Constituições Federal e Estadual e à LDBEN O critério de seleção e promoção dos profissionais em educação está no projeto de lei n 8.261 de 29 de maio de 2002. Este documento normatiza o Plano de Carreira[20]. Este plano traz uma mudança radical na ascensão aos níveis iniciais da carreira de professor e coordenador pedagógico, atrelados à certificação ocupacional.

Neste contexto, segundo o depoimento de um dos técnicos da própria DIREC - 1B assegura-se aos dirigentes um estímulo de 20% da remuneração a cada exame de certificação ocupacional. No entanto, não contempla a garantia na avaliação do bom desempenho na prática cotidiana. Mas, uma probabilidade de acerto na seleção e nomeação do profissional de educação com competências e habilidades inerentes ao cargo ou função.

Os critérios para a avaliação dos dirigentes estão baseados na Portaria nº 3.537 de 25 de abril de 2000 e no Termo de Compromisso, de acordo com o Decreto 7.684 de oito de outubro de 1999. Estes instrumentos estabelecem uma base para o processo de acompanhamento e avaliação do desempenho dos dirigentes pela SEC. Anualmente, encaminham à SEC, relatórios validados pelo Colegiado Escolar. Uma equipe de líderes de áreas, vinculada ao referido programa, tem a tarefa de apoiar o desempenho dos dirigentes.

Os dirigentes têm que apresentar desempenhos técnicos que envolvem tomadas de decisões na resolução de problemas de trabalho e metas a alcançar de natureza política, para

[20] O plano de carreira prevê regime de trabalho de 20/40h, níveis de um a quatro (um e dois, formação de nível médio; três, com licenciatura plena e quatro com pós-graduação de pelo menos 360 horas, e professores de quinta série do ensino fundamental ao médio em seis classes de A a F).

que a gestão escolar tenha prioridade educativa. Neste sentido, devem trabalhar dando constantemente provas de sua adequação ao posto e direito a uma mobilidade promocional. Também comprometendo-se a permanecer no cargo, pelo prazo mínimo de três anos. Isso implica, necessariamente, em:

- estabelecer a autonomia da gestão financeira e pedagógica;
- melhorar o padrão de qualidade de resultados educacionais;
- executar planos de trabalho nos estabelecimentos de ensino;
- cumprir o calendário escolar de duzentos dias letivos;
- acompanhar e controlar a freqüência de docentes e discentes;
- elaborar e executar o PDE;
- utilizar e conservar recursos materiais;
- instalar o Colegiado, Caixa Escolar e fazer funcionar;
- promover programas de parcerias comunitárias com instituições ou voluntários;
- prestar contas à comunidade.

Há razões para pensar se a profissionalização e o sistema de incentivo à premiação da escola, por melhor desempenho, garantem o sucesso escolar, isto é, atendimento à meta prioritária do Governo do Estado.

O Projeto de Certificação Ocupacional tem encontrado algumas resistências dos dirigentes que têm posições contrárias ao programa. Eles acreditam que comprovar suas competências e habilidades baseadas em testes é um caráter impositivo das mudanças implementadas no âmbito educacional. A demora dos resultados, a forma inadequada de tratar as questões da certificação estão nas falas dos sujeitos da pesquisa de campo, que dão uma idéia de como a certificação repercutiu na comunidade escolar das escolas pesquisadas:

> Houve mudanças em outras escolas. Mas, mudanças com muita resistência. A direção está mais aberta, consulta. Tem uma coisa engraçada. Os gerentes passam informações, atividades, falando coisas que amedrontam as pessoas. Não é uma forma de fazer funcionar a escola. Dizem: a secretária... quando poderia dizer: a gente vai trabalhar diferente, aqui é um elo e quando um elo se rompe. Deveriam chamar todos os professores para se envolverem e não amedrontar, aí seria participativo. Os professores têm medo do colegiado. O professor deveria ter o colegiado como apoio e que podia apoiá-lo, fica muito ausente (Coordenadora Pedagógica da Escola B).

> Eu tenho uma colega que desenvolveu uma depressão durante esse curso. Um outro colega fazia hemodiálise e teve que freqüentar o curso inteiro nos dois turnos. Disseram, "Se você não freqüentar, vai perder". Ele alegou que não podia. Responderam: é uma opção sua. Em dezembro, ele morreu. (Diretora da Escola A)

Considera-se que o momento é político, pela participação no envolvimento consciente, na construção da autonomia coletiva, nas adesões às diretrizes das políticas públicas configuradas pela SEC e na cristalização da conduta ética e solidária dos profissionais de educação. No campo empírico, observou-se que os dirigentes da Escola A, diante da responsabilidade social e política do cumprimento normativo da certificação ocupacional, buscam resolver problemas administrativos e financeiros nas formalidades burocráticas exigidas. Contudo, esta burocracia se refere ao manuseio das verbas públicas que tem prejudicado o tempo destinado às questões pedagógicas. Dessa forma, a relação de cumplicidade para o escopo da escola, que é o sucesso escolar do aluno se reduz a rituais de ordem normativa.

A agenda do diretor é um documento que expressa as ações rotineiras que a direção tem que "saber-fazer" na escola. É conhecido como "Painel de Bordo" mais usado pelo diretor. O Programa "Educar para Vencer" assegura que as ações sejam executadas e informadas à SEC através de relatório de desempenho. Este Painel de Bordo do Diretor é uma metáfora baseada no navegador Amyr Klink e apresenta o Marco Normativo (Constituição Federal, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente e Regimento Escolar): o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); acompanhamento, controle e avaliação; o calendário de eventos; e a própria

Agenda do Diretor - Manual de Rotina (como montar e operar a secretaria escolar, rotinas financeiras e diárias) como instrumentos condutores da direção escolar.

O discurso oficial estabelece os pressupostos da democracia e participação de professores, pais, alunos, como universo de atendimento do dirigente, considerando as peculiaridades da escola onde o desempenho acadêmico dos alunos deve ser prioridade. Para isso, o dirigente tem que saber ouvir e atrair colaboradores pela liderança.

O dirigente sozinho não desenvolve as atividades administrativas, mas tem que fazer com que elas aconteçam nas equipes de trabalho. As rotinas têm que ser negociadas com o objetivo de assegurar melhores resultados e adaptá-los às circunstâncias da escola. Neste sentido, se vêem obrigados a desempenhar metas diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais que, inicialmente, estão refletidas nos proventos salariais de gratificação por Condições Especiais de Trabalho - CET, previstas no Art. 3º, da Lei Estadual 6.932 de 1996. A avaliação meritocrática é baseada no alcance dessas metas, do ponto de vista de apresentar melhor desempenho e trazer melhores resultados à unidade escolar.

O processo de certificação ocupacional é desenvolvido em etapas sob a responsabilidade de comitês formados por reconhecidos especialistas em educação no Brasil e de notório saber. Esses educadores fazem parte dos Comitês e Câmara de Certificação, responsáveis por: definir os perfis, padrões de desempenho, baterias de testes e manter a ética do sigilo profissional. Também avaliar o sistema de certificação como uma forma de validação. Após essas etapas, emite-se uma carteira assinada pelo presidente da Câmara de Certificação a todos os candidatos aprovados nos exames de certificação ocupacional.

O projeto de certificação, durante um ano, passou por estudos e desenvolvimento. Após este período, foram aplicados os exames. A Portaria nº 3.119, de 30 de março de 1999, da SEC, define a primeira etapa do processo seletivo interno para provimento de cargos do corpo diretivo dos colégios modelo FLEM, do sistema estadual de ensino, para a certificação ocupacional de dirigentes educacionais. Exigia-se uma experiência mínima de cincos anos nas áreas de coordenação pedagógica ou docência e qualificações descritas nos Padrões de Competência.

Neste contexto, o Decreto Oficial nº 7.684, de 8 de outubro de 1999, publicado no Diário Oficial de 9 de outubro normatiza os cargos e atribuições específicas da ação gestora em concurso para dirigentes de escolas públicas, com 5.200 inscritos no primeiro processo seletivo simplificado da SEC. Os aprovados foram nomeados por três anos e com a garantia da educação continuada. Todos os dirigentes em exercício foram convocados. Mas, os não interessados na função de dirigente ou no projeto de certificação não foram obrigados a aceitar a convocação. Portanto, não houve o empenho de todos os profissionais em educação nesse importante momento histórico de cidadania. Em 15 e 16 de janeiro de 2000, no Diário Oficial do Estado da Bahia, foram divulgadas as etapas do primeiro exame de certificação ocupacional.

Os critérios de definição dos exames de certificação foram construídos a partir da seguinte configuração: análise do cargo (definição de padrões de competências e habilidades para o exercício da função); perfil profissiográfico (desenho de padrões de desempenho) correspondente às capacidades e atribuições concernentes ao cargo de diretor. Esse perfil está baseado em aspectos da pedagogia, da gestão escolar e da legislação. Os testes são para avaliar o grau de competência e habilidade dos candidatos.

Os exames são inovadores no processo de certificação ocupacional e visam renovar o quadro de profissionais para atuar no sistema educacional. O objetivo é o candidato demonstrar competências em: correlacionar fatos e dados e apontar soluções baseadas nos documentos apresentados, e aplicar o conhecimento em uma realidade concreta. No entanto, as questões práticas foram as que apresentaram maior grau de dificuldade por estarem relacionadas a resoluções de problemas cotidianos da escola. No entanto, todos estavam esperançosos, conforme se expressou um técnico da DIREC-1B: “o primeiro exame tinha de tudo: contentes, curiosos, temerosos, e outros, com perspectivas de mudar. Todo o tipo de sentimento foi registrado, menos o descrédito”.

Em 2000, institucionalizou-se o modelo de gestão escolar profissionalizada em 45 Municípios do Estado da Bahia, no atendimento a 68 mil estudantes. A primeira etapa de ação do Programa “Educar para Vencer” (BAHIA, SEC, 1999, p. 103-110), que envolveu a certificação ocupacional, teve uma abrangência de 2.266 escolas municipais e 519 estaduais.

De 2001 a 2003 foram realizados cinco exames para a certificação ocupacional, envolvendo mais de 10.000 candidatos. Nos primeiros exames, somente 1.600 foram aprovados, representando 20 % do público-alvo. O critério de participação do candidato aos exames é por dois anos consecutivos, podendo utilizar os créditos obtidos para uma nova chance. Portanto, a semestralidade garante quatro oportunidades ao candidato inscrito. Por outro lado, se não obtiver êxito, pode afastar-se do processo para estudar, cursar uma faculdade ou fazer pós-graduação e retornar com um melhor desempenho. A finalidade é que os profissionais certificados sejam reconhecidos através de competências e habilidades para

modificar o meio ambiente escolar, assumir um novo padrão de comportamento e cumprir metas estabelecidas pelas políticas públicas do Estado.

Em janeiro de 2003, inscreveram-se educadores para o 5º exame. As etapas foram sucessivas e eliminatórias. O curioso foi perceber que apenas o 1º exame teve um curso preparatório oferecido pelo Sistema de Ensino Pitágoras, com duração de 12 dias e carga horária de 96 horas, realizado em doze núcleos, dois dos quais em Salvador. O conteúdo era baseado no “Manual Gerenciando a Escola Eficaz”, mais o anexo do Manual do Candidato.

A partir do 2º exame, os dirigentes que não participaram do processo seletivo simplificado, realizado em novembro de 1999 ou os que não lograram aprovação tiveram uma nova chance. Na oportunidade, estendeu-se a servidores públicos estaduais ocupantes ou não no cargo de provimento permanente da SEC. O terceiro exame realizou-se entre os meses de abril e julho de 2002. As inscrições foram oferecidas no período de 10 de dezembro de 2001 a 22 de janeiro de 2002 para o mesmo público-alvo e com os mesmos critérios dos exames anteriores. A Figura 4 possibilita sintetizar a quantidade dos exames até agora oferecidos; suas etapas, a tipologia de testes, o período de realização e inscrição.

º EXAMES	ETAPAS	TESTES	DATA	INSCRIÇÕES
1º	1ª	Conhecimentos Específicos	22/04/01	26/01/01
	2ª	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	05/08/01	
		Questões Práticas	05/08/01	
2º	1ª	Conhecimentos Específicos	07/10/01	16/07 a 17/ 8/01
	2ª	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	11//11/01	
		Questões Práticas	02/12/01	
3º	1ª	Conhecimentos Específicos	07/04/02	10/12/01a 25/01/02
	2ª	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	07/07/02	
	3ª	Questões Práticas	22/09/02	
4º	1ª	Conhecimentos Específicos	15/12/02	11 a 27/11/02
	2ª	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	02 de 2003	
	3ª	Questões Práticas	04 de 2003	
5º	1ª	Conhecimentos Específicos	13/04/03	03 a 31/01/03
	2ª	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	15/06/03	
	3ª	Questões Práticas	31/08/03	

Figura 4: Exames de certificação ocupacional

O conteúdo programático para os testes envolve conhecimentos específicos do currículo escolar, desenvolvimento de equipes de trabalho, administração escolar; conhecimentos de Comunicação e Expressão da Língua Portuguesa, verificados através da redação de documentos técnicos (cartas e memorandos) expressos com clareza, questões práticas (habilidades e competências) na visão de planejamento estratégico, estabelecimento e ampliação de relacionamentos e gestão de processos pedagógicos, baseados no Manual de Gestão Escolar.

MODELO DE “ESCOLA EFICAZ” BAIANA

O Manual de Gestão Escolar - “Gerenciando a Escola Eficaz: Conceitos e Instrumentos” - para profissionais em educação, do sistema estadual de ensino, foi elaborado pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pesquisas Educacionais (CAPE), com base no modelo de “escola eficaz” adotado para uma gestão escolar com dirigentes certificados. Este manual é uma compilação de atividades desejáveis para um gestor, objetivando orientá-lo a uma prática eficiente e

eficaz com dimensões instrumentais da gestão educacional. Os textos são baseados em supervisão escolar, acompanhamento e avaliação do desempenho.

O programa de estudos para candidatos a certificação ocupacional é apresentado em três módulos temáticos, conforme a Figura 5.

N	Módulos	Temas
	I	Escolas Eficazes - O que um diretor precisa saber sobre educação
1		A Escola Eficaz;
2		Alfabetização;
3		Leitura;
4		Enturmaçâo
5		Recuperação Paralela;
6		Contraturno;
7		Aprendizagem Colaborativa;
8		Evasão, Abandono Escolar e Trabalho Infantil;
9		Regularização do Fluxo Escolar e o Drama da Repetência;
10		Tecnologias na Escola e na Sala de Aula
11		Usos da Avaliação
	II	Mobilizando Recursos Estratégicos - Como liderar os principais grupos que compõem a comunidade escolar (alunos, professores, pais e comunidade)
12		Mobilizando Recursos Estratégicos;
13		Liderando a Escola;
14		Liderando Alunos;
15		Liderando Professores;
16		Envolvendo Famílias e Pais;
17		Voluntários – Os Aliados da Escola na Implantação do PDE;
18		A Parceria na Construção da Escola Eficaz;
19		Colegiado Escolar.
	III	Instrumentos para a Gestão Escolar (como elaborar o PDE, a Proposta Pedagógica, como avaliar e negociar o Plano de Trabalho de cada professor)
20		Painel de Bordo;
21		Regimento Interno;
22		PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola;
23		Plano Anual de Trabalho;
24		Proposta Pedagógica;
25		O Desafio da Capacitação;
26		Segurança Patrimonial e Pessoal;
27		Acompanhamento de Egressos;
28		Reuniões Eficazes;
29		Recursos Financeiros nas Escolas.

Figura 5: Detalhamento dos módulos “Gerenciando a Escola Eficaz”

Quanto à eficiência, o manual refere-se à otimização de recursos humanos e materiais, enquanto a eficácia no alcance dos objetivos e dos fins da educação, através da utilização adequada do contexto e da tecnologia educacional. Este manual apresenta o conteúdo em três aspectos fundantes: a supervisão escolar, o acompanhamento e a avaliação do desempenho de profissionais de educação, bem como indicadores para uma “escola eficaz”, dirigida de forma profissional.

Considera-se uma gestão gerenciada de forma profissional, aquela em que o diretor é escolhido por competências e habilidades, dedica sua presença em função da proposta pedagógica, do desempenho acadêmico dos alunos, dos valores que são ensinados e praticados, através do PDE, para melhorar o ensino. Mas, pode haver um hiato entre o proclamado e o realizado na educação. Nesta concepção, a gestão escolar baiana, com dirigentes profissionalizados, pode trazer uma nova cultura organizacional com base na dimensão humana, sociopolítica e psicopedagógica.

Neste manual, a “escola eficaz” é traduzida no Módulo I como aquela onde os alunos são promovidos porque aprendem; tem missão onde todos sabem os valores que são ensinados e praticados; o dirigente possui uma liderança ao estabelecer padrões de desempenho; tem expectativas a respeito dos alunos. O eixo norteador tem como foco o aluno. Os educadores são estimulados a pensar na atividade-fim, levando em conta necessidades e dificuldades do alunado durante a elaboração do plano de ação estratégica do ano letivo. Portanto, há profissionalismo por competências e habilidades, isto porque transforma aquilo que aprendeu em processos operacionais da prática gestora, gestando uma competência técnica. No entanto, a literatura tem demonstrado que é fácil descrever uma “escola eficaz”, mas difícil é explicar o processo pelo qual se desenvolve.

Destaca-se no manual, o estudo de Mello (1994) sobre os trabalhos de Purkey e Smith (1985), explicando as relações de conhecimento, poder e comportamento do processo escolar e seu desenvolvimento, com novos desafios para as políticas públicas. A referida autora aponta três características para o perfil de uma “escola eficaz”: a liderança, a expectativa que os docentes têm em relação ao rendimento dos alunos, o tipo de organização da escola com repercussão na qualidade do ensino. Diante desse contexto percebe-se como é complexa e o impacto que pode trazer ao alunado. Logo, é pertinente que as políticas públicas tomem como parâmetros de exigência, uma nova escola com dirigentes possuidores de habilidades gerenciais, isto é, quando transformam aquilo que aprendeu em processos operacionais da prática gestora, traduzida em competências técnicas na equipe de trabalho. Há elementos fundamentais para esta missão como a liderança, uma equipe de trabalho qualificado, o PDE, a Proposta Pedagógica, o gerenciamento da rotina, um padrão de desempenho da escola e da aprendizagem dos alunos, recursos próprios, padrões mínimos exigidos para uma escola de qualidade (custo mínimo, por aluno, de insumos), o planejamento estratégico, a avaliação institucional e o monitoramento da qualidade.

Desse modo, são importantes os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações (LÜCK, 2000, p.15). Para o pesquisador Mutin (2000 p.39-41), na sua tese de doutorado, o seu estudo traz características de “escolas eficazes”, expressando o pensamento de alguns autores em sua pesquisa de 1992 a 1997, tais como Nóvoa (1992), Waiselfisz (1996), Lüdke (1995, 1996), Xavier et alli (1997,1998). Como conclusão, declara que a organização interna da escola, no conjunto, é forte determinante do desempenho escolar e dos resultados obtidos pelos alunos.

Torna-se proveitoso citar mais uma vez os estudos de (NÓVOA, 1995) “Para uma análise das Instituições Escolares”, como organização sociopolítica. Para Nóvoa, as “escolas eficazes”, dos anos 60, foram criticadas quanto aos resultados “notáveis” uma vez que, as pesquisas eram voltadas para a questão epistemológica e não política da responsabilidade dos sujeitos na escola. Nesse sentido, a cultura escolar pode mobilizar diferentes conceitos de autonomia, identidade, valores, adesão, coesão e projeto pedagógico para que se possa entendê-la melhor.

No estudo de Lück, os cursos de formação de dirigentes têm que priorizar a ação do indivíduo. Isto porque não levam em consideração as mudanças no processo de democratização da gestão escolar que exige novos critérios como a liderança democrática, habilidades técnicas e políticas na mobilização da equipe gestora com uma nova atuação. Para solucionar o problema, deve-se preparar a equipe de trabalho para uma nova prática de desenvolvimento profissional (LÜCK, 2000, p.31).

Uma gestão escolar democrática é uma prática pedagógica construída na cultura de participação dos sujeitos, no envolvimento de aprendizado coletivo e valorização da função social da escola, como agência de construção da qualidade de ensino. Esta exigência não é regional, mas mundial complexa e têm dimensões políticas, econômicas, sociológicas e pedagógicas, além de administrativas, buscando a excelência da qualidade no ensino público. Qualidade exigida, globalmente, para atrair e instruir os estudantes para um melhor desempenho. Assim, exige-se uma “escola eficaz” na convivência de processos democráticos, dialógicos e interativos de parceria com o meio social global, demandada pelo ensino de uma escola cidadã.

No entanto, a gestão escolar pública para a qualidade do ensino, ao longo do processo de escolarização, envolve múltiplos fatores como a história da instituição, enquanto identidade cultural na unidade de propósito, compromisso político-social, responsabilidade profissional, competência técnica, relações interpessoais e sociais de trabalho estabelecidas no âmbito escolar através do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico da Escola, Conselho Escolar viabilizados no cotidiano das atividades curriculares.

Nesse sentido, é uma perspectiva histórica que se constrói à luz das tendências teórico-metodológicas conjunturais e participativas das comunidades escolar e local de inserção consciente: disposição para informar-se sobre os aspectos psicopedagógicos e legais da educação, e vontade política em participar, responsavelmente, decidindo sobre questões da melhoria da qualidade do ensino, como exercício de direito e dever de cidadania.

Além disso, a participação da família faz a escola ensinar e viver democracia, integrando-se aos novos processos de modernização da gestão escolar, isto é, incorporando novos padrões de gerenciamento, acompanhando a vida da comunidade escolar no direito em atender a sociedade e fazer do aluno, um aluno bem sucedido.

Os testes de seleção para os exames de certificação ocupacional são de caráter eliminatório, sob a coordenação da SEC, Eles foram implementados a partir dos conhecimentos teórico-práticos dos candidatos através de questões problematizadoras de múltipla escolha e na forma discursiva, explorando as competências e habilidades necessárias ao exercício do cargo de dirigente educacional. O modelo baseado na gestão de uma “escola eficaz” visa a atualização profissional. Este depoimento de uma diretora recupera o exercício de análise, aqui proposto:

> Eu acho que as situações que foram colocadas são do cotidiano. As pessoas têm uma visão antiga. Não têm uma visão do que é um gerente aberto. O material do curso e a avaliação têm tudo a ver. Por exemplo: uma questão de uma aluna reprovada. O pai não tinha conhecimento. Ninguém da escola sabia. Você como gerente não pode mais tomar decisões sozinha. Tem o colegiado, os pais e a secretaria. Eu diria: 1º reunia o colegiado; 2º chamaria os pais para dar a decisão; 3º comunicaria a Secretaria, não é a diretora sozinha. Até mesmo poderia ser um erro de digitação... O pessoal tem medo, é difícil assumir a gestão participativa (Diretora da Escola A).

O resultado final dos exames de avaliação obedece à análise objetiva de dados estatísticos e psicométricos no desempenho dos candidatos. Neste sentido, não se registra uma avaliação psicológica de aspectos subjetivos baseados em “simpatia” ou “clientelismo”. O objetivo é preencher as vagas da rede estadual de ensino com dirigentes certificados.

As etapas posteriores aos exames para os candidatos aprovados são: assinatura do Termo de Compromisso celebrado entre SEC e dirigentes com o estabelecimento de metas prioritárias ao sucesso escolar. Em seguida, a construção do PDE nas unidades de ensino com a participação da comunidade escolar, no exercício da autonomia financeira da escola. Por último, os dirigentes concursados, certificados e nomeados assinam o “Contrato de Gestão” escolar, estabelecendo a anuência das comunidades escolar e local nos planos e metas que a direção deverá executar.

Apesar da importância do programa de certificação ocupacional para os sujeitos envolvidos com a educação, servidores públicos estaduais, ocupantes ou não de cargo de provimento na SEC e do impacto que causa na vida desses profissionais, muitos inscritos não deram a devida atenção às mudanças que estão sendo implementadas na educação baiana e que afetarão a prática gestora.

Como demonstra este relato,

> Minhas colegas não se prepararam para o concurso. Estudaram muito pouco. O material é lindo! Me serviu muito, como tornar a escola eficaz. Você só precisa seguir, colocar sua identidade pessoal. Material tem... tem disquete com modelo da documentação. Não tinha idéia da possibilidade do exame. Aqui na escola eu não soube de nada. Eu soube através de outra escola que trabalho. Eu estava ajudando uma colega a estudar para esse exame. Não tenho conhecimento dos exames (Coordenadora Pedagógica Escola B).

Um conjunto de princípios técnicos deve nortear a atuação das secretarias de educação dos Municípios na gestação de sua rede, quanto à elaboração do PDE e de sua aprovação para que os recursos descentralizados sejam transferidos à escola. Dessa forma, instaura-se uma cultura de responsabilidade civil na gestão educacional, explicitada nas competências e habilidades (BAHIA, SEC, 2001).

Para as políticas públicas do Estado, a certificação ocupacional deve promover a consciência do papel do dirigente no cotidiano escolar, habilidades e aptidões na área específica de gerenciamento, promoção de idéias, motivação e liderança nas equipes de trabalho.

Há, na proposta de certificação ocupacional, a possibilidade de identificar talentos do sistema estadual para o cargo de dirigentes educacionais, através da avaliação de desempenho com renovação periódica. Muito embora, a escola não tenha uma cultura de avaliação de desempenho, mas da cultura de planejamento, onde a adaptação pode ser lenta e gradativa. As ações, possivelmente, facilitarão a nomeação do dirigente competente na escola. Desse modo pode significar para o candidato, o reconhecimento público de competências profissionais de sua habilitação e experiência na função.

Por um lado, a perspectiva é histórica e constrói-se à luz de tendências teórico-metodológicas conjunturais e participativas de inserção consciente, aspectos

psicopedagógicos, vontade política em participar de decisões para melhorar a qualidade profissional e coletiva. Nesse sentido, afirma-se que a escola ensina a viver a democracia, entendida como regime em que as normas são elaboradas pelos sujeitos que vão obedecê-las e na participação coletiva de liberdade e respeito mútuo, integrada à modernização da gestão, com novos padrões de gerenciamento e acompanhados pelas comunidades escolar e local.

A proposta, possivelmente, não se limita ao modelo burocrático de desempenho de dirigentes educacionais nas regras, procedimentos, normas, planos de trabalho baseados, nas prerrogativas legais do contrato de certificação ocupacional. Mas, deve considerar a importância da gestão pública voltada à consciência cidadã de deveres e responsabilidades político-pedagógicas.

6 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo analisa o desempenho de dirigentes educacionais como líderes participativos e estratégicos, em equipes de trabalho, nas Escolas A e B com vistas à conquista da autonomia administrativa, pedagógica e financeira para o sucesso escolar. Nele, é descrito a natureza da metodologia empregada, o plano de ação desenvolvido, dimensões e variáveis analisadas.

- Qual o impacto do Projeto de Certificação Ocupacional no desempenho de dirigentes educacionais?
- De que forma eles estão cumprindo o “Contrato de Gestão” ?
- O que este contrato representa para os diferentes atores envolvidos nas comunidades escolar e local?

Inicialmente, estudou-se a liderança pela importância em alavancar as ações estratégicas da organização escolar; concebeu-se o desempenho da equipe gestora como a ação em desenvolvimento e mutação e responsável pelos resultados alcançados na escola. Em seguida, a importância da qualificação como exigência da “certificação ocupacional” para a almejada competência nas relações de trabalho com vistas à conquista da autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Por outro lado, o clima organizacional consubstanciou todo o processo, concebido como democrático, consultivo, de participação individual, grupal e aberto a mudanças, impulsionadas pelas políticas públicas viabilizadas na educação. As demandas socioculturais e históricas contextualizaram os resultados para o fortalecimento das

comunidades escolar e local e melhoria dos indicadores de qualidade da educação pública baiana. O ideograma apresentado na Figura 6 busca sintetizar a compreensão da autora sobre os temas abordados.

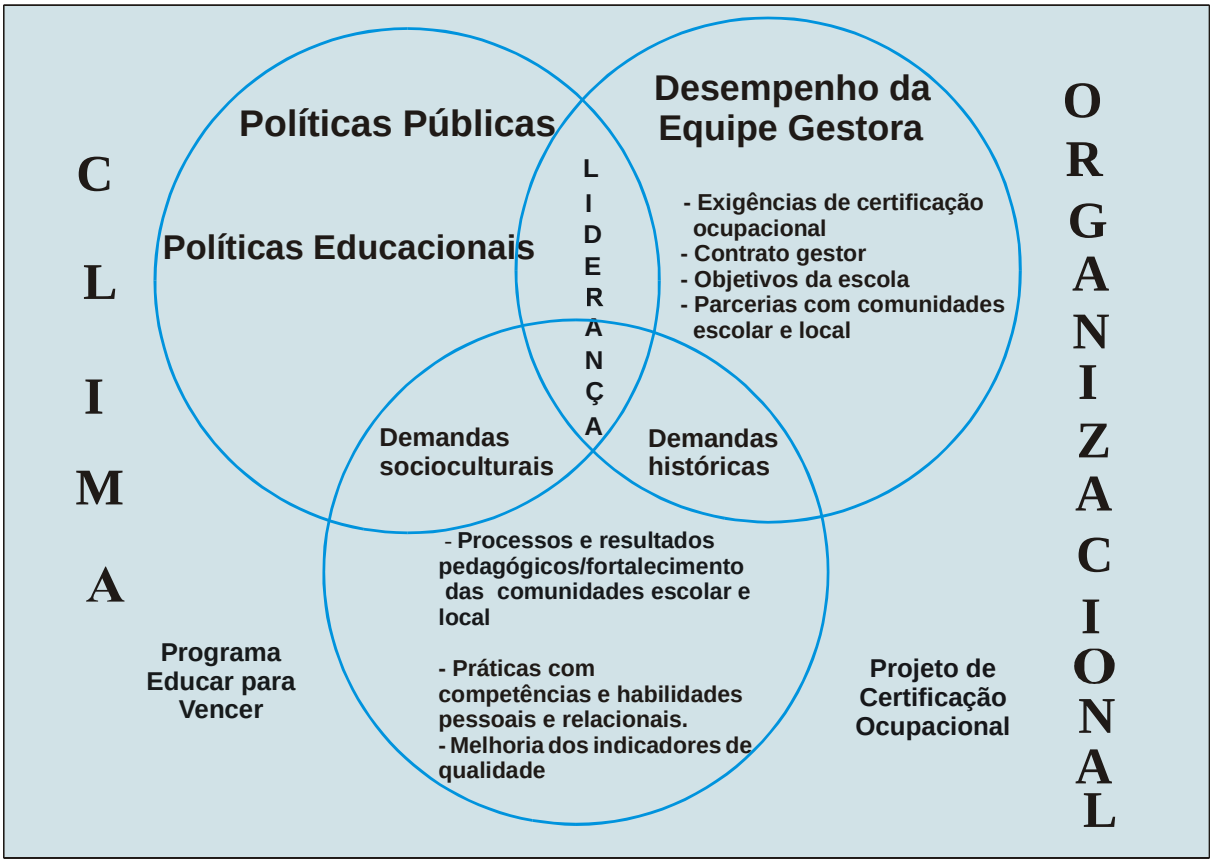


Figura 6: Representação de elementos investigados

A análise de desempenho dos dirigentes, também, foi entendida através da mediação semiótica, isto é, na ciência de interpretação da realidade, enquanto forma significativa das vozes, representação de pensamentos, valores, manifestações e ações dos indivíduos na cultura coletiva. Configurações do que pode ser entendido como vozes dos outros, “vozes” de si mesmo ou até outros símbolos significantes nas instâncias do público, na comunidade escolar, em embates e contradições.

Nessa configuração, o tema em estudo identificou o desempenho dos dirigentes nas ações, problemas, tensões e contradições da escola. Utilizou-se a perspectiva sociológica de

compreender o senso comum: “olhar por trás dos bastidores”. Não distante da verdade, mas com o pensamento que Nietzsche chamou de “a arte da desconfiança”. Esta base sociológica foi para entender as implicações humanas (BERGER, 1983, p. 40), isto porque, na ciência social, é importante que se rompa o “monoteísmo metodológico”, salientando o método para pensar, relacionalmente, o fenômeno (BOURDIEU, 1989, p. 25).

No contexto da organização escolar, analisou-se o perfil de desempenho dos dirigentes que as políticas públicas estão desenhando. Se o desempenho envolvia a competência, competitividade – empregabilidade/laborabilidade ou a formação humana integral e autônoma para encarar novos desafios, acresça-se que, os dirigentes são gerenciadores da mudança para uma transformação, no espaço e no tempo, de pensamento e palavra, desejo e pulsão, construindo-se na relação com o outro, envolvido com sentimento e prazer, não reduzido simplesmente a recursos humanos ou variáveis da organização escolar, mas agentes que impactuam a organização, tomando em suas mãos o destino da escola.

Assim, os dirigentes foram observados de forma singular no conjunto plural da sociedade, em rede de trabalho. Uma provocação para repensar a prática, na perspectiva crítico-reflexiva, que possibilitou dar um outro sentido às ações e à identidade da escola.

No cotidiano das Escolas A e B, o desempenho foi estudado em dois parâmetros: individual, a partir de uma visão psicossocial, priorizando atitudes, estratégias[21], percepções[22], aprendizados[23] e motivações[24]. Em segundo lugar, grupal, que incluiu as ações técnico-

[21] Incluindo a satisfação, o comprometimento com a escola mais competências e habilidades.
[22] Como os sujeitos organizavam e interpretavam suas impressões sensoriais de forma a conferir significados.
[23] A mudança, relativamente permanente, advinda das experiências desenvolvidas no curso de capacitação em serviço – comparando o desempenho antes e o atual.
[24] Vontade de alcançar os objetivos escolares, condicionados pelo esforço de satisfazer necessidades individuais e grupais, bem como reduzir a tensão.

pedagógicas, políticas de ação, objetivos e procedimentos operacionais como indicadores para o modo como o dirigente pensa e dá sentido ao contexto no qual trabalha, atitudes que desenvolve em grupo, conflitos interpessoais e intergrupais.

Os resultados de desempenho das Escolas A e B estão associados às características macro (políticas públicas) e micro-estruturais (escola), na vivência da realidade dos processos educacionais ligados à gestão escolar e ao clima organizacional. São os sujeitos que constroem as práticas pedagógicas, mantêm e transformam o cotidiano, produzindo diferenças substanciais na cultura escolar.

Diante da complexidade do fenômeno, tomam-se os argumentos de Morin (1984) como alternativa do poder agir entre o modelo reducionista (fragmentário, isolado) e o agir global (em grupos de trabalho). Logo, o desempenho de cada ator foi considerado o elo de equilíbrio sistêmico e harmônico para o sucesso da organização escolar. Esse desempenho é resultante do tecido social de ações estratégicas produzidas nas interações cotidianas, redes de múltiplos depoimentos dos diferentes atores que deram sentido às ações no universo escolar, fios (espaços/tempos) variados, tecidos na trama cotidiana de viver a pluralidade cultural dos indivíduos e em cada um, como ato de criação. O sentido do cotidiano é entendido como modo de construção do conhecimento (FREITAS, 2000). Logo, o tecer conhecimento nesse estudo, significou tecer relações entre os saberes dos diversos desempenhos dos dirigentes no cotidiano das escolas pesquisadas. No entanto, as redes, cotidianamente tecidas, tradicionalmente ignoradas, no início, continuarão a ser tecidas.

Para este estudo, buscou-se o modelo de competências por ser inseparável da ação (como práxis material e social), na cultura da instituição, na responsabilidade social da escola e de

seus dirigentes. Uma relação entre o “desempenho” nas exigências da certificação ocupacional e qualidades pessoais supostas à “competência”, base de análise interna da própria organização escolar; concepção da relação de trabalho na própria organização (DUBAR, 1998, p. 99). Muito embora, inexista um modelo absoluto de competência no espaço/tempo. Para Ropé e Tanguy (1997), são conceitos polissêmicos, ambivalentes, que variam de acordo com parâmetros teórico-metodológicos (normatização das competências, formalização, avaliação e certificação) (RAMOS, 2001, p. 80).

Historicamente, o modelo de competência é ancorado em habilidades construídas e herdadas das ciências humanas com dimensão social e política no campo de correlação de forças dos diversos autores (chomskianos, psicolinguísticos, cognitivistas e psicopedagógicos), mas que não têm o mesmo sentido. Optou-se por um modelo de competência marcada pela liderança para analisar o dirigente nas razões social e pessoal. O interesse desse enfoque é mais do que sobre a função de trabalho. É a associação das qualidades requeridas do indivíduo e as suas formas de cooperação intersubjetiva para um modelo produtivo. No campo de trabalho, o profissional que tem a capacidade de enfrentar situações cotidianas, guiadas por uma inteligência prática, e coordenando outros companheiros para mobilizar suas próprias capacidades, é considerado competente (ZARIFIAN, 1988-1999).

No entanto, a competência profissional dos dirigentes não deve ser reduzida a habilidades e destrezas técnicas de trabalho, mas à qualificação em ação de conhecimentos científicos, criativos, na perspectiva crítico-reflexiva (LIBÂNEO, 2001, p. 24). Definir competências de um dirigente é identificar que conhecimentos e habilidades são necessários ao desempenho e alcance de resultados.

Além das considerações sobre desempenho e competência, cabe uma referência sobre clima organizacional, entendido neste estudo como efeito e/ou resultados provocados por ações individuais ou grupais, oriundas de variáveis comportamentais, estrutura da organização em sua dimensão, especialização de funções, programa escolar, processo de liderança na comunicação, resolução de conflitos e poder do projeto educativo. É o clima que determina a qualidade de vida e produtividade dos indivíduos de forma cíclica em que os efeitos atuam sobre esses componentes. São as percepções dos atores em relação às práticas existentes na organização que influenciam diretamente as atitudes dos dirigentes na comunidade escolar (BRUNET, 1992, p.125-140).

Esta categoria, clima organizacional, permitiu analisar a escola na sua complexa organização de funcionamento e trocas simbólicas de criação e recriação de ações viabilizadoras para os conhecimentos científicos, no jogo de relações interativas que nela se processam criando uma identidade que a diferencia de outras escolas. Considerou-se a cultura organizacional, na ação e reação dos sujeitos que nela atuavam, em permanente desafio com a realidade. Tomou-se para análise:

- escola de clima fechado com relações verticalizadas (autocrática, rígida, constrangedora, autoritária, exploradora);
- escola de clima aberto com relações horizontalizadas (democrática, participativa, consultiva na participação individual ou grupal, cujo desenvolvimento pessoal está aberto às mudanças).

A organização gestora das Escolas A e B tem estilos próprios na comunicação e resolução de problemas cujas características as diferenciam de outra organização, na ação

comportamental dos sujeitos influenciada por variáveis estruturais e psicopedagógicas. Desse modo, fortes indicadores do desempenho organizacional e de profissionais da educação preocupados com a melhoria da qualidade da escola. A variável certificação ocupacional esteve relacionada ao desempenho, analisado através do sucesso escolar (a qualidade nos resultados de aprendizagens dos alunos, desenvolvimento técnico- pedagógico dos educadores e dos projetos didáticos).

6.1 DESENHO METODOLÓGICO

A qualificação profissional dos dirigentes é uma exigência da Certificação Ocupacional, um dos projetos prioritários do Programa "Educar para Vencer", implementado através das políticas públicas do Estado da Bahia à educação. Esse projeto, por sua vez, sofre influências de mudanças socioculturais, históricas e políticas e devem criar processos e resultados pedagógicos para o fortalecimento das comunidades escolar e local, práticas competentes de habilidades pessoais, profissionais e relacionais na melhoria dos indicadores de qualidade da educação pública baiana. Dessa forma, um novo campo de investigação é posto em evidência.

O objetivo foi analisar o desempenho de dirigentes educacionais portadores e não portadores de certificação ocupacional, em duas escolas do sistema público de ensino, da rede estadual do Salvador, que ministram o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, a fim de caracterizar os processos e resultados pedagógicos de fortalecimento da unidade escolar nos avanços e possibilidades, no período de 1999 a 2002. Essas escolas eram consideradas pelas comunidades escolar e local como democráticas e participativas. A intenção foi repensar o desempenho à luz do "Contrato de Gestão" a partir de uma visão socioantropológica, com aproximações de análises macro e microestruturais, influenciadas pelo contexto.

O estudo de caso é de caráter quali-quantitativo. Ele foi adotado por ser um método particularmente significativo para a compreensão do objeto de estudo e permitir uma descrição abrangente do desempenho dos dirigentes em equipe de trabalho. O ambiente da escola foi considerado singular de múltiplas situações de ensino, convivência, de relação inter e intraescolar, imerso no sistema macro social (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986 ; GIL, 1999; ANDRÉ ; AFONSO, 2000 ; PÁDUA, 2000 ; BOGDAN ; BIKLEN, 1994).

Para a antropóloga Goldenberg (2000) e os autores Glaser e Strauss (1967), existe uma complementaridade nos métodos qualitativo e quantitativo. O desafio foi associá-los aos objetivos esperados. Ambos contribuíram para as análises desta pesquisa, uma vez que a complexidade do objeto de estudo, no cotidiano da escola, exigia tal procedimento (COOK ; REICHARDT, 1996).

Demo (1999) afirma que existe qualidade na quantidade; ambos são realidades da vida, facetas do mesmo todo. Portanto, as abordagens qualitativa e quantitativa permitiram o aprofundamento e a riqueza dos elementos empíricos.

Para este autor, implica ir além:

> [...] porque não se trata, por outro lado, de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários [...]. Para além dos levantamentos quantitativos usuais, que por isso, não deixam de ter sua importância. Não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico; a não ser que a análise se torne empirista. Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis (DEMO, 1999, p. 8-21).

Os aspectos quantitativos foram indispensáveis, também, para verificar os indicadores de desempenho dos alunos na escola, representados por índices de aprovação, reprovação e evasão escolar.

O método qualitativo permitiu a aproximação das análises de competências e habilidades dos dirigentes e das distorções interativas na investigação. Desse modo, a análise sociocultural da escola aconteceu na ação tanto objetiva quanto subjetiva dos atores sociais, na escuta sensível das práticas gestoras, depoimentos orais dos sujeitos nas comunidades: o que pensavam e sentiam enquanto indivíduo singular, desvelando diferenças e semelhanças nos princípios estruturantes da profissionalização e nos aspectos fundantes de suas ações (MAINGUENEAU, 1997; BOURDIEU ; BIKLEN, 1989).

Assim, os métodos qualitativo e quantitativo foram empregados na apreensão global do fenômeno estudado. O objetivo foi assegurar uma ampla análise do desempenho dos dirigentes. O método quantitativo explica o processo de desempenho de dirigentes na prática, em função do cumprimento de metas do "Contrato de Gestão" da SEC para com os objetivos educacionais das unidades escolares. Esse desempenho foi analisado com base na realidade da escola. Também os recursos estatísticos forneceram importantes pistas para o estudo de caso das Escolas A e B, baseado nas técnicas de diagnóstico situacional das comunidades escolar e local nos registros do cotidiano. Esta pesquisa foi desenvolvida em três fases.

1ª FASE – LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE DADOS

Na primeira fase da pesquisa, foram realizados alguns contatos com diversas escolas públicas estaduais para proceder à seleção de amostras e com técnicos da FLEM, instituição responsável pelo desenvolvimento e aplicação da sistemática de "certificação ocupacional" de

especialistas em educação - dirigentes educacionais. O objetivo foi conhecer a concepção filosófica e política do projeto, sua estrutura, clientela e colaboradores/parceiros nas comunidades escolar e local. Esta etapa do trabalho foi desenvolvida na primeira quinzena do mês de setembro de 2002, através de visitas diárias às escolas.

Em seguida, as Escolas A e B foram selecionadas. Elas informaram que estavam sendo acompanhadas pelas: DIREC-1B[25], Agência de Avaliação UFBA/ISP/FAPEX no desempenho dos alunos em Português e Matemática e o PGP/LIDERE, antigo parceiro da Escola A. Alguns contatos foram estabelecidos e informações relevantes foram obtidas através dos encontros realizados nessas instituições. Buscou-se verificar como os dirigentes certificados, nas suas respectivas unidades escolares, são acompanhados por esses órgãos e quais os mecanismos acionados pela escola com vistas a avanços nos resultados pedagógicos e observância das normas previstas no “Contrato de Gestão”.

A partir da análise desses aspectos e do referencial teórico estudado, foi possível compor uma matriz com o perfil ideal para o desempenho da ação gestora nas áreas administrativa, financeira, pedagógica e relacional de competências e habilidades para o exercício da função de dirigente educacional. O objetivo foi sistematizar alguns desempenhos relevantes às categorias de análises, Figura 7.

[25] Diretoria Regional de Educação (DIREC) – Elo de ligação das escolas com a SEC.

1	ÁREAS ADMINISTRATIVA	INDICADORES
		Competências: ▪ Individuais e grupais em ambiente de trabalho, levando em consideração a formação inicial e continuada/capacitação em serviço; ▪ Conhecimento da política e da legislação educacional; Habilidades: ▪ Organização interna (condições humanas, patrimoniais, materiais e financeiras); ▪ Promover condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho); de utilizar, adequadamente, recursos humanos e materiais; ▪ Liderar o trabalho de forma democrática (espírito de equipe, compromisso, flexibilidade, controle emocional, auto-estima); ▪ Estabelecer relações interinstitucionais e intraescolar (parcerias); ▪ Tomar decisões colegiadas; ▪ Acompanhar o desempenho escolar dos alunos; ▪ Utilizar o fluxo de informação e comunicação; ▪ Acompanhar, controlar e avaliar; de trabalhar as diversidades; ▪ Delegar incumbências e poderes; ▪ Dar suporte às atividades pedagógicas; ▪ Confrontar metas e avaliar resultados estabelecidos no Termo de Compromisso.
2	**FINANCEIRA**	**Estes indicadores estão relacionados à autonomia escolar para tornar mais ágil as suas ações e tendo como base o PDE.**
		Competência: ▪ Competência de gerir recursos financeiros, materiais-tecnológicos (vídeo, tv, computadores e outros postos à sua disposição ou gerados pela própria escola). Habilidades: ▪ Evitar desperdícios de materiais de consumo; ▪ Buscar soluções econômicas e eficazes de forma democrática e participativa em função das demandas e necessidades; ▪ Aprovar o plano de aplicação financeira; de prestar contas juntamente com o Colegiado e as comunidades escolar e local.
3	**PEDAGÓGICA**	**São indicadores voltados à prática pedagógica do dirigente e ligados à aprendizagem.**
		▪ Experiência docente comprovada (investimento na carreira); ▪ Participação em reuniões pedagógicas e capacitação para professores; ▪ Competência de operacionalizar ações gestoras junto à equipe docente; ▪ Apoio ao desenvolvimento docente nos projetos pedagógicos; ▪ Cumprimento do calendário escolar; Habilidades: ▪ Coordenar o planejamento coletivo do PDE, PP e Regimento Escolar; ▪ Participar do planejamento de aspectos curriculares e processos educativos, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem; ▪ Acompanhar e avaliar resultados de rendimento escolar (evasão, repetência, aprovação dos alunos matriculados); ▪ Avaliar o desempenho de professores e dar feedback; ▪ Conhecer as características e necessidades da comunidade escolar; ▪ Trabalhar em equipe; ▪ Coordenar reuniões, métodos, processos de trabalho, rituais e cerimônias; ▪ Apoiar a participação dos pais e das comunidades escolar e local.
4	**RELACIONAIS**	**São fatores contextuais: regionais, culturais, políticos e econômicos.**
		▪ Estrutura funcional e geográfica da escola na situação sociohistórica, cultural e institucional, na estrutura física e administrativa (ambiente externo e interno); ▪ Condições de trabalho adequadas para um trabalho técnico-pedagógico; ▪ História da organização na construção e manutenção da cultura (valores, atitudes, relação de poder, preconceitos, rituais partilhados, interações, crenças, ideologias, o clima vivido); ▪ Valores que influenciavam no ambiente interno (ordem, disciplina, conflitos). ▪ Grau de satisfação das comunidades em relação ao trabalho desenvolvido pelos dirigentes

Figura 7: Matriz referencial do perfil ideal para o desempenho da ação gestora

O desempenho é decorrente de atribuições e funções de cada dirigente, vinculado às competências e habilidades do saber liderar equipes de trabalho no processo gestor. Esses indicadores foram criados como *modus operandi* no estudo do desempenho ideal e real. Considerou-se não somente o saber fazer em termos de resultados, mas o mérito na ação política de liderança nas comunidades escolar e local, influenciando outros líderes na comunicação dos objetivos da escola. Portanto, são indicadores de análise da eficácia de desempenho e o retrato da qualidade dos serviços prestados**.**

Mas, isso não seria possível sem o cotidiano do lugar que tem uma história narrada por sujeitos, atores ativos das comunidades escolar e local, receptivos e construtores de decisões. Para entendê-lo, recorreu-se a Agnes Heller (1997), na contribuição humanista, no pressuposto da liberdade de criação, na organização do trabalho. Também, nas interações de práticas culturais da realidade, na produção de circunstâncias sociais que os cercam. Com esta clareza, o cotidiano da realidade e a organização social do trabalho estão na percepção do desempenho manifesto dos dirigentes nas relações socioculturais de trabalho pedagógico, condicionado pela sociedade, nas interações de uns com os outros (PENIN, 1989, p.13).

Portanto, os indicadores estão baseados no que os dirigentes, idealmente, deviam “saber-fazer” e nas competências para alcançar os objetivos da organização escolar, no uso que faziam daquilo que sabiam mobilizar como saberes e da complexa inter-relação desses elementos. A coleta de dados foi subsidiada por informações documentais, registros produzidos no campo empírico e documentos institucionais que permitiram fundamentar o presente estudo.

Inicialmente, foram elaborados e testados para cada dimensão de análise os instrumentos para a coleta de dados. As variáveis independentes vão desde a estrutura física e organizacional das escolas, estabelecimento da missão e dos propósitos até o impacto dos pontos fortes e problemas existentes nos aspectos que indicavam autonomia da gestão escolar no cotidiano; o desempenho dos dirigentes e da equipe gestora (diretor, vice-diretor) da rede estadual de ensino, portadores e não portadores de certificação ocupacional no cumprimento de metas do "Contrato de Gestão" foi a variável dependente escolhida. (APÊNDICES A, B e C). Os instrumentos de coletas de dados contemplaram roteiros de atividades para a observação direta, no período de 03 de setembro de 2002 a 03 de janeiro de 2003, nas Escolas A e B; uma ficha perfil para uma descrição contextualizada das escolas (APÊNDICE D); dois questionários (um para dirigentes e o outro para as comunidades escolar e local) baseados no documento "Agenda do Diretor" (APÊNDICES F e G); quatro roteiros de entrevistas semi-estruturadas aplicados a dirigentes educacionais, professores, pais e/ou responsáveis e o presidente da Associação de Moradores do Bairro (APÊNDICE H).

A observação de campo foi utilizada para analisar as interações constitutivas das Escolas A e B e dos atores sociais no ambiente natural, fonte direta de dados das atividades práticas, nas relações macro (das políticas públicas do Estado e que a sociedade construiu) e microssocial (interesses das comunidades escolar e local). Essa questão foi possível responder através do acompanhamento dos dirigentes, nas lutas cotidianas no contexto escolar (APÊNDICE E).

Esta fase exploratória de levantamento preliminar de dados investigou as modificações na escola após a certificação dos seus dirigentes. Realizaram-se conversas individuais entre a pesquisadora e representantes da comunidade escolar; apresentação e discussão da

importância de tê-los como colaboradores da pesquisa; revisão de literatura e aprofundamento do quadro teórico, visitando a compreensão de diversos autores sobre: gestão escolar, clima organizacional, desempenho, competência, liderança, como categorias de análise do objeto de estudo. Concomitantemente, fez-se a análise documental, a partir dos documentos das Escolas A e B, documentos do Governo do Estado - SEC e da Agência de Avaliação, Figura 8. Com essa análise foram identificadas as propostas governamentais para o desempenho dos dirigentes nas questões internas da organização escolar.

Fontes documentais analisadas

N	INSTITUIÇÕES	FONTES DOCUMENTAIS
1	**ESCOLAS**	PDE - Plano de Desenvolvimento Escolar (2001 - 2002);
		PP – Projeto Pedagógico (em elaboração);
		Regimento Interno (2000 -2001);
		Resultados de Avaliações da Escola (1999 a 2002);
		Livro de Atas de Resultados Finais (1999 a 2002);
		Livro de Atas de Conselho de Classe (1999 a 2002);
		Livro de Atas de Reuniões do Caixa Escolar ;
		Livro de Atas do Colegiado Escolar;
		Registro de Reuniões de Pais e Mestres (1999 a 2002);
		Relatório de Avaliação de Rendimento dos Alunos (1999 a 2002);
		Relatório de Avaliação de Ocorrências Indesejáveis (2002).
2	**GOVERNO DA BAHIA - SEC**	Folders do Programa "Educar para Vencer" (1999);
		Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação (2000 e 2002);
		Jornal Educar para Vencer – Boletim N 1, Ano I, Informativo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, (2001);
		Relatório de atividades da Secretaria de Educação (2001-2002).
3	**AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO UFBA/ISP/FAPEX**	Avaliação de Desempenho 2001 (Resultados);
		Avaliação de Resultados 2000 (Relatório Geral);
		Avaliar a Aprendizagem em Larga Escala: um Grande Desafio[26] (2001);
		O Projeto de Avaliação Externa do Ensino Fundamental no Estado da Bahia (2000 – 2001).

Figura 8: Levantamento de fontes documentais

[26] Texto informativo de autoria de Maria Helena de Magalhães Dourado.

Adotaram-se os seguintes procedimentos:

- leitura analítica para seleção inicial de documentos;
- leitura e fichamento de estudos afins para captar indicações, tendências e providências ao longo do trabalho de pesquisa; identificação preliminar de categorias de análise, a partir de convergências temáticas;
- leitura analítica de documentos, tendo como referência as categorias temáticas estabelecidas, mas ao mesmo tempo, a construção de novas categorias.

As Escolas A e B foram delimitadas como unidades para o estudo de caso, por serem organizações escolares de periferia, onde as comunidades escolar e local são das camadas populares, baixa renda e de participação social. Portanto, escolas com esse perfil têm necessidade de dirigentes com competência técnica (do “saber” e do “saber-fazer”), política (“saber conviver” interferindo em seu meio) e humana (“saber ser”, dotado de valores éticos, solidários e de justiça social).

2ª FASE – DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS E AMOSTRAS

O universo de sujeitos das Escolas A e B, colaboradores da pesquisa, foram os dirigentes portadores e não portadores de certificação ocupacional e equipe gestora - corpo técnico-administrativo e pedagógico, corpos docente, discente e membros de órgãos representativos das comunidades escolar e local. Os Quadros 1 e 2 apresentam a amostra dos sujeitos que participaram como informantes e os critérios para selecioná-los.

SUJEITOS	FUNÇÃO -CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	N
DIRIGENTES	Diretor e vice-diretor	**2**
TÉCNICO – ADMINISTRATIVO – PEDAGÓGICO	Secretária escolar Secretária auxiliar	**1** **1**
(REPRESENTADO POR MEMBROS DAS COMUNIDADES ESCOLAR E LOCAL)	Membro da Caixa Escolar	**3**
	Membro do Colegiado Escolar	**2**
	Responsável por aluno membro do Colegiado Escolar	**1**
	Serviços Gerais	**1**
CORPO DOCENTE	Professor com ingresso anterior a 1999	**5**
	Professor com ingresso posterior a 1999	**3**
CORPO DISCENTE	Aluno representante de turma	**2**
	Aluno não representante de turma	**2**
TOTAL		**23**

Quadro 1 - Quadro geral de sujeitos e critérios de seleção - Escola A

SUJEITOS	FUNÇÃO -CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	N
DIRIGENTES	Diretor e vice-diretor Coordenador Pedagógico	**3** **1**
(REPRESENTADO POR MEMBROS DAS COMUNIDADES ESCOLAR E LOCAL)	Secretária Escolar	**1**
	Membro da Caixa Escolar	**1**
	Membro do Colegiado Escolar	**2**
	Responsável por aluno membro do Colegiado Escolar	**1**
	Serviços Gerais	**2**
CORPO DOCENTE	Professor com ingresso anterior a 1999	**5**
	Professor com ingresso posterior a 1999	**9**
CORPO DISCENTE	Aluno representante de turma	**2**
	Aluno não representante de turma	**2**
TOTAL		**29**

Quadro 2 - Quadro geral de sujeitos e critérios de seleção - Escola B

3ª FASE – COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os estudos foram realizados, simultaneamente, nas Escolas A e B, no contexto do dia-a-dia com a comunidade escolar, onde foram identificados os pequenos detalhes, movimentos

da prática, fragmentos de fala, gestos que, repensados, reestruturados, constituíram uma concepção de gestão como parte importante, imprescindível do trabalho.

Essa fase consistiu na coleta de dados, organização e aplicação de instrumentos; análise e interpretação das informações coletadas, na elaboração dos resultados e (re) significação da experiência (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21 ; GIL 1996, p.121).

A coleta de dados foi realizada através de registros das observações diretas do cotidiano da escola, dos sujeitos e de depoimentos diversos no caderno de campo, das técnicas de análise documental, aplicação de dois questionários fechados e entrevistas semi-estruturadas, conforme indicação do quadro central de sujeitos e critérios de amostras, utilização de redações sobre a escola, solicitada aos alunos da 4ª série. Registrou-se o cotidiano na compreensão dos fatos sociopolíticos, experiência dos sujeitos no desenvolvimento de ações (em situações de aula, reuniões, distribuição da merenda escolar, entrada e saída dos professores, alunos e eventos do calendário escolar) para conhecer a gestão e seus aspectos significativos.

As análises incluíram um tratamento contextualizado do ambiente escolar com registro dos acontecimentos observados em reuniões técnico-pedagógicas (de planejamento, pais e mestres, Colegiado Escolar e outras programadas) durante o andamento do estudo de campo.

As observações de campo contemplaram:

- descrição dos dirigentes educacionais na prática gerencial e do cotidiano: no planejamento estratégico, nas relações interpessoais com os demais membros das comunidades escolar e local e nas expectativas de desempenho dos alunos;

- descrição contextual da escola (espaço físico, problemas e ações da gestão escolar, apoio e resistências);
- descrição de eventos especiais: do quê ocorreu, quem participou e grau de envolvimento;
- descrição das atividades gerais e comportamentos observados na reconstrução de diálogos (palavras, depoimentos, observações entre os sujeitos ou entre estes e a pesquisadora).

O desempenho dos dirigentes e de sua equipe gestora foi examinado mediante informações coletadas com as entrevistas dos sujeitos e através dos questionários aplicados, das observações, das análises dos documentos selecionados. A análise, classificação e codificação de cada categoria geraram relatórios descritivos, contendo registros das questões internas de organização e gestão da escola.

Os conteúdos documentais, nos *corpus* dos textos oficiais, foram considerados como fonte primária para buscar definições significativas sobre políticas educacionais na gestão pública. As informações contextuais eram completadas através do desempenho dos dirigentes educacionais, escopo da pesquisa e, também, o desvelamento dos aspectos não previstos.

Na análise de dados qualitativos, fez-se a organização do material através do mapeamento dos sujeitos das Escolas A e B. O objetivo foi aumentar a compreensão da pesquisadora e de permitir sua apresentação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Buscou-se analisar os dados coletados através da codificação de texto, organizando-os, separadamente, por escola pesquisada, os quais geraram relatórios individuais que foram catalogados e numerados cronologicamente (APÊNDICE - J).

Na primeira leitura dos dados, fez-se anotações em todos os documentos. Em seguida, sinalizou-se em cada parágrafo, informações pertinentes às categorias de análise, priorizando o desempenho nas áreas pedagógica, administrativa e financeira. Durante a segunda leitura, o mapeamento e índice de codificação do texto. O mapeamento consistiu em pequenos recortes com indicações das páginas, de temas encontrados em todo o material coletado para agrupá-los em blocos, de acordo com as indicações das palavras-chave anotadas na primeira leitura.

O índice de codificação[27] surgiu da esquematização dos pequenos recortes em todo o trabalho que apresentavam palavras e expressões próprias, comuns a uma circunstância, contexto da temática em estudo. Essas palavras e/ou expressões foram consideradas palavras de código que receberam anotação das páginas do diário de campo onde apareciam e de indicações mais precisas de como a informação foi obtida.

A parte reflexiva das anotações incluiu o cruzamento das informações em fichas, confirmando ou rejeitando as suspeitas para outras alternativas e/ou novos dados não previstos nas observações durante a coleta de dados, associando e relacionando as partes. Na análise de conteúdo do material, foram priorizados os aspectos sociopolíticos e psicopedagógicos.

DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS - QUESTIONÁRIOS

[27] APÊNDICES K e L

Utilizaram-se dois questionários fechados, (Questionário 1[28] e Questionário 2[29]) baseados nas novas exigências da SEC, contidas no documento "Agenda do Diretor: rotinas e procedimentos", adequados ao funcionamento das escolas e sua operacionalização. Esses instrumentos foram elaborados aplicando-se a escala Likert[30] de 1(discordo) a 5 (concordo) para identificar o grau de concordância dos respondentes para as questões formuladas.

O Questionário 1 teve como objetivo identificar as características da direção tal qual se apresentava no cotidiano das escolas nas áreas administrativa, pedagógica e financeira e proporcionar uma auto-avaliação dos dirigentes. Na Escola A, foi aplicado a dois dirigentes certificados. Enquanto na Escola B, a três dirigentes: um diretor certificado e dois vice-diretores não certificados.

O Questionário 2 objetivou investigar o desempenho dos dirigentes com relação ao grau de satisfação das comunidades escolar e local, no que diz respeito aos aspectos de liderança, atribuições e funções inerentes ao dirigente e aferir a correlação existente entre o que os dirigentes dizem que fazem, no Questionário 1, e as ações que a comunidade testemunha. Esse instrumento foi aplicado a 21 sujeitos da Escola A, e a 26 da Escola B. Os dados foram submetidos a tratamento estatístico que forneceu os percentuais de cada questão, os quais resultaram na análise para o estudo de caso.

Para a análise do Questionário 2, tomou-se a concepção de liderança participativa e estratégica pela importância significativa que representam no desempenho de dirigentes e sua equipe de trabalho. A liderança participativa remete-se à descentralização do sistema de

---

[28] APÊNDICE F
[29] APÊNDICE G
[30] Desenvolvida por Rensis Likert, é um método de medição da intensidade entre os itens pelas modificações na redação das categorias de respostas, com escores atribuídos de 1 a 5.

ensino, e possibilita a democratização da gestão escolar de líderes envolvidos com as comunidades escolar e local, na tomada de decisões cotidianas, com vistas ao alcance dos objetivos da SEC, o sucesso escolar. Essa estratégia envolve uma delegação de autoridade para aqueles que possam melhor dar conta da situação-problema apresentada, de acordo com os talentos e competências do sujeito de confiança na equipe de trabalho.

Para Lima (1980, p.122), a liderança é sempre situacional como um mecanismo de equilibração em que o processo de regulação transita para um membro do grupo (dirigente e/ou outro profissional da educação) que maior aptidão tenha para enfrentar a situação-problema. Daí dizer-se que a liderança tem que ser concedida pelo grupo, e não imposta. Fala-se em co-operação, co-ação, co-mandar o grupo quando a situação e o objetivo do grupo apontam que determinado indivíduo é mais indicado para a situação e para a solução do problema.

Este autor aponta a transição do poder do líder (sujeito) na liderança (ação) de atitudes e estratégias de solução apresentadas. É o dirigente que, em determinado momento e para determinado objetivo do grupo, é o mais apto. Contudo, pode ser o menos apto para o momento e objetivo seguinte, não se podendo, portanto, descrever o “líder”. Ele é a expressão da vontade do grupo, uma espécie de maestro que aproveita o que cada indivíduo tem de talento para compor a sua sinfonia. No entanto, é imprescindível a autonomia, isto é, quando cada membro tem um papel específico definido, com reciprocidade de relações e convivência mútua.

Para Lück, os dirigentes que optam por uma gestão participativa são capazes de afetar a qualidade da escola. Também têm uma atuação consciente, crítica, consultiva com os objetivos de:

> [...] melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional nas escolas; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; aumentar o profissionalismo dos professores; combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; desenvolver objetivos comuns (Lück et al.1998, p.16).

Por outro lado, é importante pontuar a visão de conjunto, o clima de confiança, a valorização das capacidades, as aptidões e autoridade compartilhadas, onde o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar.

Para esses autores, a concepção de liderança tem como aspectos fundantes: uma base psicológica na teoria administrativa ou modelo cognitivo, no qual propõe que a participação é diretamente proporcional à produtividade e à teoria de relações humanas ou modelo afetivo baseado na psicologia social.

No desenho dessas concepções, os respondentes do Questionário 2 deviam se comprometer com a equipe de trabalho, baseados na referida concepção. Empregar talentos e iniciativas com vistas à gestão escolar.

O trabalho dos dirigentes e sua equipe configurou uma liderança participativa, no modelo de gestão democrática. Para os dirigentes mediadores das escolas pesquisadas, o apoio e a motivação ao grupo de trabalho eram ferramentas à autonomia compartilhada. Mas, em

diferentes circunstâncias da dinâmica social, este estilo de liderança se apresentou situacional, no alcance dos objetivos da escola.

Quanto à liderança estratégica, tomou-se a concepção do canadense Rowe, que assim se expressa como:

> a capacidade de prever, imaginar a flexibilidade, pensar estrategicamente e trabalhar com outras pessoas para dar início às mudanças que proporcionarão um futuro viável. Os líderes estratégicos supervisionam responsabilidades operacionais (rotineiras) e estratégicas (longo prazo) possuem expectativas grandes e otimistas em relação a pares, utilizam o conhecimento tácito e explícito em relação à diferença que fazem na organização de trabalho (ROWE, 2002, p. 8).

Esse autor define a liderança estratégica como: a habilidade de influenciar outras pessoas tomarem, de forma voluntária e rotineira, decisões que aumentem a credibilidade da organização em longo prazo, ao mesmo tempo em que mantem a estabilidade financeira em curto prazo, e concentra-se tanto no presente quanto no futuro.

Os dados coletados dos referidos questionários foram submetidos à análise do programa **SPSS versão 10.0 para Windows** (Pacote Estatístico para ciências sociais).

A metodologia delineou-se em algumas etapas:

- definição dos indicadores dos Questionários 1 e 2 como variáveis da pesquisa, representados pela letra Q, indexadas numericamente, de acordo com as questões formuladas aos sujeitos participantes da pesquisa;
- cálculo das estatísticas descritivas (freqüência, média, desvio padrão) de cada item do questionário;
- agrupamento das variáveis do Questionário 2 para formar os conjuntos de fatores da pesquisa (liderança, liderança participativa e liderança estratégica). Para ajudar na

definição das variáveis que se agrupam foram realizados procedimentos de análise fatorial[31] com rotação varimax e método de extração dos componentes principais, utilizando-se dois fatores para análise. O Questionário 1 não foi analisado pelo número insuficiente de sujeitos;

- cálculo das diferentes médias e desvios padrões das duas escolas pesquisadas;
- análise de variância para calcular se as diferenças entre as médias da Escola A e Escola B são significativas.

Para a análise dos resultados obtidos no Questionário 1, aplicado aos dirigentes das Escolas A e B, foram consideradas as médias aritméticas (X) dos valores da Escala Likert e os respectivos desvios padrões (σ).

Analisando a Tabela 2, observam-se:

- os valores da média aritmética da escala referentes as variáveis, apresentadas na Escola B, apresentaram valores semelhantes. Esses valores apontam o número 5, valor máximo da referida escala e com desvios padrões zero, indicando uma concordância para as variáveis investigadas. Portanto, os dirigentes da Escola B responderam, favoravelmente, aos indicadores de desempenho da sua gestão. Nesse sentido, os dirigentes informavam o êxito que vem sendo alcançado na gestão escolar, ao atribuir escore 5 (concordância) da escala para quase todas as questões;

[31] Esse procedimento tem a finalidade de informar a relação entre os itens do questionário. Sabe-se que para esse procedimento necessita-se de um número maior de sujeitos pesquisados; entretanto, foi melhor analisá-los desta forma, do que aleatoriamente.

- entretanto, na Escola A, as médias da escala referentes às variáveis apresentaram valores diferentes. Esses valores tiveram uma menor representatividade na escala que os da Escola B; isto é, valores menores e desvio padrão diferente de zero. Principalmente nas questões 7, 18 e 25. Observa-se que as respostas dos dirigentes da Escola A, referentes a essas variáveis, apontaram para uma média menor que os da Escola B. Essas questões se referem ao planejamento de atividades com as comunidades escolar e local, realização de programas de parcerias e avaliação de desempenho dos professores. Estima-se que os respondentes da Escola A apontem as dificuldades no desempenho de suas funções;
- no cômputo geral, admite-se o cumprimento da “Agenda do Diretor”, que está sendo implementada e cumprida através do desempenho dos dirigentes, conforme as informações declaradas no Questionário 1.

Tabela 2 - Questionário 1- Dirigentes escolares - Escolas A e B: média e desvio padrão

Variáveis da Pesquisa	Total			A			B		
	N	X	σ	N	X	σ	N	X	σ
1. Elabora, publica e cumpre o calendário escolar	5	4,60	0,55	2	4,00	0,00	3	5,00	0,00
2. Organiza a matrícula e rematrícula, conforme determinação da Secretaria de Educação - SEC	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
3. Define as turmas e planeja a locação de professores de acordo com a enturmação	5	4,60	0,89	2	4,00	1,41	3	5,00	0,00
4. Acompanha e avalia o controle de freqüência de alunos, professores e servidores	5	4,40	0,89	2	4,00	1,41	3	4,67	0,58
5. Envia, pontualmente, informações à SEC ou à DIREC das solicitações (falta de servidores, freqüência de alunos, senso escolar, programação de carga horária)	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
6. Acompanha as rotinas de limpeza, segurança, merenda escolar	5	4,60	0,89	2	4,00	1,41	3	5,00	0,00
7. Estabelece programa de parcerias e /ou voluntariado	5	3,80	1,30	2	2,50	0,71	3	4,67	0,58
8. Elabora e revisa o relatório de metas e planos de trabalho no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE	5	4,40	0,89	2	4,00	1,41	3	4,67	0,58
9. Assegura o atendimento às solicitações de documentos e informações existentes na escola	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
10. Implanta o Colegiado Escolar	5	4,60	0,89	2	4,00	1,41	3	5,00	0,00
11. Implementa a Caixa Escolar	5	4,60	0,89	2	4,00	1,41	3	5,00	0,00
12. Assegura e mantém o clima cordial entre as comunidades escolar e local	5	4,40	0,89	2	3,50	0,71	3	5,00	0,00
13. Analisa, avalia e divulga resultados de rendimento, estratégias de recuperação de aprendizagem e define ações de melhoria junto às comunidades escolar e local	5	4,20	1,10	2	3,00	0,00	3	5,00	0,00
14. Participa das avaliações externas, seguindo as orientações da Secretaria de Educação	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
15. Promove a escolha de livros didáticos, de acordo com as orientações do MEC e da Proposta Pedagógica da escola	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
16. Realiza o Censo Escolar para a Secretaria de Educação - SEC	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
17. Faz o levantamento dos Bens Móveis em Uso e Termo de Responsabilidade e encaminha à SEC	5	4,80	0,45	2	4,50	0,71	3	5,00	0,00
18. Programa atividades de férias para atender necessidades da comunidade escolar	5	3,00	1,87	2	1,50	0,71	3	4,00	1,73
19. Organiza, implementa providências para encerramento do ano letivo e transferências de alunos	5	4,60	0,55	2	4,50	0,71	3	4,67	0,58
20. Acompanha professores na prática pedagógica e programas de trabalho	5	4,00	1,41	2	2,50	0,71	3	5,00	0,00
21. Identifica a necessidade de compras, de forma participativa	5	4,40	0,89	2	4,50	0,71	3	4,33	1,15
22. Analisa a situação financeira da escola, realiza o balanço anual, convoca e submete as contas à aprovação do Conselho Fiscal	5	4,40	0,89	2	4,50	0,71	3	4,33	1,15
23. Compartilha os “ganhos” alcançados pela comunidade escolar	5	4,60	0,55	2	4,00	0,00	3	5,00	0,00
24. Utiliza as situações imprevistas como fonte de aprendizagem coletiva	5	4,00	0,71	2	4,00	0,00	3	4,00	1,00
25. Certifica-se de que a equipe escolar define, faz planos e estabelece metas para os projetos que lidera	5	4,20	0,84	2	3,50	0,71	3	4,67	0,58

Legenda: N = Número de respondentes; X = Média aritmética; σ = Desvio padrão

Pela aplicação do método de análise fatorial com rotação varimax e método de extração dos componentes principais, no **primeiro momento,** foram identificados dois agrupamentos de variáveis - Figura 09[32], componente 1 definido como liderança, e 2 como outros, que apresentavam uma correlação, isto é, se agrupavam entre si.

Pattern Matrix [a]

	Component	
	1	2
Q_01		,950
Q_02		,406
Q_03	,770	
Q_04	,677	
Q_05	,590	
Q_06	,705	
Q_07	,667	
Q_08	,767	
Q_09	,799	
Q_10		,642
Q_11	,830	
Q_12	,770	
Q_13	,514	
Q_14	,530	,484
Q_15	,523	,410
Q_16	,685	
Q_17	,484	,507
Q_18		,681
Q_19	,896	
Q_20	,744	
Q_21	,669	
Q_22	,750	
Q_23	,732	
Q_24	,718	
Q_25	,650	
Q_26	,457	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 11 iterations.

Figura 9: Liderança =1 / Outras variáveis =2 - Primeiro momento

[32] Nas figuras 9 e 10, a Matriz Padrão (obtida com rotações convergentes em 11 interações) aponta a utilização de dois fatores (componentes) 1 e 2. Também indica que o método de extração utilizado foi o de análise dos componentes principais. O método de extração foi otimizado com a normalização Kaiser.

1 - Liderança, constituída do seguinte agrupamento de variáveis:

- questões de número: Q_03 a 09; 11 a 17 e 19 a 26.

2 - Outros, no agrupamento de variáveis:

- questões de número: Q_01 e 02 (instalações físicas e condições de trabalho);
- questões de número: Q_10 e 18 (eventos culturais e avaliação).

No **segundo momento,** aplicando o mesmo processo à liderança (componente 1 do primeiro momento), encontrou-se outros dois agrupamentos que evidenciaram correlações entre si, Figura 10, a liderança participativa (componente 1) e liderança estratégica (componente 2). Não se levou em consideração o componente 2 (outros), Figura 9, do primeiro momento, porque as questões não se relacionavam à

Pattern Matrix [a]

	Component	
	1	2
Q_03	,706	
Q_04	,635	
Q_05	,954	
Q_06	,469	
Q_07	,614	
Q_08	,420	,493
Q_09	,983	
Q_11	,896	
Q_12	,788	
Q_13	,614	
Q_14	,802	
Q_15	,698	
Q_16	,720	
Q_17		,519
Q_19		,512
Q_20		,871
Q_21		,821
Q_22	,582	
Q_23		,666
Q_24	,634	
Q_25		,901
Q_26		,444

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 7 iterations.

liderança.

Figura 10: Liderança estratégica=1 / participativa =2 - Segundo momento

1 - Liderança Estratégica, constituída das variáveis:

- questões de número: Q_03 a 16, 22 e 24.

2 -Liderança Participativa,

- questões de número: Q_17 a 21, 23, 25, 26.

Considerou-se as questões listadas a seguir, como as mais significativas por apresentarem maiores valores. São questões relacionadas à liderança participativa e estratégica:

1-Liderança Estratégica:

- questões de número: Q_05 - Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho;

- questões de número: Q_09 - Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança;
- questões de número: Q_11 - Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar;
- questões de número: Q_14 - Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisão.

2-Liderança Participativa:

- questões de número: Q_20 - Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar;
- questões de número: Q_21 - Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes de forma democrática em função da necessidade da escola;
- questões de número: Q_25 - Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola à Secretaria de Educação e comunidades escolar e local.

Utilizando-se estes agrupamentos de variáveis, isto é, as variáveis já relacionadas e aplicando à função Transform / Compute, foram obtidas as respectivas médias aritméticas e baseadas nos resultados obtidos pelo método de Análise Fatorial, com os quais construiu-se para Liderança/Outros as tabelas 3, 4 e 5 e o gráfico da Figura 11.

Tabela 3 – Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola A

Estatística - Escola A

		LIDERANÇA	OUTROS
N	Válido	21	21
	Ausente	1	1
Média		4,0887	3,9286

Tabela 4 - Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola B

Estatística - Escola B

		LIDERANÇA	OUTROS
N	Válido	26	26
	Ausente	0	0
Média		4,1269	3,2404

Tabela 5 – Questionário 2 – Médias liderança/outros – Escola A + Escola B

Estatística - Escola A + Escola B

		LIDERANÇA	OUTROS
N	Válido	47	47
	Ausente	1	1
Média		4,1099	3,5479

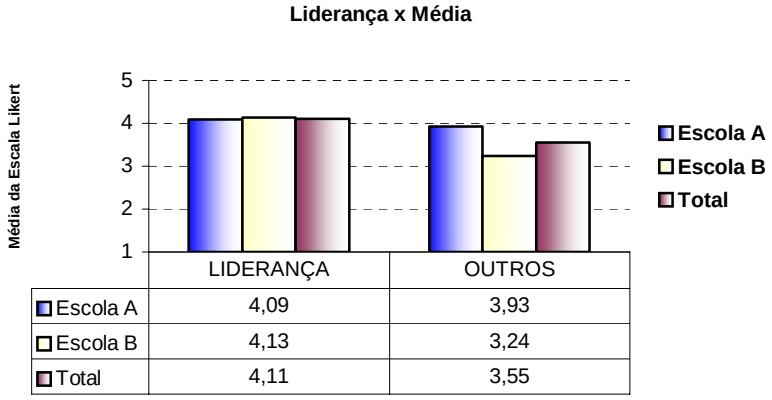


Figura 11: Gráfico liderança /outros x média

De forma análoga, foi utilizado o mesmo procedimento para as tabelas 6, 7, 8 e gráfico da Figura 12. Liderança/participativa/estratégica

Tabela 6 – Questionário 2 – Médias liderança/participativa/estratégica – Escola A

Estatística - Escola A

		LIDERANÇA	PARTICIPATIVA	ESTRATÉGICA
N	Válido	21	21	21
	Ausente	1	1	1
Mádia		4,0887	4,0884	4,0889

Tabela 7 – Questionário 2 – Médias liderança/participativa/estratégica – Escola B

Estatística - Escola B

		LIDERANÇA	PARTICIPATIVA	ESTRATÉGICA
N	Válido	26	26	26
	Ausente	0	0	0
Média		4,1269	4,1749	4,1046

Tabela 8 – Questionário 2–Médias liderança/participativa/estratégica-Escola A+Escola B

Estatística - Escola A + Escola B

		LIDERANÇA	PARTICIPATIVA	ESTRATÉGICA
N	Válido	47	47	47
	Ausente	1	1	1
Média		4,1099	4,1363	4,0976

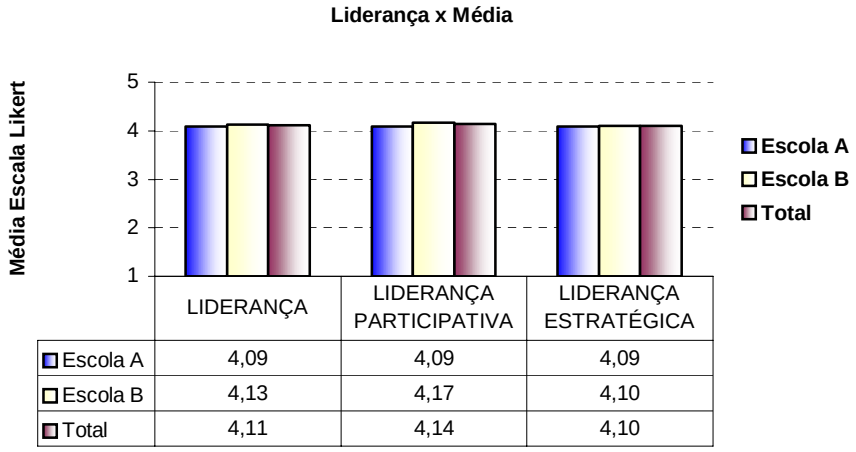


Figura 12: Gráfico liderança participativa/estratégica x média

- **Escola A**: apresenta valores da média exatamente iguais tanto para Liderança Participativa como para Estratégica, isto é, 4,09;
- **Escola B**: apresenta valores levemente diferentes, sendo a maior para Liderança Participativa (4,17);
- **numa visão total (geral)**: analogamente para Liderança Participativa (4,14)**;**
- **outros itens**: com pouca influência nos resultados.

A análise dos dados coletados com o Questionário 2, descrita nas tabelas e figuras, permitiu identificar que existe uma pequena diferença entre as médias das lideranças nas Escolas A e B: liderança (4,09/4,13), liderança participativa (4,09/4,17) e liderança estratégica (4,09/4,10), indicando que elas são muito próximas. Para estimar se as referidas diferenças entre as médias das Escolas A e B são ou não significativas, foi realizada uma análise de variância pelo método comparação das médias (One –Way ANOVA[33]), onde as variáveis Liderança, Liderança Participativa e Liderança Estratégica foram escolhidas na lista de variáveis dependentes, e a variável escola como fator. A Tabela 9[34] mostra esses resultados:

Tabela 9 - Análise de variância das variáveis liderança/participativa/estratégica

ANOVA

		Soma dos Quadrados	Grau de Liberdade (df)	Média dos Quadrados	F	Sig.
LIDERANÇA	Entre Grupos	.017	1	,017	,021	,887
	Dentro dos grupos	37,163	45	,826		
	Total	37,180	46			
PARTICIPATIVA	Entre Grupos	,087	1	,087	,088	,769
	Dentro dos grupos	44,653	45	,992		
	Total	44,740	46			
ESTRATÉGICA	Entre Grupos	,003	1	,003	,003	,955
	Dentro dos grupos	39,763	45	,884		
	Total	39,765	46			

Como os valores do Fator F (apresentados em vermelho) são inferiores aos valores críticos da tabela padrão para o nível de significância (Spiegel, 1994, p. 625-628)[35], podemos estimar que a gestão dos dirigentes das Escolas A e B são semelhantes, permitindo identificar que as comunidades escolar e local, tanto da Escola A quanto da Escola B, responderam

[33] ANOVA é um método para estimar a diferença entre as médias existentes em populações.
[34] O "Grau de Liberdade" apresentado na tabela corresponde ao número de valores que podem variar após terem sido impostas certas restrições a todos os valores.
[35] Utilizou-se o "grau de liberdade" e o Fator F entre os grupos e dentro dos grupos, tanto para o nível de significância 0,05 (5%) como para o nível 0,01 (1%).

positivamente, com relação à gestão participativa e estratégica do desempenho de seus dirigentes.

As variáveis, que foram apontadas pelas comunidades escolar e loca,l e a freqüência com que eles foram registrados no Questionário 2, demonstraram o grau de importância dado por essas comunidades às questões trabalhadas. Na Figura 13, os indicadores, que apresentaram maiores escores, foram:

- Q_06 - a distribuição da merenda escolar é feita regularmente (93,6%). Justifica-se o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar, com repasse de recursos para a merenda escolar, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (reeditado pela Medida Provisória n 1979-14, de 11 de janeiro de 2000) e a SEC, com o repasse de recursos do MEC. Esse fator foi considerado fundamental para a freqüência dos alunos, além de tornar-se um incentivo à comunidade escolar, a certeza de refeições oferecidas pelas dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos das camadas mais pobres da sociedade, que compõem o corpo discente das escolas em estudo;
- Q_11 - os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo (70,2%). A competição estimulada pelos vários prêmios de gestão oferecidos nos meios de comunicação, a melhoria nos proventos salariais, o fortalecimento da auto-estima e reconhecimento público, são hipóteses levantadas para justificar esse interesse;
- Q_19 - os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades de forma participativa (70,2%). Nesse sentido, constatou-se a convocação antecipada, pauta de

discussão e a participação democrática dos convocados em clima de respeito mútuo e produtividade;

- Q_08 - os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões (68,1%), o bom relacionamento entre os pares é responsável em vivenciar ações democráticas no trabalho e equilibrar os objetivos em função dos resultados alcançados.

N	VARIÁVEIS DA PESQUISA	Percentagem Escala Likert 1	2	3	4	5
Q_01	As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.	10,6	21,3	21,3	19,1	27,7
Q_02	As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.	6,4	12,8	12,8	38,3	29,8
Q_03	Existe espírito de equipe na área de trabalho.	14,9	6,4	10,6	36,2	31,9
Q_04	Os dirigentes visitam as salas de aula.	2,1	6,4	14,9	19,1	57,4
Q_05	Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.	8,5	2,1	19,1	10,6	59,6
Q_06	A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.	2,1	0,0	0,0	4,3	**93,6**
Q_07	Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.	8,5	8,5	17,0	10,6	55,3
Q_08	Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.	6,4	0,0	4,3	21,3	**68,1**
Q_09	Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.	6,4	2,1	6,4	23,4	61,7
Q_10	São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).	12,8	14,9	12,8	27,7	31,9
Q_11	Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.	6,4	4,3	6,4	12,8	**70,2**
Q_12	Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.	8,5	2,1	8,5	19,1	61,7
Q_13	As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	12,8	6,4	17,0	25,5	38,3
Q_14	Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.	8,5	8,5	21,3	21,3	40,4
Q_15	Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.	10,6	6,4	21,3	27,7	34,0
Q_16	Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.	10,6	10,6	10,6	23,4	44,7
Q_17	Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.	8,5	4,3	17,0	25,5	44,7
Q_18	Os professores passam por avaliação de desempenho.	21,3	6,4	8,5	14,9	48,9
Q_19	Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades, de forma participativa.	4,3	0,0	8,5	17,0	**70,2**
Q_20	Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.	6,5	2,2	10,9	17,4	63,0
Q_21	Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática, em função das necessidades da escola.	8,5	2,1	4,3	27,7	57,4
Q_22	Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.	8,7	4,3	4,3	21,7	60,9
Q_23	Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.	8,5	0,0	10,6	21,3	59,6
Q_24	Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.	10,6	4,3	2,1	29,8	53,2
Q_25	Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).	8,5	10,6	14,9	8,5	57,4
Q_26	Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.	8,5	17,0	10,6	12,8	51,1

Figura 13: Questionário 2 - Freqüência relativa (%) das variáveis – Escolas A + Escola B

Considerando, também, as variáveis que apresentaram maiores diferenças entre as Escolas A e B, Figuras 14 e 15, apontam as médias da escala Likert. A Escola A apresentou melhores resultados que a Escola B, nas seguintes variáveis:

- Q_01 – as instalações estão adequadas às atividades pedagógicas;
- Q_02– as condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo;
- Q_18 – os professores passam por avaliação de desempenho.

Analisando a referida figura, o indicador Q_01 aponta as instalações da Escola A com uma melhor infra-estrutura às atividades pedagógicas que as da Escola B. Para uma possível explicação, a Escola A foi construída segundo os padrões técnicos de edificação regulados pela SEC, e a Escola B adaptada para o funcionamento regular, ampliada sem planejamento técnico na demanda das necessidades dos usuários. Logo, apresenta restrições no espaço físico à comunidade escolar nas condições estruturais de funcionamento do espaço de trabalho coletivo (Q_02), apresentando de forma satisfatória na Escola A. Em conseqüência, a Escola A apresentou melhor resultado na avaliação do desempenho dos professores (Q_18).

Melhores resultados apresentados pela Escola B, em relação à Escola A:

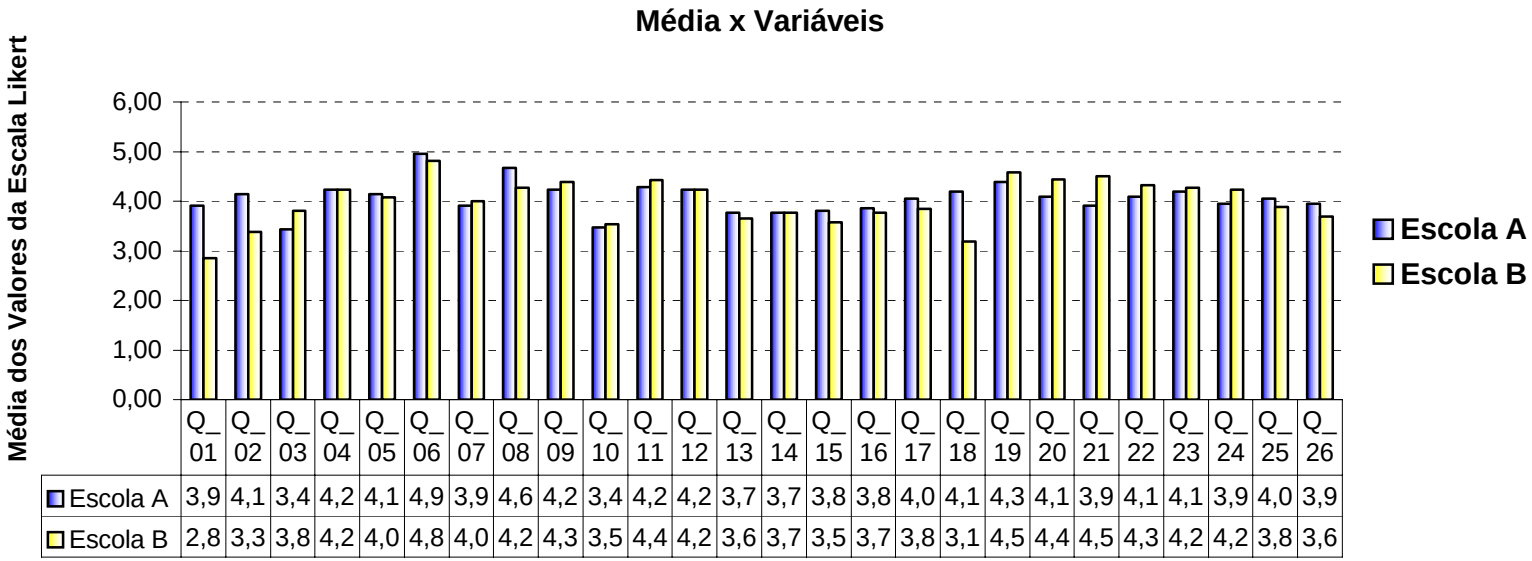
- Q_03 – espírito de equipe na área de trabalho;
- Q_20 – os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar;
- Q_21 - os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática, em função das necessidades da escola.

A liderança comunitária e o acompanhamento das ações, por parte do presidente da Associação Beneficente Amigos de Cajazeiras (ABAC), na Escola B, mostraram-se relevantes, justificando melhor resultado quanto ao espírito colaborativo na equipe de trabalho (Q_03); A Escola B, na condição de conveniada, apresentou dificuldades quanto ao estabelecimento de suas prioridades. Todavia, o fato não impediu o cumprimento de metas significativas à comunidade (Q 20); A participação da família na escola era atuante e estimulada pelos dirigentes. As soluções econômicas eram encontradas de forma democrática e eficaz, através de parcerias com a comunidade local, e em função das necessidades da escola (Q_21).

Os demais indicadores foram, aproximadamente, idênticos tanto para Escola A como para Escola B, pois as diferenças entre as médias são pequenas.

N	VARIÁVEIS DA PESQUISA	MÉDIAS (X) ESCOLAS	
		A	B
Q_01	As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.	3,90	2,85
Q_02	As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.	4,14	3,38
Q_03	Existe espírito de equipe na área de trabalho.	3,43	3,81
Q_04	Os dirigentes visitam as salas de aula.	4,24	4,23
Q_05	Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.	4,14	4,08
Q_06	A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.	4,95	4,81
Q_07	Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.	3,90	4,00
Q_08	Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.	**4,67**	4,27
Q_09	Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.	4,24	4,38
Q_10	São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).	3,48	3,54
Q_11	Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.	4,29	4,42
Q_12	Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.	4,24	4,23
Q_13	As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	3,76	3,65
Q_14	Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.	3,76	3,77
Q_15	Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.	3,81	3,58
Q_16	Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.	3,86	3,77
Q_17	Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.	4,05	3,85
Q_18	Os professores passam por avaliação de desempenho.	4,19	3,19
Q_19	Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades, de forma participativa.	4,38	4,58
Q_20	Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.	4,10	4,44
Q_21	Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática em função das necessidades da escola.	3,90	4,50
Q_22	Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.	4,10	4,32
Q_23	Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.	4,19	4,27
Q_24	Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.	3,95	**4,23**
Q_25	Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).	4,05	3,88
Q_26	Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.	3,95	3,69

Figura 14: - Questionário 2 - médias das variáveis da pesquisa nas Escolas A e B



	Q_01	Q_02	Q_03	Q_04	Q_05	Q_06	Q_07	Q_08	Q_09	Q_10	Q_11	Q_12	Q_13	Q_14	Q_15	Q_16	Q_17	Q_18	Q_19	Q_20	Q_21	Q_22	Q_23	Q_24	Q_25	Q_26
Escola A	3,9	4,1	3,4	4,2	4,1	4,9	3,9	4,6	4,2	3,4	4,2	4,2	3,7	3,7	3,8	3,8	4,0	4,1	4,3	4,1	3,9	4,1	4,1	3,9	4,0	3,9
Escola B	2,8	3,3	3,8	4,2	4,0	4,8	4,0	4,2	4,3	3,5	4,4	4,2	3,6	3,7	3,5	3,7	3,8	3,1	4,5	4,4	4,5	4,3	4,2	4,2	3,8	3,6

Figura 15: Questionário 2 - gráfico média x indicadores

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Para as Entrevistas Semi-Estruturadas, elaborou-se um roteiro básico, com abrangência variada para as comunidades escolar e local, contendo itens sobre a gestão escolar dos dirigentes certificados no desempenho de suas atribuições e funções. Esses itens foram adaptados a cada grupo de respondente, ou seja, a depender do grupo, algumas questões de cada item foram reformuladas ou excluídas.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas aos sujeitos integrantes da amostra selecionada, cujo objetivo foi chegar mais perto dos resultados e significados apresentados das ações dos dirigentes educacionais e da equipe gestora (BRANDÃO, 1981). A finalidade consistiu em analisar o desempenho para caracterizar os processos e resultados pedagógicos de fortalecimento da unidade escolar. Os critérios para seleção dos sujeitos, intencionalmente escolhidos, foram em função da relevância que apresentavam para o presente estudo. Portanto, apresentaram diferentes perspectivas (APÊNDICE H).

O roteiro de entrevistas não impediu que, ao se observar o envolvimento do entrevistado com determinado assunto, o mesmo fosse estimulado a discorrer sobre ele, sem a preocupação com o tempo, surgindo novas questões a partir de sua fala. Cada entrevista durou em média 30 minutos e foi realizada, conforme agendamento prévio. Os entrevistados aparentavam estar à vontade, sem nenhum constrangimento ao falar da sua realidade com o foco no desempenho dos dirigentes.

A técnica utilizada na entrevista semi-estruturada foi a conversação, com objetivos definidos, sob a forma de roteiros flexíveis, que permitiram o mapeamento das atividades de

desempenho, fatores e narrativas dos dirigentes. Também foi um recurso de aprofundamento dos pontos levantados com os informantes, tendo como aspecto fundante a mediação da linguagem na apreensão da realidade (THIOLLENT ; MICHELAT, 1982).

O “grupo focal” foi realizado na Escola B com 1 dirigente, 1 coordenador pedagógico, 10 professores, 1 mãe de aluno e o presidente da Associação de Moradores; valorizou-se a relação dialógica entre a pesquisadora e os sujeitos do contexto escolar e, por aproximações sucessivas, percebeu-se a realidade sociopolítica.

Registraram-se as informações que os sujeitos verbalizaram: pertinências e divergências dos discursos de cada sujeito. Elas propiciaram uma leitura plural das comunidades e envolvimento das ações advindas dos contratos celebrados entre dirigentes educacionais e poder público, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Tomou-se como recurso, a classificação das respostas por categoria.

Na diversidade dos discursos estavam inseridas as percepções sobre políticas públicas locais, globais e relacionadas ao desempenho de dirigentes. Garantiu-se o anonimato dos sujeitos, por motivação ética e poética do relato cotidiano (SILVA, 1999).

No que concerne aos instrumentos utilizados, eles deram formas de raciocínio inferencial e argumentativo na articulação dos diálogos, avaliação e elaboração de possíveis generalizações. Na trilha metodológica, houve boa receptividade das comunidades escolar e local e das instituições envolvidas sem resistência à pesquisadora.

O uso de imagens com fotografias foi interessante para a pesquisadora visualizar o contexto geográfico onde foi realizado o estudo de caso e compreender a história ambiental do campo empírico, espaço da prática cultural gestora. As imagens traduziram, também, representações da escola, no vivido e experimentado, além dos sonhos e utopias das comunidades escolar e local. As fotos selecionadas encontram-se no (APÊNDICE O).

As atividades eram mediadas pelos companheiros de trabalho, utilizando-se dos instrumentos pedagógicos (PDE, Regulamento Interno e projetos didáticos) nas diversas representações da realidade da escola, na comunicação (sistema simbólico-linguagem) traduzida na cultura de ações objetivas e do significado que cada dirigente vivenciava na convivência social. Essa possibilidade de representação em cadeia fez com que o desempenho individual interferisse na equipe em desenvolvimento dinâmico de aprendizagem para solução dos problemas cotidianos. É essa aprendizagem de construção mútua que impulsionava o desenvolvimento do grupo. Desse modo, procurou-se narrar a pesquisa na abordagem metodológica adotada para a realidade do campo empírico, no sentido de dar conta do objeto de pesquisa.

7 ESTUDO DE CASO

7.1 CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO DA COMUNIDADE LOCAL[36]

Este capítulo analisa a gestão das Escolas A e B. Está compreendido em dois momentos: o primeiro procura identificar a comunidade local; o segundo, interpretar o desempenho dos dirigentes no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro no contexto escolar. As práticas gestoras foram consideradas a partir do Programa "Educar para Vencer" e do Projeto de Certificação Ocupacional para dirigentes educacionais no processo.

O conhecimento espacial da comunidade local, isto é, a interação com o lugar, a rua, o bairro, é fundamental à análise do objeto de estudo, no qual o desempenho de dirigentes é ponte à compreensão da comunidade escolar como espaço geográfico, historicamente produzido no social, transformado em cultura do espaço, enquanto território. Essa relação, aliada à historicidade de conflitos socioculturais, condições físicas e naturais do bairro de Cajazeiras[37], opera o território onde as Escolas A e B estão inseridas.

---

[36] Fonte documental baseada nos jornais Tribuna da Bahia, de 16 e 17/03/02, 30/10/01, 19/09/97; A Tarde, de 01/10/01, 02/06/01, 02/04/98, 15/03/98, 05/12/97, 24/08/97, 18/04/94; Correio da Bahia, de 11/09/01, 06/09/97, 14/06/97; Governo do Estado da Bahia, Secretaria de Saneamento e Desenvolvimento Urbano e Companhia Estadual de Desenvolvimento Urbano – CEDURB, Projeto Urbanístico Integrado Cajazeiras – Memoriais Descritivos Tomo 1, novembro de 1977.

[37] Anexo 1 – Mapa do Bairro de Cajazeiras.

A concepção de território está na descrição do bairro, da comunidade e suas interações com o meio. É uma identidade visual de espaços e tempos distintos: o passado e o presente. É o ontem no hoje e hoje no ontem. A paisagem está interligada ao lugar de vida social e política, e estabelece relações com as Escolas A e B.

No contexto, as pessoas são reconhecidas como sujeitos sociais que fazem parte de um bairro e com ele constroem identidades, valores que se expressam e transformam a realidade do lugar. Os múltiplos recortes são complexos e mutáveis, mas necessários ao resgate de pertencimento e identidade dos sujeitos no seu território. O jogo político das comunidades escolares A e B é conseqüência da implementação das políticas públicas representadas pelas diretrizes da SEC e da Associação de Moradores, no controle da gestão e dos espaços físicos, enquanto espaços vividos. A lógica está nas diferenças entre as Cajazeiras, rede complexa do espaço cotidiano, cultural, e entre o saber da escola e universo cultural do aluno na construção da cidadania.

As Escolas A e B localizam-se no bairro de Cajazeiras, periferia urbana, a 40km do centro de Salvador[38]. Essa distância é acentuada pelo transporte coletivo deficitário. A região é uma área de 249 km^2, situada entre a estrada velha do aeroporto e a BR 324. Apresenta vestígios da Mata Atlântica, que integra a “biodiversidade da Bacia do Ipitanga”. A vegetação outrora dominante era a floresta tropical exuberante, de porte alto e grande densidade verde. Hoje, raramente é encontrada em sua forma primitiva, devido à exploração descontrolada a que foi submetida, sendo substituída por formações arbóreo-arbustivas, denominada capoeiras.

[38] Ver APÊNDICE O, Fotografia 1

Esse bairro configura-se por um relevo ondulado, constituído por um conjunto de colinas dissecadas, altitudes relativas em torno de 50 metros e encostas com declives acentuados[39]. Os vales de fundo achatados são estreitos e profundos. A erosão hídrica é intensa na área, favorecida por condições climáticas e topográficas. As condições climáticas caracterizam-se por estação seca de pequena duração, compensada por médias pluviométricas de chuvas no inverno. Por sua vez, os declives, bastante íngremes das encostas de elevações, favorecem a um intenso escoamento.

Na parte plana, está o maior conjunto habitacional da América Latina, grande empreendimento do Governo do Estado da Bahia. Idealizado na década de 70, pensado e impulsionado desde 1974, a idéia era formar o primeiro bairro planejado de Salvador, dotar a cidade de um novo pólo habitacional. O Conjunto Habitacional trouxe um projeto experimental de inovações. O bairro possui uma lagoa de decantação de sólidos chamada de "piscinão", idéia pioneira e de baixo custo para resolver o problema de saneamento, construída para conter os esgotos da área. Segundo informações de um dos moradores, as crianças brincam na área. Todavia, inexiste uma cerca ou muro de proteção no local, causando riscos à população.

O complexo habitacional surgiu a partir de outubro de 1977 com a finalidade de atender a uma demanda reprimida e de baixa renda. É construído em terras desapropriadas que pertenceram à Fazenda Grande (Jaguaribe de Cima, Cajazeiras e Boa União). No século XIX, cultivava-se café, mandioca e cana de açúcar. Hoje, atende a uma das necessidades de expansão urbana, resultante das altas taxas de crescimento demográfico verificadas na Região Metropolitana do Salvador (RMS).

---

[39] Ver APÊNDICE O, Fotografia 2 e 3

Os conjuntos habitacionais foram concluídos e inaugurados em 1984[40] através da Empresa de Habitação e Urbanismo da Bahia - URBIS – com quase duas mil residências entre casas e apartamentos entregues à população. Inicialmente, eram 13 conjuntos habitacionais. Atualmente, compreende os conjuntos Cajazeiras de I a XI, Fazendas Grande I, II, III e IV, Coqueiro Grande, Águas Claras, Boca da Mata e Nogueira, situadas na 14ª Região Administrativa do Município, na periferia da RMS; limita-se ao Norte com a estrada velha do aeroporto; ao Sul com o rio Jaguaribe; a Leste com os bairros de Castelo Branco, Vila Canária, e a Oeste com a BR-324.

Os primeiros moradores eram funcionários públicos municipais e estaduais. Hoje, a população é heterogênea, em parte oriunda do interior do Estado. A estrutura, inicialmente projetada, tornou-se insuficiente no atendimento à demanda populacional[41].

No início, era um ambiente calmo e pacífico. Os conjuntos Cajazeiras V, X e Fazenda Grande II são considerados pelos moradores como os melhores para viver. No entanto, as invasões que compõem o cenário, há anos, trazem inquietações quanto a assaltos, violência, roubo e extravio de correspondências. Cajazeiras XI, VI, VII e Boca da Mata são os piores. Por exemplo, em Cajazeira XI, o transporte é difícil, dificultando o acesso às demais Cajazeiras, deixando-o mais isolado.

No cenário, há cachoeiras naturais e uma pedra chamada duas irmãs que, antigamente, era um lugar onde os escravos se refugiavam dos senhores. Os moradores reivindicam o

[40] Ver APÊNDICE O, Fotografia 4
[41] Ver APÊNDICE O, Fotografia 2

aproveitamento da área como atração turística, parque ecológico e até seu tombamento pelo patrimônio público.

O bairro transformou-se em um dos maiores conglomerados urbanos do país. O Conjunto Habitacional tem 23 mil unidades implantadas, inicialmente, pela URBIS, que se multiplicaram em milhares de residências construídas em torno dos blocos de apartamentos.

Por conta do crescimento acelerado nos últimos cinco anos, esse conjunto habitacional, construído há 19 anos, é considerado uma “Cidade de médio porte”. Um bairro que ainda não parou de crescer e apresenta um forte movimento popular, que conseguiu minimizar a favelização.

As centenas de residências irregulares que surgiram nas várias invasões pelos arredores da região, a presença de ciganos no Parque São José agravaram ainda mais a falta de infra-estrutura urbana do local. Possui, aproximadamente, 600 mil habitantes para uma área total de 20 milhões de metros quadrados. O inchamento populacional contribui para a diminuição da qualidade de vida dos moradores.

Apesar da crescente demanda populacional, ainda percebe-se um clima bucólico de interior. Área verde, ar puro, alguns moradores com cadeiras à porta de casa ou de prédios para prosa com os amigos, homens jogando dominó, lavando seus veículos, mulheres de “bobs” no cabelo, outros vindo da feira, crianças andando de bicicleta no estacionamento dos prédios.

7.1.1 A vida coletiva nas Cajazeiras

O bairro tem um programa de incentivo ao micro e pequenos empresários. Percebe-se crescente desenvolvimento de serviços locais, comércio e clínicas de caráter privado. O setor comercial agrada a grande parte da comunidade com casas lotéricas, farmácias, mercados, supermercados, casas de material de construção, bares, lanchonetes, restaurantes, farmácias, padarias, outras lojas de pequeno porte e postos de gasolina, barracas de cachaça, pontos de encontro e distribuição de drogas. O comércio surgiu, na maioria dos casos, da necessidade dos próprios moradores, e faz com que o dinheiro circule dentro do próprio bairro. Os comerciantes representam um contingente importante, considerados a elite do bairro pelo prestígio público.

A população é atendida por quatro hospitais, mas sem UTI para as grandes emergências, posto de saúde, consultório dentário, delegacia de polícia (Cajazeira X), comando da 3ª companhia da Polícia Militar na Fazenda Grande e coleta diária de lixo. A escola de destaque é a Fundação Bradesco, localizada em Cajazeira X, uma das primeiras instituições de ensino a se instalar no bairro.

Um fator importante para os moradores é a proximidade dos pólos industriais: Centro Industrial de Aratu e Pólo Petroquímico de Camaçari. Os moradores e os micros empresários das adjacências possuem um incentivo a mais, ainda que precário, para abrir o seu negócio: o Centro de Desenvolvimento de Indústrias não poluentes com a iniciativa do Programa Indústria no bairro, desenvolvido pelo governo baiano, através da Secretaria de Desenvolvimento Indústria e Comércio e Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETRAS), com o apoio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) – BA.

Este programa oportuniza colocar a prática do curso de formação profissional oferecido pelo Núcleo de Produção Industrial (NPI) a empresários/moradores que desejam entrar no ramo de produção, comercialização de artesanato, moda íntima e confecção, marcenaria e serralharia. A capacitação é realizada através de cursos e orientações técnico-gerenciais aos futuros empresários do bairro.

São mais de 23 Associações de Bairro. A União das Associações de Moradores e Entidades Representativas de Cajazeiras, Castelo Branco e Adjacências (UAMERC) desenvolve um trabalho de cidadania com a comunidade, uma sub-prefeitura. A Associação Recreativa 14 (Associação dos Veteranos da Fazenda Grande I) é uma das mais antigas. Fundada em 1985, conta com 24 equipes de futebol. A comunidade Ursulina, entidade católica, foi criada pelo Cardeal Dom Avelar Brandão Vilela para um trabalho social com os moradores. A cooperativa mista ajuda os mais necessitados.

Em Cajazeiras VII, localizam-se duas escolas. Uma municipal, de 1ª à 4ª série, e a outra estadual, de 5ª à 8ª. Por não ter área de lazer, a comunidade usa a quadra do colégio. Há um clima de boa vizinhança. Rituais como missas, cultos em igrejas protestantes e futebol são atividades rotineiras da população, aos sábados e domingos. A Igreja Católica de Sto Antônio atende à religiosidade cristã. Em tempo de festa são organizadas quermesses. O trabalho é comunitário, todos se conhecem, o que facilita a comunicação.

As Cajazeiras X e V foram contempladas com o Núcleo de Difusão Cultural Ulysses Guimarães, com modernas instalações, construído pelo Ministério da Educação, e da Escola Dora Mora Guimarães. A comunidade trabalhava dando uma abordagem especial à questão étnica, valorizando a cultura afrodescendente.

O Governo do Estado tem realizado ações para melhorar as condições de moradia: construção de casas às famílias em situação de risco, no bairro Fazenda Independência, inauguração de obras de urbanização e infra-estrutura, a segunda unidade do Programa Viver Melhor, que ainda necessita de esgotamento sanitário, pavimentação, iluminação e melhorias habitacionais. Porém, ainda insuficientes às necessidades do bairro.

No loteamento Viver Melhor-Jardim Santa Bárbara, Cajazeira XI, desde 28 de maio de 2001, funciona a Creche Escola Dr. José Renato Veloso Lima, nome dado em homenagem ao presidente da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, que gostava de ajudar os pobres. É conveniada com a Secretaria de Ação Social – SETRADES.

A administração, inicialmente, esteve fora da comunidade local. A insensibilidade aos seus anseios não proporcionava a assistência devida às crianças. Após o primeiro ano, sem prestar um serviço satisfatório, a pessoa designada para atender à população foi exonerada. Assumiu uma moradora, presidente da Associação de Bairro, que trabalhava com a comunidade desde a fundação da creche.

Considerando o depoimento da presidente, a creche, inicialmente atendia nove crianças de zero a seis anos. No final de 2001, eram 85 crianças. Em 2002, esse número decresceu para 57, em virtude de algumas delas terem completado sete anos de idade. Elas são filhas de mães pobres, sem expectativas de trabalho. Algumas são diaristas ou empregadas domésticas. No entanto, todo o trabalho é desenvolvido por voluntários.

Os moradores liderados pelo Movimento de Unidade Democrática de Salvador - MUDE Salvador estão lutando para implantar uma Universidade Comunitária e gratuita em parceria

com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ou Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A idéia surgiu a partir de um projeto de capacitação solidária realizada com alunos do ensino médio do bairro. Os cursos mais cotados foram: ciências sociais e ciências naturais. O Projeto estendeu-se à Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Universidade Salvador (UNIFACS), e continua a ser defendido dentro das instâncias públicas (UNIVERSIDADE, 2002, p.7). Os moradores têm encaminhado lutas específicas, organizando-se em movimentos populares através de lideranças locais.

Os problemas enfrentados pelos moradores são comuns aos bairros periféricos. O serviço público de transporte coletivo, segurança, educação e saúde são deficitários, em pequena quantidade e de baixa qualidade, alvos das maiores queixas da população. As opções de emprego estão restritas ao setor terciário, o comércio. O trânsito é intenso e precariamente sinalizado. Algumas ruas não têm asfalto, não se vêem jardins nem um centro de abastecimento, agências de correios, vara distrital, cartório, juizado, instalação de agências bancárias, praças, áreas de lazer, ginásio de esportes, cemitério e postos de saúde.

O bairro carece de pavimentação e ampliação da rede de esgotamento sanitário, melhor abastecimento de água, além de escolas de nível médio e novas linhas de transporte para reduzir os problemas enfrentados. Os moradores solicitaram e conseguiram do poder público, um posto permanente do Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC) na Fazenda Grande III. As crianças e adolescentes brincavam apenas em uma praça, com quadra e área de lazer. Na rua, improvisavam espaços para jogar voleibol, basquete e o “baba” do final de semana.

Ultimamente, a tranqüilidade vem sendo abalada pela ineficácia da segurança pública. O índice de violência é preocupante. O jornal A Tarde, de 19 de setembro de 2002, noticiou o

assassinato de uma dona de casa que trabalhava no comércio da 1ª Etapa de Castelo Branco. Os bandidos a balearam no peito, não resistindo ao ferimento, faleceu. O hospital do bairro, Eládio Lasserie, prestou assistência à vítima. O fato deixou os moradores amedrontados. Eles fecharam as portas de suas residências e evitaram falar sobre o crime, temendo represálias por parte dos bandidos e chamando a atenção dos policiais lotados no 10º Distrito Policial (DP). Após três meses, o bairro de Águas Claras volta a ser manchete por causa de tiroteios entre seguranças do bairro e bandidos indicados como os moradores das invasões da Baixa Fria ou Invasão do Tubo. A queixa dos moradores se reporta para o policiamento feito no bairro através de rondas em hora marcada, fato que facilita a ação de bandidos (RODRIGUES, 2002, p.13).

Esse fato pode exemplificar o contexto de violência no qual as Escolas A e B estão inseridas. A agressividade apresentada nas escolas é tolerada pela comunidade escolar, sem nenhum projeto intervencionista. A impressão é de neutralidade e conformismo com a situação, como se nada realmente pudesse ser feito.

No entanto, um garoto pobre é ídolo do bairro. Ele é um exemplo de ascensão social através do esporte. Aos doze anos, influenciado pelo tio, começou a trabalhar como carregador de tacos no Cajazeira Golfe Clube, vindo a se profissionalizar, após ter prestado exames em São Paulo. Hoje, é professor de golfe do Clube Mediterranée e participa de competições entre golfistas profissionais em qualquer parte do mundo, orgulho dos moradores.

A Lei Federal de n 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não é cumprida. O número de crianças e adolescentes nas ruas é incontável. O

cumprimento dessa lei não alcança a gigantesca demanda de necessitados. A péssima qualidade de vida, o baixo nível de escolaridade, a falta de políticas públicas de assistência à família, lazer, atividades físicas, especialmente de esportes não possibilita condições, a curto ou médio prazo para que o adolescente tenha uma atividade remunerada, passível de ser condignamente exercida. Esses fatores contribuem para o quadro social de risco no qual se encontram as crianças e adolescentes.

Educar significa educar para o reconhecimento e exercício concretos dos direitos, especialmente negados pelo sistema capitalista de opressão. O compromisso político se caracteriza em assegurar a todos, a plenitude de direitos inerentes a uma sociedade igualitária. No entanto, está longe de ser um benefício, democraticamente, estendido a toda população do bairro de Cajazeiras.

7.2 ESCOLA A

A Escola A[42] tem seu nome real em homenagem ao professor titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humana da UFBA, conselheiro do Tribunal de Contas da Bahia, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, doutor pela Universidade de Madrid pelo notório saber e diversas publicações em nível nacional e internacional. Como cidadão público, apresentou inúmeros trabalhos à comunidade acadêmica e exerceu a liderança de cargos e funções até 1987. Era conhecido como uma pessoa bondosa, humilde e que gostava dos pobres. Filho amoroso que era entre os dezessete irmãos, sua vida era a universidade. Em 11 de março de 1988, no Rio de Janeiro, aos sessenta e dois anos de existência, foi acometido de terrível latrocínio quando se preparava para gozar a aposentadoria com a família. Sua vida de

[42] Informações cedidas em entrevista pelos familiares à pesquisadora, em março de 2003.

exemplo e dedicação contrasta com a violência da cidade grande, um dos grandes problemas sociais a ser resolvido no Brasil.

Verifica-se uma instituição de médio porte[43] da rede pública estadual, de ensino fundamental, com 701 alunos. Em 2001, apresentou elevado índice de reprovação, 14,9 % e taxa de abandono de 15,8 % (BRASIL-MEC-INEP, 2001). Fundada em 15 de junho de 1988, por moradores da comunidade local que desejavam ocupar um espaço ocioso da URBIS e transformá-lo em utilidade pública.

O processo de municipalização, instaurado a partir de 1998, trouxe insegurança à comunidade escolar. Esse fato tem estabelecido um clima de intranqüilidade a todos os professores de licenciatura curta que serão, provavelmente, remanejados para cargos administrativos.

Sobre a municipalização, a APLB se manifesta através do seu jornal Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, nº 231, mar. de 2003, p. 03, enviado à SEC e deliberado pelo Conselho Geral:

> A APLB/Sindicato rejeitou a proposta do Estado de municipalizar o ensino fundamental. A entidade elenca uma série de argumentos para nortear a sua posição, tomando como base que a medida em nada contribui para a melhoria da qualidade do ensino (...) Uma das maiores preocupações dos professores é de que os governos municipais,visando a obtenção de recursos adicionais do FUNDEF promovam uma super lotação de alunos na sala, ou adotem expedientes escusos, com a contabilização de alunos fantasmas, intensificação de contratações temporárias de profissionais da educação e má aplicação do FUNDEF prevalecendo o clientelismo e fisiologismo nas relações, prioridade do aspecto financeiro, em detrimento do pedagógico.

[43]São as unidades escolares que possuem entre 501 a 1.400 alunos matriculados, de acordo com o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia - Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, p. 71.

Em entrevista com a secretária escolar, obteve-se o seguinte depoimento sobre o compromisso social e político da escola:

> A principal prioridade da escola é o processo ensino – aprendizagem, atendimento aos alunos e a comunidade, a fim de alcançarmos nosso objetivo e função: educação para nossas crianças. Nossa clientela é de alunos do ensino fundamental, de 1ª à 4 série, com idade de 6 a 15 anos e também, à noite, educação de jovens e adultos. A escola tem compromisso com a comunidade e com a educação, esperamos alcançar os melhores resultados possíveis (Secretária).

7.2.1 Comunidade escolar

A comunidade escolar reside no bairro de Cajazeiras V[44]. São sujeitos de baixa escolaridade e pequeno poder aquisitivo. A família dos alunos, sem renda fixa, trabalha no mercado informal como ambulantes, diaristas, empregadas domésticas e outros na qual estabelece uma relação democrática com a escola a ponto de a sociedade civil receber permissão para grafitagem da parte externa do seu muro principal. Também se fazia presente de forma expressiva em eventos, feiras e campanhas beneficentes. Sobre essa relação a secretária escolar declarou: “Associação de pais ... (não temos), porém quando convocamos, eles participam em massa, do Colegiado Escolar e Caixa Escolar. Não temos associação de professores, pais e alunos”.

Com este propósito, uma mãe ao ser entrevistada parece não esconder de ninguém sua opinião, quando lhe foi perguntado o perfil da comunidade escolar, colocando-se como vítima, quando disse:

> Há diferenças sem necessidade de ser, os pais pouco se comunicam, tem muitas barreiras, discriminação e indiferença de olhar (achando-se um melhor que o outro ou sendo indiferente aos que não tem escolaridade). Ora, se alguém é classe média alta, porque colocou o seu filho nessa escola? Colocou porque estava precisando, então tem que diminuir a empáfia (Mãe 2).

---

[44] Ver APÊNDICE O - Fotografia 5

Os pais, em sua maioria, acompanham o desempenho dos filhos através das reuniões de pais e mestres. A militância política nas associações do bairro fez com que reivindicassem dos dirigentes a reposição das aulas perdidas em decorrência das constantes paralisações de professores, em 2002. Como cidadãos, fizeram valer o direito dos filhos à educação.

A atitude dos dirigentes de convocar os pais e/ou responsáveis para orientá-los sobre a freqüência e aproveitamento de seus filhos recebe o acolhimento da comunidade:

> Somos informados até mesmo se não respondem o dever, ou tem comportamento difícil. Acho que no momento em que eles mandam informar os pais ou responsáveis já estão prevenindo. A caderneta de presença, também é preventiva, infelizmente nem todos pais observam (Mãe 3).

Em entrevista com o presidente da Sociedade Recreativa de Cajazeiras V, bairro onde está localizada a Escola A, o mesmo afirmou que “essa escola é ótima, tem uma boa didática, programa educacional onde é relevante o empenho dos dirigentes para desenvolver um bom trabalho”. Por ter uma filha que estudou na escola durante dois anos, relata que a escola exige o acompanhamento dos pais desde o período de matrícula, que só é efetivada com a presença dos mesmos; os professores são envolvidos e preocupados com o rendimento escolar.

É no envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos que se elucida o nível de participação na escola. Dando continuidade, a entrevistada parece não confirmar este envolvimento, mas diz que apenas “alguns, porque no correr do dia-a-dia, muitos se esquecem de dar atenção, pois o colégio não educa só. [...] a escola é complemento, as normas e comportamentos são trabalhados em casa” (Mãe 1). Nota-se que é consciente de que a escola é uma extensão da família.

Para outra mãe, também, “[...] poucos se interessam, um dia uma colega minha ligou para minha casa, me perguntando qual era o nome da professora dos nossos filhos, isso é muito desinteresse, afirma” (Mãe 2).

O alunado, no período da pesquisa, era composto de crianças, jovens, adultos do bairro das invasões próximas, pobres que freqüentavam a escola de sandálias, shorts, bermudas e calças em desacordo com o uniforme, com problemas de comportamento agressivo, em convivência com situações familiares de alcoolismo, separação dos pais, desemprego, doenças mentais, etc. Registram-se também, em menor escala, estudantes oriundos de escolas particulares vitimados pela pauperização da classe média.

A convivência entre diferentes classes sociais na escola provocava uma tensão e distanciamento dos pais de alunos que não cumpriam as exigências escolares quanto à uniformização e acompanhamento sistemático da família, outros se faziam presentes na escola e exigindo maior nível de participação, fruto de uma militância política no próprio bairro. Em outro momento da entrevista, foi possível colher informações sobre o desempenho dos dirigentes no atendimento a pais e alunos: “Eles atendem todo dia desde que tenhamos algo para comunicar, eles atendem a todos, diariamente, desde que tenham: queixa, curiosidade sobre o comportamento e desempenho dos filhos” (Mãe 4).

O problema da indisciplina, presente na escola, não representa muito para as mães, e sim o lugar que a escola ocupa na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que tem a moral como um conjunto mínimo de normas interpessoais. A indisciplina é conseqüência da educação familiar numa sociedade adversa e injusta.

As relações de convivência social na escola preocupam a própria comunidade escolar:

> Eu acho as crianças agressivas, talvez seja coisa vinda dos familiares, talvez, seja pela questão da sobrevivência dos pais que terminam passando isso para as crianças que por sua vez, transferem para os colegas (lembrou a morte de um casal alemão, o qual foi assassinado pela própria filha) (Mãe 3).

Nesse contexto, a escola tem a missão de formar cidadãos que reflitam a própria realidade sociocultural, na perspectiva de atuar no meio em que vivem, e poder intervir para transformação da situação existente.

7.2.2 Aspectos físicos

Desde a sua fundação, com apenas três salas de aulas, a Escola A sofreu reformas durante os anos de: 1992, 1996, 1998 e 2000. Seu ambiente é agradável: salas limpas, móveis e equipamentos em bom estado de conservação. O prédio é próprio, com 6.040.20m^2 de área construída. Área livre de 1.144,54 m^2, atendendo aos padrões mínimos exigidos para funcionamento. Uma estrutura física boa, no entanto, necessitando de conservação, alguns reparos, principalmente na rede hidráulica e elétrica, ampliação e reposição de móveis. Área de lazer externa e descoberta, exclusiva para encontros livres de alunos, sem estrutura física para esportes.

Em 2002, a escola apresentou a seguinte situação física para o desenvolvimento de atividades no setor pedagógico: nove salas de aula de 48m^2, pouco ventiladas, necessitando uma redistribuição de alunos em respeito à Portaria 7544 de outubro de 2002 quanto ao número de alunos por sala, de acordo com a série/tipo de ensino.

Sala de leitura de 48 m^2 com pequeno acervo (livros de literatura infanto-juvenil, revistas em quadrinhos, enciclopédia e jogos variados) mobiliário inadequado, videoteca sem infra-

estrutura e pouco ventilada, montada com aparelhos oriundos do Programa Nacional de Apoio Tecnológico à Escola, um pequeno pátio coberto destinado à recreação e eventos comemorativos.

A área de serviço é composta por quatro depósitos, seis banheiros para alunos e três para os funcionários, necessitando da troca de pisos e colocação de divisórias; uma cantina de $38m^2$, uma cozinha com pouca infra-estrutura, inclusive, sem exaustor. As dependências administrativas são: uma sala para diretoria com reduzido espaço, sala de professores e uma pequena secretaria.

A escola tem um extenso terreno sob risco constante de invasão que poderia ser utilizado para melhorar as condições da unidade escolar, transformando-o em local arborizado, com quadras de esporte, ou salas para melhoria dos serviços oferecidos, como por exemplo, biblioteca e ampliação da secretaria.

A comunidade escolar solicitava a cobertura da área externa e solução para diversas infiltrações. Pode-se dizer que as instalações satisfazem as condições básicas de higiene e saúde. No entanto, os equipamentos fixos são insuficientes à demanda de trabalho. Mas, 52,4% dos respondentes das comunidades escolar e local não consideram as instalações adequadas às atividades pedagógicas[45].

O pátio interno da unidade escolar era utilizado para o hasteamento da Bandeira e canto do Hino Nacional. Nesse mesmo espaço os alunos recebiam a merenda que era distribuída diariamente de forma simultânea para todas as turmas.

---

[45] Todos os percentuais de freqüência apresentados, referem-se ao APÊNDICE N, Figura 19.

7.2.3 Equipe de dirigentes

A princípio, a diretora discorreu sobre as dificuldades políticas de ordem: administrativa e pedagógica pelas quais o dirigente é submetido em pleno exercício de sua função, e comentou:

> Algumas atividades nos engessam tanto a ponto de comprometer o atendimento aos educandos, a exemplo das tarefas burocráticas e financeiras que ficam sob o meu encargo. Tais como: prestação e pagamento de contas, num banco designado pelo MEC cuja localização é bem distante da escola. Tais tarefas acabam demandando o meu tempo e me causando transtorno, pois as minhas saídas habituais sugerem aos desavisados: irresponsabilidade, falta de compromisso ou até, resoluções de problemas pessoais, devidos os pais não me encontrarem, algumas vezes, na escola (Diretora).

Segundo a diretora, as aquisições oriundas de verbas provenientes do MEC, principalmente as que envolvem finanças, são fragmentadas e o dirigente, por não ter talão de cheque para movimentar a conta pública, tem que ir ao banco e enfrentar filas. É uma espécie de ritual burocrático que nenhum dirigente escapa.

> Conseguir um talão de cheque para a instituição é algo burocraticamente complicado, e utilizar um cheque comum não oferece ao gestor garantia alguma em caso de assalto ou extravio. Sendo assim, me vejo diante de uma série de atribuições, porém, sem ter meios legais mais práticos para cumpri-las. Certa vez fiquei na escola até mais tarde, juntamente com o vice-diretor e a tesoureira, por causa de R$ 0,04, que estava faltando no relatório financeiro que a escola iria apresentar ao MEC (prestação de contas). Ficamos calculando, inúmeras vezes, até fechar o valor exato. Ainda tem as taxas bancárias e alíquotas, os dirigentes não sabem sobre essas variações e precisam, muitas vezes, solicitar a outros, o que acaba lhe sobrecarregando (Diretora*).*

No entanto, ao visitar a escola, as relações dialógicas se estabeleciam na resolução dos problemas cotidianos, por exemplo: encontravam-se os alunos no pátio, enfileirados enquanto o vice-diretor esclarecia para eles que não era necessário criar tumulto por causa da falta d'água e dizia: "se os alunos menores se comportam por que os maiores não podem se comportar", então contemporizou a situação esclarecendo que iriam providenciar água mineral para a escola.

Ao mesmo tempo, uma professora refutou: “Vice-diretor como nós faremos para agüentar a inquietação desses alunos na hora do recreio?” (referindo-se ao fato de não ter água para dar às crianças) (Professor 1).

A solução encontrada foi envolver alguns alunos que, requisitados pelos funcionários, carregaram água, a fim de colaborar com imprevistos do cotidiano escolar. Gradativamente, os alunos foram encaminhados para suas respectivas salas, como de costume, após os seus professores. Em seguida, o vice-diretor contactou com o “carro-pipa” a fim de providenciar água para a escola. Ele mandou comprar um garrafão de água mineral para o preparo da merenda escolar e consumo dos estudantes. Quando o “carro-pipa” chegou, o vice-diretor tomou as devidas providencias a fim de que a água pudesse ser depositada no tanque da unidade escolar.

Era comum, também, encontrar a participação na tomada de decisões, de partilha do poder de funcionários no ato educativo (PARO, 2000). Na hora do recreio, uma funcionária trabalhava para que os alunos obedecessem a fila da merenda escolar. O vigilante, após algumas chamadas à atenção colocou um aluno de “castigo”, alegando que o mesmo estava tumultuando. Neste contexto, uma funcionária fiscalizava a entrada dos alunos nos sanitários, evitando que os meninos entrassem em grupos. Uma outra, levava para casa uma aluna que apresentava um quadro febril.

Se educar é mais do que transmitir conteúdos, ou seja, poder gerir relações com o saber, a educação implica participação de todos para que o ato educativo seja uma responsabilidade compartilhada e cumpra um papel primordial na constituição dos sujeitos. Os problemas

apresentados estavam relacionados à disciplina dos alunos. Pois, segundo a Ata de Desempenho 2001, a gestão foi elogiada na comunidade escolar, em decorrência do trabalho desenvolvido. Tal fato trouxe uma melhoria nos índices de freqüência escolar.

Acredita-se que a indisciplina não se refere ao aluno exclusivamente que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda. Mas, em decorrência do reflexo de uma sociedade indisciplinada em oposição aos valores democráticos e éticos.

A despeito da disciplina, a diretora, ao falar do comportamento dos alunos, chama a atenção para seu desempenho e ilustra de forma política. O seu relato de caso foi de um aluno com problemas comportamentais e o atendimento a realidade da criança em trabalho desenvolvido com os familiares. Através de uma relação dialógica fez a indicação de um profissional especializado para acompanhar o educando. Segundo a entrevistada, as escolas são desprovidas de profissionais habilitados para resolverem situações no embate de tensões. As atividades cívicas das segundas-feiras evitavam conflitos que, rotineiramente, aconteciam entre os alunos e ações de destruição do patrimônio público. Após essa atividade, os alunos se dirigiam em fila, acompanhados pelos professores para as salas de aula. O mesmo não acontecia durante o recreio, momento em que ocorriam agressões entre os alunos que se portavam de forma desordenada durante o tempo disponível às atividades lúdicas.

A fala da entrevistada, também sinaliza que as relações de poder, conflitos e o campo da ideologia-política, influenciam na postura e ação gestora, criando uma identidade de convivência com o próprio sistema:

> As pessoas quando assumem um cargo de liderança mudam e acabam difundindo a ideologia do sistema a que antes se opunham. Modificam não somente a visão, mas, o comportamento e as ações. Tentam se justificar, criam um discurso aparentemente

> inovador mas, que favorece ao modelo de gestão pautado na consolidação de tudo que já está posto (Diretora).

Quanto ao controle de freqüência dos alunos registrado pela escola, uma mãe assim relatou: “Os pais são informados da ausência de seus filhos, os boletins do aluno servem para fiscalizar; os professores informam aos pais por telefone; até sobre o uso de “tatuagem” o vice-diretor indaga aos alunos, é raro vermos tal postura em outras escolas” (Mãe 1).

A articulação e a integração da escola com a família e a comunidade local eram ações constantes no atendimento aos pais dos alunos. Nas reuniões, tinham a oportunidade de sugerir e propor melhorias à escola através de um mural reservado pelos dirigentes para esse fim. Embora fosse observado a proximidade entre dirigentes e pais de alunos, apenas 42,9% dos respondentes das comunidades confirmam esse comportamento.

O compromisso administrativo e financeiro dos dirigentes educacionais não impedia o acompanhamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar. Quando indagados, 61,9% dos respondentes confirmaram que os dirigentes visitavam as salas de aulas e compartilhavam tarefas de trabalho. A formação superior dos dirigentes, aliada à experiência profissional e corroborada com a certificação ocupacional, possivelmente, assegurava melhor desempenho no compromisso político-pedagógico às comunidades escolar e local.

A equipe de dirigentes era formada por três profissionais de educação. Uma vice-diretora com nível médio de escolarização, responsável pelo noturno, em gozo de “licença prêmio” e com problemas de saúde. A diretora e o outro vice tinham a formação superior em pedagogia. A secretária e uma professora da escola, deslocada de função, ambas de nível médio, colaboravam com o desenvolvimento das ações administrativa, financeira e pedagógica.

Os dirigentes priorizavam atividades burocráticas inerentes aos setores administrativo e financeiro para o cumprimento de metas exigidas na certificação ocupacional. O pensamento clássico do alemão Weber, representante da sociologia compreensível do comportamento humano, trouxe o entendimento sobre a gestão burocrática de rotinas, a política de dominação da SEC na gestão escolar, no jeito de fazer acontecer às diversas formas de desempenho, exigidas na Agenda do Diretor.

É importante mencionar as características da burocracia:

> O pré-requisito de uma organização burocrática é constituído pela exigência de regras abstratas às quais estão vinculados o detentor (ou detentores) do poder, o aparelho administrativo e os dominados. (...) relações de autoridade entre posições ordenadas sistematicamente de modo hierárquico, por esferas de competências claramente definidas. Além disso, as funções administrativas são exercidas de modo continuado e com base em documentos escritos. (BOBBIO, 1999, p 125).

Diante dessa configuração, examinou-se a “Agenda do Diretor” e o “Contrato de Gestão”, na visão foucaultiana, na cultura interna da instituição em sua relação de poder. Este é o indicador das formas pelas quais esse poder era exercido na escola. É na expressão do referido autor uma “microfísica” no controle detalhado e minucioso de atividades a desempenhar com a equipe de trabalho e das estruturas da organização. Uma rede de dispositivos e mecanismos de execução da qual nenhum dirigente estava a salvo. Observaram-se gestos, atitudes, crenças, hábitos e discursos, na rede simbólica de convivência entre os pares na dinâmica escolar e de acordo com os objetivos da certificação ocupacional.

As relações de poder, dominações, lutas e resistências eram desafiadoras para os dirigentes com as quais se defrontavam no cotidiano de suas funções. No entanto, as armadilhas funcionais da escola eram partes do processo de organização das práticas sociais,

construídas em vivências coletivas (FOUCAULT, 1992 e BOURDIEU, 1989). Nesta perspectiva, exercitou-se a interpretação reflexiva do cotidiano da comunidade escolar.

O cadastramento de alunos para o Programa Bolsa Escola exemplifica uma das ações que contribuíam para o distanciamento dos dirigentes às atividades pedagógicas em exercício e agravado pela inexistência de uma coordenação pedagógica.

Quando o vice-diretor foi entrevistado para falar sobre a gestão escolar e das dificuldades da escola em conseguir um coordenador pedagógico, respondeu:

> Uma coisa é você trabalhar na direção da escola, outra bem diferente é você trabalhar na coordenação, a começar pelo salário que é pequeno comparado as inúmeras atribuições e aborrecimentos. Além do mais, a Secretaria não está liberando coordenador. Os que estão em exercício continuam, porém, ninguém quer exercer esse cargo.Eu mesmo, só exerceria se o salário aumentasse (Vice-diretor).

A insatisfação salarial guarda uma ligação estreita com a questão da relação entre lutas na esfera de produção e reprodução social e política. Diz respeito ao sacrifício que fazem os educadores para sobreviverem como educadores. Quando um dos dirigentes foi interrogado sobre a sua experiência profissional, respondeu: “Já fui vice-diretor, supervisor e professor (ainda sou), vale ressaltar que o trabalho é grande, mas, ganha-se pouco” (Vice-diretor).

Para a direção, também não é diferente: “estou na educação desde 1978, já trabalhei com educação infantil; fui vice-diretora, supervisora, e professora no Ensino Fundamental (5ª série) e estou como diretora há cinco anos aqui no colégio” (Diretora).

A equipe administrativa está distribuída, conforme Figura 16:

Função	Formação	Via de Ingresso	C.H.	Certificação
Diretora	Superior	Concurso	40h	Sim
Vice-diretor	Superior	Concurso	20h	Sim
Vice-diretor	Nível Médio	Contrato	20h	Não
Secretária	Nível Médio	Concurso	40h	Sim

Fonte: Secretaria da Escola A - 2002

Figura 16 Equipe administrativa - Escola A

O estilo gestor declarado pelos dirigentes é participativo[46], com um Colegiado Escolar. As decisões administrativas são comunicadas, antecipadamente, à comunidade escolar, com o objetivo de compartilhar as preocupações da escola. A ação colegiada manifesta-se no processo de identificação, discussão e tomada de decisões coletivas, "Todos participam e procuram resolver os problemas" (Vice-diretor). Muito embora tenham dado esse depoimento, apenas 57,1% da comunidade concordava com a afirmação. Quando perguntados se os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças, 52,4% responderam positivamente.

A gestão participativa revela-se através do Colegiado Escolar no planejamento, na problemática administrativa para implementação de ações, em sugestões para o setor pedagógico, no acolhimento a críticas da comunidade escolar. Segundo os 66,7% dos respondentes, os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades de forma participativa.

[46] Tomado no sentido de participação dos profissionais de educação e comunidades escolar e local (alunos e pais) na gestão da escola.

A importância da liderança está no contexto de uma gestão participativa. Essa idéia está clara para 47,6% das comunidades que concordaram em afirmar que os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola. A diretora, assim se expressa:

> Alguém que tem o poder de convencimento, argumentação, postura, consciência crítica de lutas, vontade, conquistas. Consegue convencer, estabelecer com profundidade, conduz de forma sensata, lidero de forma democrática, procurando respeitar os limites e as possibilidades de cada um (Diretora).

A diretora e um dos vices foram certificados pelo Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes, quando participaram do concurso interno oferecido pelo Estado aos dirigentes em exercício, em janeiro de 2000 e do primeiro exame em abril de 2001.

Era notória a parceria de colaboração entre os dirigentes. 81% dos respondentes, também concordavam com a afirmação de que eles demonstravam atitudes positivas no que se refere á justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões. O trabalho era desenvolvido em equipe e compartilhado com os diversos segmentos da escola para tomada de decisões, em atendimento às solicitações da Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC-1B).

No entanto, às vezes, os dirigentes tinham dificuldades com alguns dos colaboradores: uma funcionária que havia chegado atrasada foi advertida da seguinte forma:

> Olha, mais uma vez você está atrasada, os funcionários do matutino cedo estão na escola, já alguns do vespertino, além de saírem mais cedo, ainda chegam atrasados, cada funcionário recebeu o Estatuto do Servidor[47] em casa. Mas, desconhecem os

[47] O Estatuto do Magistério Público Estadual é de 29 de maio de 2002, e consolida toda a legislação. Este documento está adequado às Constituições Federal (1988), Estadual (1999) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

> deveres porque não lêem. Tem um professor aqui que acha que só tem direitos, mas não tem deveres. Aí, eu peço para ler o estatuto (Diretora).

O manual "Gerenciando a Escola Eficaz" é um documento norteador das ações desenvolvidas nas escolas. Assim, os profissionais de educação têm procurado subsídios para seus estudos de preparação aos exames de certificação ocupacional. Esse material tem o objetivo de orientar os dirigentes e demais funcionários para a execução do trabalho administrativo, pedagógico e financeiro da escola. As concepções de gestão escolar refletem, portanto, as posições políticas do próprio sistema.

As ações desenvolvidas na escola recebiam um acompanhamento constante da SEC. Decorre da afirmativa a questão da Certificação Ocupacional poder alcançar os objetivos dos dirigentes. Assim, foi citado pela diretora quando exemplificou sua preocupação com a merenda escolar:

> Ah! Outro dia fomos notificados na merenda escolar. A tapioca estava com prazo vencido. Eu estava de férias e a secretária teve que ir a uma reunião da SEC para esclarecer a situação. Tínhamos comprado dois quilos a mais e por não ter sido utilizado, ficou de reserva sem observarmos a validade que vencera (Diretora).

Na análise documental das Atas de Reunião de Pais e Mestres, constatou-se um esforço por parte dos dirigentes em promover a socialização de idéias, consolidação do Colegiado Escolar e trabalho com a representatividade da comunidade. Em depoimento colhido de uma mãe de aluno percebe-se a aprovação da gestão escolar:

> Eu acho correto o jeito da administração, pois são crianças. Têm poucos adolescentes, ou melhor, pré-adolescentes, e tem porteiro, e tem limites e isso é muito bom. (...) Gostei bastante da reciclagem que tiveram. Eles colocaram caixas na escola para a coleta seletiva de lixo, indicando onde jogar: papel, lata etc. Minha filha aprendeu, pode parecer algo "pequeno" mas, é importante o meio ambiente (Mãe 4).

Nota-se uma relação aberta, democrática e ética no atendimento aos pais ou responsáveis:

> Isso não tem como negar, todos são ótimos: serventes, pessoal da cozinha; até mesmo ao atender por telefone (quando não podem falar, marcam um horário específico), em relação aos outros colégios de Cajazeiras, eu não tenho do que me queixar, às vezes, mando recado e eles sempre retornam a informação. Os dirigentes também têm cuidado para não ferir mãe, nem aluno (por isso não expõem seus problemas para todos, mas, particularmente). Na reunião de pais eles não apontam os problemas dos alunos, porém, dizem aos pais: depois eu falo com vocês sobre o aluno "X" (Mãe 1).

7.2.4 Clima organizacional

Clima organizacional é entendido na organização e gestão da escola como ambiente cultural construído pelos membros ativos que criam espaços de trabalho produtivo no seu modo de "saber-fazer" as coisas, mas que depende da liderança dos dirigentes para poder ser democrático e participativo. São as experiências pessoais e comportamentais que afetam o desempenho profissional dos sujeitos envolvidos com o trabalho, criando uma cultura própria de identidade na escola e possibilidades criativas de mudança.

Neste sentido, a gestão procurou resgatar os antigos registros escolares, uma vez que não foram encontrados Livros de Atas, pastas contendo documentos da última gestão (1998). As ações foram desenvolvidas no sentido da atualização de históricos, transferências e encargos de ordem pedagógica, administrativa e financeira com o intuito de resgatar a memória da instituição.

Pode-se observar que a escola apresentou uma identidade cultural plural, observada no colorido e na multiplicidade de cartazes espalhados na área escolar. Alguns elaborados no processo de participação ativa da família na escola em eventos especiais do calendário escolar. Segundo Libâneo, "Entender a organização escolar como cultura, significa dizer que ela é construída pelos seus próprios membros que tanto podem criar um espaço de trabalho produtivo e até prazeroso ou um espaço hostil e estressante" (LIBÂNEO, 2001, p. 194). Essa

cultura também se manifestou na liderança co-responsável e partilhada entre os dirigentes e demais membros da comunidade escolar. Os profissionais, na sua maioria, demonstravam preocupações com a educação dos alunos, mas tímida nos projetos de intencionalidade das ações educativas. O atendimento aos pais ou responsáveis dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou transgressões disciplinares recebiam orientações psicopedagógicas.

No Livro de Atas de Reunião de Pais e Mestres (1998, 1999, 2000) estão registrados os comportamentos agressivos, indisciplinados dos alunos, problema que ainda permanece sem uma ação eficaz. Na ata de 2000, evidenciou-se que o recreio era um dos maiores problemas para os funcionários, em virtude da violência dos alunos. Em contrapartida, os comentários da vice-direção elogiavam a conduta dos funcionários, alegando que a disciplina da unidade escolar estava sobre controle e diferente do encontrado anteriormente, na gestão de 1998.

Na festa do “Dia das Crianças”, em outubro de 2002, alguns alunos estavam insatisfeitos com o índice de agressões ocorridas entre eles: “A festa não foi muito boa por causa da violência, o pessoal ao invés de brincar quer bater, empurrar o colega”; (...) “Graças a Deus, que esse é o meu último ano nessa escola” (Aluno 1).

Percebe-se que a convivência social entre alunos era baseada na agressividade manifestada no recreio, espaço onde o lúdico deveria ser explorado e utilizado para a reeducação comportamental. Por exemplo: em uma das visitas de observação, durante o recreio, um aluno solicitava providências ao vice-diretor, alegando que um colega o teria agredido. Também outro aluno chorando por ter recebido um soco no rosto e outro estava de castigo por ter empurrado o colega.

A violência era uma constante; empurrões, socos e agressões, enquanto professores e dirigentes gozavam do intervalo e não mantinham uma ação estratégica de acompanhamento às crianças em fase de desenvolvimento. Neste contexto, a escola se isentava de uma avaliação interna, onde o problema era deslocado para fora de seu domínio, na culpabilidade dos pais e responsáveis ou da própria criança, deixando transparecer uma concepção de desenvolvimento inatista.

Um professor falou: “isso é caso perdido, eles repetem o que vêem em casa. Nós é que sempre advertimos, orientamos e conversamos sobre a importância de saber tratar bem o outro (conviver bem), mas é mesmo que nada, elas não estão nem aí...” (Professor 1).

Na fala dos alunos parece estar sempre presente que a culpa pelos alunos “agressivos” e pela insegurança da escola se deve aos dirigentes. Nota-se, também, uma flagrante incapacidade dos mesmos para lidar com o conflito:

> Nada tem sido feito. Eu mesma recebi um soco no estômago, fui reclamar ao diretor, ele disse que isso era coisa do recreio. (...) vou enfiar a caneta naquele menino. Ele fica me “alisando” quando eu passo. Falei para o vice-diretor, ele não resolve, vou me virar sozinho (Falas de alunos).

A questão da agressividade e violência refletia-se nos depoimentos e nas ações vivenciadas no cotidiano da escola. Entretanto, a complexidade é que as ocorrências traziam dificuldades em se poder determinar o tipo de freqüência de crianças em idade escolar. Se elas procuravam extravasar suas energias ou se haveria componentes outros de maior agressividade, quando comparadas com grupos de crianças na mesma faixa etária. Essas observações foram registradas:

> Puxa! Antes essa escola era tão legal, as coisas eram resolvidas com conversa, se conversava até tudo se resolver, agora não, se você tocar no outro o outro já lhe empurra, chuta, tudo é violência e briga.; [...] Eu vou matar essa menina; [...] Vou arrebentar aquele cara.Ele me deu um soco no olho. Ele vai ver só. Está vendo esse "galo" na testa de "Z", foi uma pedrada que um menino jogou nela (Falas de alunos).

O corpo docente reconhecia a disciplina como conduta individual aliado às normas do regimento interno. Naquele momento, a indisciplina se constituía uma das dificuldades para o trabalho escolar com interferências no processo de aprendizagem. Contudo, reagiam com preconceitos a respeito da índole "agressiva" das crianças, o que impedia uma ação integrada e eficaz sobre o que deveria ser realizado para minimizar o problema da violência em crianças pobres.

Quando as professoras se põem a falar sobre os casos mais graves, elas o fazem como se fosse um comportamento generalizado do corpo discente. Muitas vezes, a busca da alegria é interpretada como indisciplina.

> Isso é caso perdido, eles repetem o que vêem em casa; [...] Nós precisamos repensar o recreio, não dá mais pra deixar as coisas dessa forma, cada dia os meninos estão mais agressivos, precisamos elaborar um projeto, contratar um recreado para fazer atividades esportivas com eles, porque deixar esses meninos soltos no pátio está ficando muito perigoso (Professor 2).

Xavier (2002) cita que o educador francês Célestin Freinet (1975) já observava que "as crianças e jovens modificavam suas posturas em decorrência da forma diferenciada de serem atendidas na escola. Ao analisar a proposta de Makarenko (1987), conclui concepções de significados diferentes". Diz a autora:

> De uma visão de disciplina como sinônimo de obediência e submissão, se passa uma visão de disciplina como autodisciplina, cooperação com o coletivo, ação inteligente, dotada de espaço de análise e opção [...] uma concepção de disciplina sempre acompanha um projeto de educação e sociedade [...] fruto de relações sociais. Por ser social, está extremamente vinculado ao contexto sociocultural dos sujeitos (XAVIER, 2002 p. 28).

Mais adiante, acrescenta: “[...] um clima democrático que sustente as relações sociais e pessoais na escola”. Neste cenário, acredita-se que o recreio deveria ser um espaço de cooperação para o atendimento das necessidades individuais e coletivas da comunidade escolar, no respeito ao processo instituinte da fraternidade e justiça colaboradoras da cidadania instituída.

Ainda no cotidiano da escola, verificou-se o conflito nas relações interpessoais entre grupos de interesses. Às vezes contraditórios aos dirigentes, trazendo dificuldades ao trabalho de equipe. Essa percepção é confirmada por 66,7% dos respondentes que afirmaram não existir espírito de equipe na área de trabalho. Também observado através do individualismo no planejamento e execução das ações para a prática de ensino. Este fato foi detectado pela direção, há algum tempo, que buscou através do PGP/LIDERE, parceiro da escola, a realização de oficinas de convivência social para reflexão do problema, sem, contudo, conseguir resolvê-lo.

A natureza das relações da escola com seu ambiente social pode indicar em que medida as pessoas presentes na unidade escolar facilitam ou entravam as decisões que aí têm lugar. Acrescenta-se a situação singular do professor desmotivado e com baixa auto-estima. Logo, percebe-se que a escola é uma organização complexa de cidadãos que procuram o alargamento de valores democráticos e de revisão dos elementos fundantes – dentre eles, a participação político - pedagógica.

O acompanhamento das ações da escola possibilitou o desvelamento de alguns problemas que são comuns na rede pública de ensino do Estado da Bahia. Nesse sentido, a observação do

cotidiano propiciou a constatação de como a escola é abalada de diversas formas, exigindo dos dirigentes posturas que estão além da teoria apreendida nos diversos cursos oferecidos por instituições oficiais de ensino para uma educação continuada.

Em 2002, no cotidiano escolar, houve constantes paralisações de aulas. O momento político era de campanha eleitoral. As repercussões incidiram sobre os profissionais de ensino, provocando insatisfações e reações sociais. Este momento de crise estabelece uma situação de conflito em que o diretor se vê situado entre as reivindicações do professor e as exigências do Estado. Uma situação nova a ser trabalhada. Era a primeira vez que os professores assumiam uma greve. A reposição de aulas exigiu uma reestruturação do calendário escolar para o cumprimento dos 200 dias letivos, exigidos por lei. Também uma das metas a serem alcançadas pelos dirigentes, no “Contrato de Gestão” acordado.

Essas dificuldades foram traduzidas nas atividades previstas pela SEC, cumpridas apenas em parte pela escola, a exemplo do calendário escolar que foi prejudicado com as paralisações. Sendo sensível ao problema, a entidade mantenedora elaborou três calendários e submeteu-os à apreciação das escolas. Este fato exigiu dos dirigentes uma habilidade política em negociar com a comunidade escolar, motivo de desgaste nas relações interpessoais. Isto posto, põe à prova a função dos dirigentes como executores da política educacional e como co-autores dela.

Por isso, têm-se intervenções no cenário político com embates e tensões no funcionamento da escola. Aos dirigentes, é exigido o cumprimento normativo da certificação ocupacional, sem levar em consideração os movimentos políticos que realimentam as mudanças operadas no âmbito da própria gestão escolar.

Inseridos nesse contexto, os alunos da quarta série foram convidados a escrever livremente sobre a escola que freqüentavam, por solicitação da pesquisadora. Nesses depoimentos alguns aspectos relevantes foram destacados no tocante à gestão escolar nos setores administrativo e pedagógico, Figura 17:

Administrativos	Pedagógicos
Estrutura física: Minha escola é grande, quero que tenha a 5ª série, porque a escola tem salas sobrando; **Segurança:** Quando entra na escola as pessoas da portaria não deixam mais ninguém sair nem entrar; **Serviços oferecidos:** A escola é bem limpa, O colégio é todo iluminado e tem ventiladores em todas as salas; Tem a sala de vídeo, tem a sala dos professores; As portas do banheiro não fecham; Armário deveria ser de duas partes, uma para cada professora; Biblioteca com livros legais; a merenda escolar: Merenda muito mal feita; As merendas não são muito boas (...) principalmente a sopa; Não gosto da sopa e do mingau;Merenda boa; **Atendimento ao aluno**: A escola trata as pessoas muito bem; A diretora, às vezes, é muito boa e às vezes é muito ruim.	**Encerramento de projetos:** As apresentações são muito boas porque as pessoas ensaiam e apresentam lá fora; A escola tem muitas apresentações; Apresentações boas, mas a área é pequena demais; **O recreio:** O recreio eu não gosto porque é ruim, todo mundo fica empurrando e a violência tá demais aqui na escola; As crianças maiores procuram confusão com os alunos; Meninos grandes que batem nos alunos; Mas tem uma coisa no recreio que eu não gosto é violência; **Relacionamento professores e alunos:** O estudo já está ruim imagine sem os professores; vai piorar mais as coisas, Sei que as professoras tentam nos dar a educação que alguns pais não deram a seus filhos; O chão da escola é sempre limpo mas, os alunos sujam colocando tudo que pega, jogando no chão; Eu acho que no fundo do coração da minha professora, ela gosta da gente.

Figura 17: Representações escritas dos alunos da 4ª série sobre a Escola A

Os alunos apresentavam clareza nas idéias, poucos erros ortográficos, evidenciando o nível de aproveitamento na escola. Em diversas redações se repetia a queixa da merenda escolar, da violência no recreio, todos falaram bem das atividades de encerramento e eventos do calendário escolar, dos professores e solicitavam uma providência para a disciplina escolar.

7.2.5 Aspectos pedagógicos

A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferece educação infantil, ensino fundamental até a quarta série e educação de jovens e adultos. Os professores têm formação em magistério. A escolaridade dos demais funcionários varia entre primeiro e segundo graus.

De acordo com os dados da secretaria, apresentados nas Figuras 18 e 19, a concentração maior de alunos é no turno matutino, seguido pelo vespertino e noturno, respectivamente.

1999				2000			
	Mat.	Vesp.	Not.		Mat.	Vesp.	Not.
Alunos	336	315	203	**Alunos**	232	245	88
Funcionários	09	06	02	**Funcionários**	09	07	03
Professores	09	09	05	**Professores**	09	09	02
Diretor	01	01	01	**Diretor**	01	01	01
Vice	----	01	01	**Vice**	---	01	01
Coordenador	01	01	----	**Coordenador**	01	01	---
Total	356	333	212	**Total**	252	264	95
Total de alunos	854			**Total de alunos**	565		
Total Geral	901			**Total Geral**	611		

Fonte: Secretaria da Escola A

Figura 18: Comunidade escolar 1999/2000 - Escola A

2001				2002			
	Mat.	Vesp.	Not.		Mat.	Vesp.	Not.
Alunos	241	248	181	**Alunos**	257	251	193
Funcionários	09	08	03	**Funcionários**	09	06	03
Professores	09	09	02	**Professores**	08	08	04
Diretor	01	01	01	**Diretor**	01	01	01
Vice	---	01	01	**Vice**	---	01	01
Coordenador	---	---	---	**Coordenador**	---	---	---
Total	260	267	188	**Total**	275	267	202
Total de alunos	670			**Total de alunos**	701		
Total Geral	715			**Total Geral**	744		

Fonte: Secretaria da Escola A

Figura 19: Comunidade escolar 2001/2002 - Escola A

Para resolver o problema da disparidade idade/série na escola foi implantado o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, viabilizado pela SEC, que recebeu a seguinte crítica de uma das professoras regentes:

> Não acho que o projeto contribua para preparar os alunos, a fim de que possam passar para a aceleração ou a 3º série, embora reconheça que o projeto seja rico, tenha bastante literatura, os alunos não se adaptam. Não gosto do projeto, pois não dá abertura ao professor. Você para cada dia tem que colocar o número da aula e passar o conteúdo específico, você não pode avançar nem mudar o programa, pois, tem uma Supervisora que cobra o seu conteúdo. Também tem a questão da obrigatoriedade dos 200 dias letivos, nos quais, os alunos não podem faltar, isso cria situações de inquietações pois quando tem festas, passeios e outros eventos da escola, os alunos não podem participar devido a carga horária exigida. Porém, eu reivindico e digo que meus alunos irão participar, dou aula até 15:30 e depois libero, sou revolucionária (Professor 2).

Segundo a mesma depoente, esse projeto

> É muito difícil, são crianças que têm idades avançadas e dificuldades enormes, não são portadores de necessidades especiais mas, são crianças que precisam de cuidados especiais. [...] Acho que com esses alunos o melhor seria considerar a experiência do educador, pois os livros e os autores do projeto não são nordestinos e nem retratam a nossa realidade. Trabalhei com Acelera no ano passado e adorei! Acho que tem mais êxito do que o Projeto de Regularização de Fluxo (Professor 2).

Percebeu-se que, quando a proposta pedagógica não é gestada na própria escola como alternativa de solução para os seus próprios problemas, há um desencanto por parte dos educadores que não são protagonistas do ato de criação e, portanto, responsáveis pela eficácia e eficiência do sucesso escolar. Os dirigentes da escola, segundo 61,9% dos respondentes, estabelecem metas para o sucesso escolar. Fato investigado no desenvolvimento dos projetos pedagógicos: Lego Dacta, Coral dos Contadores de Histórias, Regularização de Fluxo, Aceleração Noturno, Avaliação da Aprendizagem.

Indagou-se ao vice-diretor que motivação os alunos estavam tendo para melhorar o rendimento escolar, então ele acrescentou: “todos os motivos”. Em relatório da semana

pedagógica de 2001, foram registrados pontos significativos para a escola: a apresentação do coral, por alunos da 4ª série, que se fez presente no XX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE), em novembro de 2001; as capacitações realizadas pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX) para professores do Ciclo Básico de Aprendizagem Inicial (CBAi), Ciclo básico de Aprendizagem Seqüencial (CBAs); a implantação do Projeto Lego Dacta; a Leitura vai à Sala de Aula, Tecnologia da Informação e a participação de alunos nos eventos da escola, a exemplo da feira do livro.

Os indicadores de problemas na escola foram: a capacitação insatisfatória de professores para a viabilização do Projeto Lego Dacta, implementado pela SEC, deixando-os inseguros para um trabalho eficaz; a distorção do referido projeto onde os professores o transformaram em atividade lúdica; a movimentação dos alunos nos corredores interferindo as aulas; o cardápio não variado da merenda escolar; espaço físico insuficiente para a apresentação dos projetos, inexistência de um coordenador pedagógico no suporte à proposta pedagógica da escola. Quanto às dificuldades que os professores enfrentam e as formas de recuperação dos alunos, um dirigente respondeu: “Logo após as unidades didáticas, o professor replaneja o conteúdo e faz uma nova avaliação com o aluno, uma avaliação paralela” (Diretora).

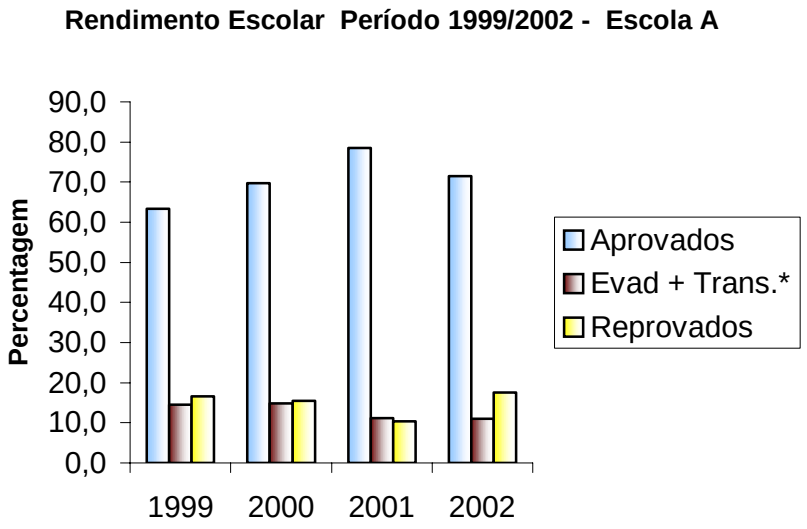
A avaliação do rendimento escolar realizada pelos professores, na semana pedagógica de 2001, indicou dificuldades de aprendizagem dos alunos nas habilidades de leitura e escrita. Os dados na Tabela 10 comprovam que os anos que se seguiram à certificação dos dirigentes (2000 a 2002), apontam que os índices de reprovação apresentaram redução até 2001. Porém, em 2002 subiu para 17,5%, alcançando um índice superior ao registrado em 1999 (16,6 %) antes da certificação. O mesmo fenômeno ocorreu em relação à aprovação. Apresentou crescimento de 69,8% em 2000 e 78,5% em 2001, sofrendo uma redução para 71,5% em

2002, superarando o índice de 1999 da certificação (63,4%). A pesquisadora acredita que o declínio nos índices de aprovação e aumento da reprovação se deve à desmotivação dos professores, causada pela insatisfação salarial; interrupção do calendário do ano letivo de 2002 por paralisações dos professores e o processo de municipalização iminente às escolas estaduais de ensino fundamental.

Tabela 10 - Rendimento escolar 1999/2002 – Escola A

Anos	1999		2000		2001		2002	
Alunos	**N º**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Matriculados	854	100	648	100	474	100	527	100
Aprovados	542	63,4	452	69,8	372	78,5	377	71,5
Evadidos. + Transferidos	125	14,6	96	14,8	53	11,2	58	11,0
Reprovados	142	16,6	100	15,4	49	10,3	92	17,5

Fonte: Secretaria da Escola A



- Evadidos + Transferidos

Os dados registrados no MEC, Tabela 11, sobre rendimento escolar (1999 e 2000) apresentaram diferentes registros dos coletados na escola da Tabela 10. Enquanto os dados da escola apresentam uma redução no índice de reprovação de 16,6% em 1999 para 15,4% em 2000, os registros do MEC apontam um crescimento de 11,6% em 1999 para 14,9%, em 2000.

Tabela 11 - Rendimento escolar 1999/2000 – Escola A

Anos	1999		2000	
Alunos	N	%	N	%
Matriculados	854	100	565	100
Aprovados	557	65,3	392	69,3
Evadidos	197	23,1	84	15,8
Reprovados	100	11,6	89	14,9

Fonte: MEC/INEP

A justificativa dos dirigentes é que o MEC calcula os dados em função do aluno matriculado na série regular, sem considerar os projetos específicos realizados na Bahia, baseados na modalidade de ciclos de aprendizagem, nos quais são computados apenas na 1ª e 4ª séries.

Destaca-se a Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX, que evidencia as dificuldades referentes ao não desenvolvimento de habilidades para o domínio dos conteúdos essenciais para a série, na qual os alunos se encontram. Para esta instituição:

> O teste elaborado, (...) aplicado pela escola, corrigido pelo próprio professor da sala de aula e baseado na abrangência de conteúdos específicos de cada período de ensino, é uma das ferramentas de avaliação da aprendizagem que o docente dispõe durante o processo e, ao lado de outras avaliações que ele mesmo elabora a fim de conhecer todas as necessidades da classe, é mais um excelente subsídio para o diagnóstico e a interpretação da realidade (DOURADO, 2001, p10).

Os alunos da 4ª série, do ensino regular, obtiveram os seguintes resultados de desempenho escolar fornecido por esta Agência de Avaliação, conforme as Tabelas 12 e 13. As dificuldades dos alunos avaliados em Português recaem na capacidade de decodificar as letras, as palavras, mas não de compreender o seu significado.

Tabela 12 - Desempenho em Português dos alunos da 4ª série, ensino regular – Escola A

Turma	N de alunos	Média de acerto	% de acerto
01	18	22,44	57
02	16	25,00	64
03	18	14,83	38
04	24	23,46	60
05	09	21,44	54

Fonte: Secretaria da Escola A - 2002

Tabela 13 - Desempenho em Matemática dos alunos da 4ª série, ensino regular – Escola A

Turma	N de alunos	Média de acerto	% de acerto
01	19	19,63	49
02	16	16,88	42
03	17	11,53	28
04	24	17,43	43
05	09	11,22	28

Fonte: Secretaria da Escola A - 2002

O rendimento escolar apresentado torna-se um vetor estratégico capaz de fornecer informações importantes para a elaboração do PDE e do Projeto Pedagógico na qualidade da escola pública, revelada ainda insatisfatório por persistirem elevada taxa de 17,5% de alunos reprovados em 2002. Por outro lado, a escola pode refletir sobre seus resultados na busca de melhorar o desempenho quanto aos indicadores de qualidade que permanecem muito distante dos padrões desejados pela sociedade e necessários ao desenvolvimento nacional.

Os professores têm refletido o problema do rendimento escolar e apresentado algumas dificuldades para a aprendizagem dos alunos: desinteresse, indisciplina, não letramento. Alguns alunos têm três a quatro anos na mesma série. Os educadores, também relatam suas dificuldades, com muitas queixas: “falta tempo para planejar melhor as atividades, também a questão salarial. Acredito que se tivéssemos melhores salários, teríamos mais tempo e vontade” (Professor 1). No entanto, as dificuldades não transparecem na fala de um dos dirigentes quando perguntado sobre a motivação dos alunos para melhorar o rendimento escolar. “Eles têm uma escola arrumada, limpa, sala de vídeo e leitura, recursos audiovisuais e professores dedicados“ (Vice-diretor).

Neste cenário, surgem como grandes preocupações às políticas educacionais: a melhoria da qualidade que implica em saber o que e como os alunos estão aprendendo; discutir o novo perfil do gestor e a matriz organizacional da escola; criar mecanismos que garantam a

equalização das condições de oferta do ensino público de qualidade voltada para o desafio de estimular a permanência bem sucedida da escola.

A partir de 2001, a direção tem assumido a coordenação nas reuniões de AC[48] e demais atividades de Coordenação Pedagógica, após a remoção da coordenadora pela SEC. Organizar uma estratégia para suprir esta carência, considerada essencial, e monitorar a evolução da posição da escola quanto aos padrões de qualidade são outras responsabilidades. O planejamento estratégico de atividades didáticas era realizado nas reuniões de AC, que ocorriam com periodicidade quinzenal, por turno e ao final de cada unidade didática, envolvendo os turnos matutino e vespertino na avaliação de desempenho por turma.

O desenvolvimento da autonomia supõe formular e executar o Projeto Pedagógico, visando melhorar o desempenho da escola quanto a currículo, condições de ensino e aprendizagem, projetos educativos, recursos materiais e avaliação escolar. No entanto, o projeto estava idealizado, sendo percebido na partilha comunitária onde a escola, de fato, pode atingir seus objetivos.

O PDE é um instrumento prioritário para os dirigentes orientarem as ações da escola. Nele, estão contidos os valores, a missão e os objetivos. É um documento que envolve a participação da comunidade escolar no destino e rumos que ela possa tomar. Tanto o Projeto Pedagógico quanto o PDE são documentos que expressam a liderança dos dirigentes, o clima organizacional e o retrato da realidade escolar. No diagnóstico situacional do PDE, foram considerados como pontos fortes: a participação dos pais nas reuniões e convites da escola; acompanhamento e preocupação dos professores com os alunos; organização da unidade

[48] Entende-se por AC, reuniões periódicas, de cunho pedagógico, realizadas pelos docentes, na Unidade Escolar.

escolar. Dessas reflexões, resultaram a formulação de objetivos e meios para direcionar o processo educativo. Portanto, um exercício de trabalho coletivo onde as comunidades escolar e local podem intervir no contexto de trabalho.

O PDE é um dos processos para a autonomia e fortalecimento da escola. Este instrumento assegura iniciativas no plano de ação estratégico que prevê buscar financiamento para a contratação de serviços de manutenção, de forma desburocratizada, no atendimento às necessidades da escola e no elevado grau de participação e consenso na sua elaboração, contando com a liderança dos dirigentes. A própria política governamental tem criado incentivos e influenciado a sua viabilização.

Observou-se que, apesar de discutido com as comunidades escolar e local, o PDE foi construído com pouco envolvimento dos segmentos da escola (os dirigentes, dois professores e um funcionário), tendo em vista a urgência da SEC[49]. Na elaboração, em 24 de setembro de 2001, partiu-se do desempenho acadêmico do ano anterior[50] e da construção de três eixos de intervenções: a evasão escolar, os índices de aprovação e a modernização da gestão escolar.

- No primeiro eixo, elevado índice de reprovação (18,5%) registrado no PDE e atribuído à prática pedagógica desatualizada, baixo poder aquisitivo dos professores de nível médio para uma formação continuada, ensino tradicional com metodologia inadequada, não utilização de recursos tecnológicos, dificuldades para trabalhar as disciplinas Português e Matemática.

[49]Instrumentos que subsidiaram a elaboração do PDE: questionários: Perfil e Funcionamento da Escola, Análise dos Fatores Determinantes da Eficácia Escolar, Avaliação Estratégica da Escola, Documento-Síntese da Análise Situacional e Fatores Críticos de Sucesso da Escola.

[50] Estes dados constam no PDE, mas não correspondem aos fornecidos pela secretaria da escola, nem com os do MEC.

- No segundo, elevada taxa de abandono (12,7%) por dificuldades dos professores em desenvolverem processos de alfabetização de adultos e escassez de material de apoio para a realização de atividades pedagógicas.
- Por último, a gestão escolar desatualizada quanto a equipamentos tecnológicos e sem registro sistemático de atividades realizadas.

Para a resolução dos problemas, foram planejadas ações prioritárias: Implantação dos projetos: “A leitura vai à sala de aula” e “A escola vai à família”, Contextualização e modernização da prática pedagógica, aulas de reforço nas disciplinas críticas: Português e Matemática, organização de rotinas da unidade escolar, formação de grupos de estudo, capacitação dos professores em técnicas de alfabetização, novas estratégias pedagógicas e em serviço, com estudos de textos do “Manual Gerenciando a Escola Eficaz”.

Os aspectos determinantes do desempenho da escola, segundo o PDE:

- quanto ao processo ensino aprendizagem, foi considerada boa: a promoção da aprendizagem colaborativa entre os alunos, a presença da direção da escola no início e no fim do período escolar, acompanhamento do ensino; foram considerados deficientes os projetos de estímulo à leitura e programação de atividades de reforço pelos professores, recuperação paralela, correlação de conteúdos entre a série anterior e a subseqüente;
- quanto ao corpo docente: os 13 professores da escola foram considerados bons por contextualizarem a realidade sociocultural e econômica dos alunos, participarem de atividades extra classe, acompanhar a freqüência dos alunos, tomar atitudes diante de problemas disciplinares em sala de aula. Com pontuação regular, o cumprimento do plano de curso, alcance dos resultados em sala de aula, domínio do conteúdo das

disciplinas, formação acadêmica na área de atuação, avaliações baseadas nos PCNs e a pontualidade;

- quanto à participação dos pais e da comunidade, foi considerado um bom desempenho o comparecimento às reuniões de pais e mestres, o acompanhamento das ações do Colegiado Escolar, a consulta aos professores sobre o aproveitamento dos filhos, a participação em atividades da escola. Como insatisfatório, o uso das dependências da escola para eventos comunitários, envolvimento com os objetivos, visão, missão da escola e consciência de sua importância para o desenvolvimento da comunidade;
- quanto à gestão escolar: foram considerados positivos a realização de ações visando a integração dos professores e demais funcionários, persistência do gestor na resolução dos problemas, atendimento pessoal aos pais e à comunidade escolar, apoio ao Colegiado Escolar, prestação de contas dos recursos recebidos para a comunidade, identificação dos alunos com defasagem idade/série. Os aspectos regulares foram: divulgação dos objetivos e do regimento escolar, atuação de parcerias ou voluntariados, discussão do plano da escola com a comunidade escolar, mobilização dos dirigentes na busca de novos projetos que venham beneficiar a comunidade escolar, acompanhamento do cumprimento dos planos de curso dos professores, estabelecimento de metas anuais para a escola, utilização de instrumentos de acompanhamento e avaliação das ações do PDE, discussão do plano da escola com a comunidade escolar;
- quanto ao ambiente: foram considerados bons a confiança e respeito na equipe de trabalho, discussão coletiva das questões de interesses da escola, relacionamento entre dirigentes, pais, alunos, servidores e professores, satisfação dos estudantes em serem alunos da escola. Os regulares foram: o desenvolvimento de programas para atender as

necessidades dos alunos, acompanhamento do trabalho desenvolvido na sala de aula e respeito ao regimento da escola;

- as **metas** prioritárias do PDE para alcançar os objetivos e expressar resultados são: “reduzir a evasão, elevar em 100% os indicadores de aprovação, modernizar a gestão escolar”;
- a **missão** é a razão de ser da escola, corresponde ao horizonte dentro do qual atua ou poderá atuar, motivo central do planejamento estratégico consiste em “oferecer serviços educacionais de excelência, modernos e eficazes para que os alunos possam atuar de forma significativa como cidadãos críticos na sociedade”;
- por último, a **visão** que a comunidade escolar tem para o seu caminhar é “ser uma escola comprometida com o sucesso do aluno, assegurando a excelência dos serviços, permanência dos alunos na escola e a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres”;
- os **valores** foram estabelecidos em consenso para serem vivenciados e implementados com “excelência - procurar prestar aos clientes um serviço de qualidade, respeito ao indivíduo - proporcionar oportunidades de condições sociais e alternativas para mudanças, respeitando as particularidades, igualdade - respeito aos direitos individuais, oportunizando a prática de atividades coerentes e justas; transparência – nas ações, tendo comunicação clara, valorizando a honestidade” (PDE: 2001, p 24).

O PDE é reconhecidamente um dos instrumentos que pode promover a democratização da escola, quando apresentado de forma coletiva. Ao analisar o quadro resumo das ações do PDE quanto ao desempenho dos dirigentes, observou-se que as ações estão concentradas na direção e vice-direção. Essas ações envolvem mais recursos públicos de implementação. Por esta razão, ou o dirigente está mais preparado tecnicamente para administrá-los ou as

exigências burocráticas da SEC, na prestação de contas, o impedem de correr riscos da ineficácia dos resultados. O objetivo estratégico era a eliminação da evasão e repetência. Porém, o curioso é que as metas estabelecem uma redução de apenas 8 a 10% desses índices.

A modernização da gestão e a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico aos sujeitos da escola estão ligados à aquisição de aparelhos tecnológicos de comunicação, representados pela televisão e videocassete, retroprojetor, microfones, filme, filmadora e máquina fotográfica, instrumentos e recursos para manutenção com mais da metade da verba adquirida para esse fim. É necessário estar atento, porém, de que não somente a tecnologia moderna oferece interessante auxílio aos educadores. Existem materiais que vêm atravessando anos sem perder sua eficiência, como, por exemplo, o giz e o quadro, se bem utilizado podem, muitas vezes, trazer resultados positivos, do que um material de tecnologia mal utilizado. O ponto principal da questão está, portanto, no objetivo e na utilização adequada do material.

A Figura 20 ilustra os colaboradores responsáveis pelas metas e respectivas ações do PDE, em 2001.

	METAS	RESPONSÁVEIS	AÇÕES
01	**Eliminar a reprovação**	Direção	13
		Vice-direção	12
		Funcionários	18
02	**Eliminar a taxa de abandono escolar**	Direção	07
		Vice-direção	06
		Funcionários	06
03	**Modernizar a gestão escolar**	Direção	11
		Vice-direção	10
		Funcionários	06
	Total	Dirigentes Funcionários	59 30

Fonte: PDE 2001

Figura 20: Resumo das metas e respectivas ações do PDE em 2001

7.2.6 Aspectos da autonomia

Do iluminismo ao renascimento, a autonomia esteve presente no emprego da razão. A partir do século XIX, foi questionada a sua liberdade pelas determinações sociais e históricas explicitadas por mecanismos coletivos. Para os marxistas, sozinho nada se pode fazer por questões ideológicas e coercitivas da classe dominante. A autonomia conduz a um problema político e social porque requer uma relação com o outro e é por este que a autonomia é outorgada e só pode ser concebida, plenamente, como uma empreitada coletiva (CASTORIADIS, 1982).

Todavia, o certo é pensar na interdependência, isto é, sempre em relação ao outro e a cultura no processo da recriação. Cada dirigente deve ser consciente de sua vontade e intenção na construção de significados para com as comunidades escolar e local.

Para La Taille (1992), Piaget traz dois domínios racionais. O primeiro é fruto da abstração reflexiva na construção de estruturas com a sua própria obra, através de potencialidades nas formas de pensar e agir com o mundo, isto é, ninguém pode fazer por ele. O segundo, pela funcionalidade das razões, pois a sua intelectualidade está junto da razão. Diferencia-se na oposição ao estabelecido. Trata-se de cooperativismo, no livre arbítrio de respeito ao outro e controle do autoritarismo como atitude ética e política.

A esses domínios soma-se a idéia de Lück, quando afirma:

> A autonomia é uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* de transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é sobretudo de comprometimento coletivo (LÜCK, 2000, p.20).

A autonomia é o fundante da concepção democrática - participativa da gestão escolar. Entende-se como a capacidade das pessoas de decidir sobre formas de organização, independente do poder sistêmico, os problemas cotidianos. Toma-se como um dos princípios da autonomia a relação vincular com as comunidades. Neste caso: a escolar e a local.

Uma escola inserida no sistema estadual de ensino, condicionada por políticas públicas, tem dificuldades em exercer a outorgada autonomia, quer seja nos aspectos administrativos, pedagógicos ou financeiros. Isto, porque a escola não atua de forma isolada no desenvolvimento de ações político-pedagógicas, fato que a impede o exercício pleno da automia, por exemplo: demitir profissionais que estejam trazendo problemas à comunidade escolar. Como argumenta Libâneo:

> Certamente trata-se de uma autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Os recursos que asseguram os salários, as condições de trabalho, a formação continuada não são originados na própria escola. Portanto, o controle local e comunitário não podem prescindir das responsabilidades da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar. Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas suas características particulares e sua realidade; a adequação e a aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino (LIBÂNEO, 2001, p.116).

A autonomia é um dos objetivos da gestão. Em sentido etimológico, o diretor faz o que acha certo de acordo com suas convicções. No entanto, as regras necessitam serem acordadas com a comunidade escolar. Também o estímulo às ações de liderança com seus colaboradores em condições que engendrem a cooperação em atividades grupais, possibilidades de fazer escolhas, tomar decisões, e expressar-se livremente.

Entende-se por autonomia administrativa, a capacidade que a escola tem de auto-organizar-se e administrar recursos humanos, materiais e patrimoniais. A autonomia administrativa foi percebida nos depoimentos dos pais através dos avanços apresentados no decurso de 2002, após a certificação ocupacional:

> A escola cresceu muito, na biblioteca tem mais livros para as crianças lerem, melhorou a infra-estrutura: computador. A minha filha fala bem da merenda, tudo é bem limpinho. Os diretores atendem a todos sem fazer discriminação de pobres ou não, a reunião de pais e mestres demorou e foi servido suco e biscoitos, algo muito agradável (Mãe 5*)*.

As opiniões da comunidade não são unânimes. Para um dos funcionários, a descentralização das atividades para uma ação mais ágil não é entendida: "Nós não temos acesso a nada. Até a merenda, o pessoal da manhã deixa do lado de fora. Quando chegamos, a dispensa está trancada. O que vamos preparar está em cima da pia. Os responsáveis são os funcionários da manhã" (Merendeira).

Segundo Paro (2001),

> Ultimamente, a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação. De qualquer forma, a presença desse dispositivo, embora vago, contribui para manter na ordem do dia essa questão. É preciso, entretanto, está atento para, com relação a autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com "desconcentração" de tarefas [...] não identificar autonomia com abandono e privatização. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PAR0, 2001, p. 83-84).

A parceria é um dos grandes eixos das políticas públicas. O modelo do Estado é dividir com a sociedade um conjunto de mecanismos de responsabilidades de financiamento da gestão escolar, tanto em nível governamental quanto não-governamental, e com a iniciativa

privada. Nesse sentido, o Estado passa a não ser mais o único responsável com a educação pública.

Segundo os dirigentes, as ações são partilhadas em grupos de trabalho para “o que fazer, como fazer e como avaliar. A comunidade escolar participa, quando solicitada, para sugerir ou criticar as ações” (Vice-diretor). Nos problemas cotidianos, a escola estabeleceu uma parceria com a UFBA/Faculdade de Educação (FACED) - Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, desde 1996. A Escola está inserida no Programa Gestão Participativa (PGP), que em 2001, passou a se chamar Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação - PGP/LIDERE, na busca da democratização do processo escolar. Essa parceria tem contribuído para o estabelecimento de novas estratégias na condução do acompanhamento pedagógico, incentivando a prática de registros e divulgação do rendimento escolar. O acompanhamento é feito através do projeto de pesquisa “Avaliação do Processo Gestor e Pedagógico em Escolas Públicas Baianas”.

Uma outra parceria é o Posto de Saúde das Cajazeiras V - local para onde são encaminhadas às crianças para atendimentos emergenciais ou profiláticos na contribuição para o desenvolvimento da qualidade de vida dos alunos.O Colegiado Escolar é um órgão coletivo de deliberação, consulta e apoio às atividades na escola. Também é um indicador importante para que o dirigente consiga realizar uma gestão democrática e participativa; ele promove a autonomia da escola. Implantado em 1996, teve sua última eleição em agosto de 2001, para um mandato de dois anos. Percebeu-se uma composição democrática: dirigentes, representantes de professores, funcionários, pais, alunos e respectivos suplentes, no exercício de funções de natureza fiscalizadora e político-pedagógica. A participação das comunidades

escolar e local é ativa no destino das ações estratégicas, apoiando e ajudando os dirigentes em suas funções.

A Caixa Escolar funciona desde 1998 e tem como princípio básico a busca da autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Como unidade financeira executora, administra os recursos oriundos da União, Estado e Banco Mundial e aqueles arrecadados em parcerias através de doações do Programa Amigos da Escola. Sua composição, também é democrática (dirigentes, secretário, tesoureiro, suplentes, e membros do conselho fiscal). Os aspectos consultivos e deliberativos faziam parte do processo democrático e participativo da escola.

O processo de modernização da gestão escolar tornou-se uma das preocupações da secretária escolar. Ela procurava aplicar as competências e habilidades desenvolvidas no curso de atualização da SEC, socializando conhecimentos teóricos-práticos com a comunidade escolar. Esse processo agregou voluntários em trabalhos coletivos de implantação dos programas Serviço de Administração Escolar do MEC (SAEMEC) e Sistema de Indicadores do Desempenho Escolar (SIDE), utilizados na informatização de dados, possibilitando acesso ao panorama organizacional da escola. Estes programas são facilitadores e dinamizadores da gestão escolar e trouxeram mais agilidade a essa área.

Observando o desempenho dos dirigentes, pode-se classificá-lo como democrático. O espírito de grupo foi percebido no acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas. No entanto, a busca de soluções econômicas e eficazes para o equilíbrio entre as demandas e necessidades da escola, ainda necessita ser desenvolvida, quanto a investimentos de bens duráveis.

A proposta pedagógica é um dos indicadores quando se analisa a autonomia. Mas, a inserção dos sujeitos na dimensão social através da proposta pedagógica, pouco tem contribuído na construção da cidadania dos alunos. Observou-se pouco estímulo à reflexão dos problemas cotidianos da escola em função dos projetos impostos a ela, advindos da SEC e de profissionais de ensino que desenvolvam o pensar, criar e construir conhecimento no significado de esforços a novas possibilidades que se apresentam.

O acompanhamento e a avaliação da aprendizagem são ações realizadas pela SEC e MEC através de questionários de sondagem da qualidade do ensino. Os resultados, retornados à escola, são utilizados para socialização com os pais, em atendimentos individualizados à família e reorientação pedagógica das atividades. Estudar em um ambiente agradável, com as condições necessárias, pode possibilitar um bom aprendizado. É um direito do aluno. E a qualidade da escola é fator determinante para o desempenho dos aprendizes.

A autonomia é traduzida na comunidade escolar pela utilização dos recursos financeiros e materiais postos à disposição pela instituição mantenedora, bem como os gerados na escola de acordo com a prioridade e seguida de prestação de contas. Nesse sentido, 61,9% dos respondentes confirmaram que os dirigentes prestam contas da utilização desses recursos acordados no Termo de Compromisso com a SEC.

Os dirigentes têm o conceito de autonomia restrito ao financeiro:

> A autonomia refere-se, basicamente, ao econômico, isto é, pagar contas: despesas da unidade escolar; aquisição de bens e equipamentos através do Projeto Bahia e outras fontes de recursos viabilizados pelo MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) (Diretora).

Desde 2000 a escola tem autonomia para a aquisição da merenda escolar. Tal fato é comprovado por 95,2% dos respondentes, que atestaram a sua regularidade e distribuição. Assim, trouxe incentivo à freqüência dos alunos. Muitos contam com essa única refeição durante o dia para o favorecimento das condições físicas ao processo de aprendizagem. No entanto, apenas 66,7% da comunidade escolar é consultada a respeito dos gêneros alimentícios que são utilizados na confecção da merenda escolar, e adquiridos mediante licitação.

Após a descentralização da gestão, o programa do MEC "Dinheiro Direto na Escola" está voltado para cobrir despesas de manutenção e permitir o exercício da autonomia administrativa e financeira. O valor é considerado de acordo com o número de alunos do censo escolar e, também, em função da faixa estabelecida pela Resolução nº 03 de 21 de janeiro de 1999. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Merenda Escolar) é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e reeditado pela Medida Provisória nº 1979 de 14 de janeiro de 2000.

Por outro lado, os dirigentes não planejavam estratégias de mobilização da comunidade para complementar os recursos públicos através de doações, campanha, ou atividades de parcerias que viessem a contribuir para a melhoria da escola. Muito embora a escola não tivesse esta competência, mas estava atendendo as exigências da SEC, em tempo hábil. No momento em que a pesquisadora estava investigando, os dirigentes mapeavam o inventário da escola, solicitado pelo MEC, em fase de conclusão.

Sobre a busca de informações acerca do repasse de verba, a escola foi explicitada pelo vice-diretor: "(...) de 1998 a 1999 havia apenas um repasse anual. Em 2000, aumentou e

passamos a receber outras verbas através da autonomia do PDE" (Vice-diretor). Apesar desses indicadores de autonomia, o respondente afirma ao ser perguntado se hoje é mais fácil gerir uma escola:

> Não, talvez seja mais fácil selecionar as prioridades, porém, nem sempre elas são atendidas. É rígida a sistemática de prestação de contas/compras , perde-se muito tempo na "papelada" , sei que não devemos fazer as coisas de qualquer jeito, mas, podemos buscar formas mais ágeis e práticas (Vice-diretor).

A pesquisadora, ao solicitar esclarecimentos do prazo para se gastar as verbas recebidas, respondeu: "Varia muito, depende de onde vem, a do PDE é para gastar até novembro, o PDDE até dezembro, você vai gastando, à medida que as contas aparecem"(Vice-diretor).

A itinerância na escola expressa significações, direções e sensações como parte da construção social dos instituintes na complexa rede de relações de um mundo instituído e em permanente processo de reconstrução. Para o "novo" desempenho exigido pelas políticas públicas do Estado, através da certificação ocupacional, é necessária a leitura de mundo, a competência técnica, instrumental, e substantiva da gestão, a competência sociopolítica dos valores culturais no ambiente social, e conhecimento prático, historicamente acumulado no cotidiano da escola. Assim, constrói e reconstrói, em si mesmo, uma rede de referências identitárias de competências com soluções efetivas de satisfação às necessidades e demandas das comunidades.

Apesar de 71,4% das comunidades afirmarem que os professores passam por avaliação de desempenho, os muitos aspectos determinantes do desempenho da escola quanto à gestão escolar ainda estão em processo. Por exemplo, a questão da parceria e voluntariado atuando na escola; a discussão permanente do PDE com a comunidade escolar; o acompanhamento

contínuo de desempenho de professores; projetos especiais de compromisso com os resultados da escola.

Os fatos presenciados na observação do cotidiano escolar foram constituídos pela imbricação entre o político e o pedagógico, o imaginado e o vivido. Trata-se da constatação de um modelo de transição da gestão da escola pública. De um deslocamento pragmático para caminhos de uma gestão sociopolítica de construção coletiva.

7.3 ESCOLA B

A Escola B está situada em Águas Claras (um dos bairros que compõem o complexo de Cajazeiras), numa região cercada por invasões, em local de difícil acesso e sem saneamento básico. A rua só foi pavimentada em 2000. Apesar do contexto violento, a escola não sofre atos de vandalismo, fruto do trabalho que a escola desenvolve com as comunidades escolar e local e do nível de participação da mesma no espaço escolar, com repercussão na população vizinha.

Para um dos funcionários da escola e presidente da Associação Beneficente Amigos de Cajazeiras (ABAC), o estado de pobreza da população é imediatamente articulado com um conjunto de carências afetivas e culturais, o seu depoimento retrata um pouco do perfil da comunidade:

> Não tenho do que me queixar, pois a escola não tem segurança, nem vigia, mas, nem por isso, sofreu algum tipo de depredação, tal fato, comprova o respeito que nosso trabalho alcançou na comunidade. Pois, a comunidade nos ajuda a conservar o prédio, respeita nosso trabalho e valoriza o nosso empenho. Eu mesmo sinto que são agradecidos a mim, também nunca cobrei taxa de nada aqui, nunca nenhum morador precisou pagar alguma coisa para ser beneficiado, agi dessa forma para poder ter liberdade de falar sem depender de ninguém, e qualquer coisa que tenha vindo de doação está registrado. Trabalho transparente (Presidente da ABAC).

Muitos da comunidade local só vieram a ter acesso à escolarização, por intermédio da Associação dos Moradores de Cajazeiras, instituição que, através do presidente, fundou a escola. Um pouco dessa história é contada de forma expressiva.

> [...] Em sua maioria são jovens e adolescentes, sem perspectivas de trabalho e acesso a uma educação qualificada, já que a maioria das escolas tem um ensino precário. Além disso, no bairro não há nenhuma escola profissionalizante, penso que o filho do pobre deve ter uma profissão, não para deixar de estudar, mas para lhes oferecer condições para se manterem na escola (Presidente da ABAC*)*.

> A maioria só fica olhando a vida dos outros. Tem namoro, drogas, as festas são com bebidas; de tudo um pouco. O jovem não tem perspectivas mesmo. Não quer saber do dia de amanhã. Pensa no hoje. Tem que fazer tudo hoje. Amanhã, você não sabe se vai estar vivo com a boca cheia de formigas (Jovem da comunidade escolar e local).

A comunidade local participa de eventos do calendário escolar, discussões referentes à vida da escola, prestação de serviços, obtenção de informações de atividades desenvolvidas na escola, resoluções da SEC, Governo Federal ou Prefeitura Municipal do Salvador.

7.3.1 Comunidade Escolar

A escola tem uma história marcada pela sua fundação em 1985, através da Associação Beneficente dos Amigos de Cajazeiras VII (ABAC). O seu presidente prestava serviços à escola. O imóvel foi cedido e consolidado em parceria com a Prefeitura Municipal do Salvador:

> Quando eu idealizei esse trabalho aqui em Cajazeiras (especialmente na rua onde está situada a escola), só havia mato, aqui não entrava nem carro, nem caminhão, foi muita luta. O índice de marginalização, crimes, assaltos era imenso, porém, corri atrás e construí a escola (o prédio da escola me pertence. Isso aqui existe graças a seu “J” (proferiu seu nome e apontou para uma propaganda política de um candidato) (Presidente da ABAC).

O nome real da escola é uma homenagem prestada à esposa de um personagem jurídico cujo prestígio agilizou a documentação necessária à legalização e abertura oficial da escola. Uma manifestação de gratidão do presidente da ABAC à coordenadora do Programa Nacional de Voluntariado do Estado (PRONAVE). Na década de 80, o programa era responsável pela criação de inúmeras instituições de assistência infantil: creches, clínicas para deficientes, etc. Esta ação fazia parte da política social do contexto histórico de abrir e equipar instituições de assistência social.

O presidente da ABAC foi incentivado por um amigo pernambucano a estabelecer um convênio com a SEC para a fundação dessa escola para crianças da comunidade local. Assim, a escola foi fruto da luta comunitária, em parceria com a associação do bairro, onde o presidente desenvolvia um trabalho social junto ao Governo do Estado.

O resgate dessa história revelou sentimentos e tensões vividos no período da fundação que permanecem até hoje. O ainda presidente, ao relatar a trajetória da escola, manifestou insatisfação para com a homenageada: “a pessoa não liga pra escola, já escrevi e nada (...), queria botar o nome da minha mãe, (...) só tem esse nome em respeito ao meu companheiro (...) posso dizer que as coisas andam bem aqui graças à Associação, pois ela é quem dá a base à escola”. Por outro lado, a homenageada, quando entrevistada pela pesquisadora, mostrou-se surpresa com o problema e solícita em poder vir a conhecer a escola.

Na prestação de serviços públicos, a abertura de uma escola é ação rotineira. O nome é considerado relevante, mas não estabelece uma relação de compromisso pessoal. Esse fato não foi compreendido pelo presidente da Associação. No entanto, sua militância política na comunidade tem fortalecido uma liderança que se retroalimenta das ações desenvolvidas e

pelo reconhecimento público. Em reuniões de pais, o presidente fez questão de declarar: “estamos sentindo um cheiro de escola particular”. A comunidade escolar considera o desempenho da escola democrático e participativo comparado às demais escolas do bairro.

Os pais ou responsáveis da comunidade escolar são trabalhadores do comércio informal ou desempregados, decorrendo daí um grande número de ociosos, com baixos níveis de escolaridade e auto-estima, sem muitas perspectivas de vida. Há, também, um pequeno número de pais inadimplentes de escola particular que compõem o quadro dos atingidos pelo modelo de exclusão social. Eles acompanham o desempenho dos filhos e dos professores no cotidiano escolar e com poder de decisão na escola.

Através de falas da comunidade escolar, percebe-se, nas diversas vozes, um apadrinhamento político-partidário e uma certa incompreensão sobre os limites dos parceiros da escola:

> Eu não sou político, mas preciso da política para resolver o caso das crianças (Presidente da ABAC); 70% dos que têm filhos na escola votaram nele pela parceria, porque ajudou a escola a adquirir freezer, TV com Karaokê e fogão industrial (Mãe de aluno se referindo as fotos de um político, afixadas na parede da escola);
>
> A comunidade pensa que a associação é a escola. Não sabe que a escola é conveniada. Tudo o que chega de benefício pensa que vem através da Associação. Também, não há o interesse de se desfazer a imagem (Vice - diretora).

A merenda escolar é considerada uma refeição diária para muitas crianças. 92,3% dos respondentes confirmaram a sua regularidade e distribuição[51]. O baixo nível de escolaridade das famílias impedia um acompanhamento pedagógico em domicílio. Na sua maioria, para

[51] Todos os percentuais de freqüência apresentados referem-se ao APÊNDICE N, Figura 20

sobreviverem, eram atendidas pelo Programa Bolsa Escola[52], como no seguinte depoimento: “Eu sou sofredora, não tenho dinheiro. Sou avó de três. O pai foi assassinado. Uma bala perdida pegou meu filho [...]. Ganho um salário mínimo de pensão dado pelo juiz. A Bolsa Escola é certa e é o único troço que está me ajudando. Ganho R$45,00” (Avó, responsável por três alunos da escola).

Na escuta sensível de alguns pais, configura-se o cotidiano da comunidade local envolvida com a escola. A elucidação dos condicionantes presentes no seu interior pode ser por aproximação dos sujeitos envolvidos no processo de participação. À luz desse raciocínio, uma jovem senhora, obesa, humilde, mal trajada, aparentando menos de 40 anos, que residia no interior e que veio morar no bairro, há mais de 20 anos, reconstrói sua trajetória de lutas a partir do momento em que chegou ao bairro. Uma história narrada com muita emoção:

> Tenho cinco filhos vivos, mas tive sete e ainda sustento duas netas. Moro com um rapaz que é vigia. Tenho dois filhos dele nessa escola. Minha vida é atribulada. O meu primeiro filho estava com quatro anos quando veio para cá. As casas na redondeza foram sorteadas. Eram espaços. A do Sr. João [53], Bel, depois seu Duda, isto há 25 anos atrás. O Presidente da ABAC abriu o colégio por que precisava. Tudo era distante. Este foi o primeiro da redondeza. A escola tinha meninos de três e quatro anos. O presidente melhorou as condições da escola. As mães lavam roupa ou são faxineiras. O trabalho é difícil. Primeiro, uma lavadeira tinha sete, oito trouxas de roupa. Não tenho leitura. Mamãe me botou para estudar. Ela tinha sete filhos, mas eu tinha que tomar conta dos irmãos. Agora, mãe de filho, não entra nada na minha cabeça. Minha tristeza é por que não sei ler. Só sei fazer o nome. Levo meu menino e saio com ele e ele vai e me explica. O bairro é tranqüilo. A escola é boa. Ensina muita coisa às crianças. Eu nunca fui lá para reclamar. Eles dois estão desde os quatro anos. Um está com doze anos e o outro desde os três anos. É doentinho e tem anemia. Eu botava na banca. Agora minha sobrinha é quem ajuda (Mãe 1).

Segundo uma outra depoente,

> A escola começou pequena, mas com o presidente melhorou. É o pai, amigo. Se ele puder ajudar, ajuda. Nunca está de cara feia. Trata bem as crianças. Se elas não aprendem é por causa delas mesmas. Só falta uma sala para colocar as crianças de

[52] É um Programa de Renda Mínima (1998) para cada família pobre como apoio à universalização do ensino, redução de índices de evasão escolar, trabalho infantil na complementação de sua renda.
[53] Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos moradores.

> três e quatro anos em diante, para os pais puderem trabalhar. Moro aqui desde seis meses de idade. Já são trinta e três anos, gosto daqui. Se tivesse condições financeiras, não sairia do bairro. Tenho um filho de três anos e seis meses. A juventude aqui, a maioria, tem um tempo ocioso e se envolve com drogas. Não aceitamos. Tenho medo de achar que um dia isso é normal. A violência aqui é tolerável, não há um índice grande. As adolescentes são pré-grávidas. Engravidam cedo. O índice de escolaridade é baixo. Há sete escolas estaduais : Luiz Fernando Macedo Costa, Renan Baleeiro, Ana Bernardes. As municipais são: Oscar Clarita Mariani, Santa Rita de Cássia, Irmã Dulce. Há boas escolas. Mas, os jovens freqüentam pouco. Na minha família falta interesse. Eu gostava de estudar. Faltava alimentação. As crianças aqui vêem as brigas de família: o pai brigar com a mãe. Estudei até o primeiro ano do segundo grau. Eu leio muito. Gosto de ler. Procuro me inteirar. Tive que optar: ou estudava ou trabalhava. Naquela época, não tinha o passe escolar. Escolhi por trabalhar em caixa de mercado. Não tenho emprego fixo. A escola é a continuação da casa da gente. Minha casa é colada à escola (Mãe 2).

No cotidiano da escola, é possível observar a ocorrência de atitudes denunciadoras de preconceitos, violência e agressividade apresentadas pelos alunos. Esses comportamentos são tolerados na comunidade escolar e reprimidos por meio de procedimentos institucionalmente legitimados ou legalmente previstos no Regimento Interno. No entanto, ainda há poucas ações que incentivam as relações de convivência social na escola. Elas devem gerar o respeito mútuo e a reciprocidade, com vistas a uma sociedade solidária e fraterna.

A periodicidade das reuniões de pais e mestres se constituía em mecanismo relevante de participação para o conhecimento da vida do aluno na escola. 61,5% dos respondentes confirmaram que os dirigentes apoiavam a participação da família na escola. Nos fragmentos de falas, ilustra-se o contexto familiar dos alunos: “Meu filho eu ensino a contar nos dedos. Quando eu mando estudar e ele não vai, dou meia dúzia de bolos” (Pai). Quando o professor desagrada o aluno intervindo sobre o seu desempenho, a família acolhe da seguinte forma: “Quando meu filho chega a reclamar do professor, eu digo: faça um bilhete para sua professora e diga a ela ‘eu te amo!’ A professora vai refletir” (Mãe 3).

Já o professor declara:

> Perdemos tempo e às vezes não conseguimos dar uma aula. O trabalho não se realiza. Há um prejuízo em relação à aprendizagem. Também o aluno faz guerra com a merenda. Um dia eu presenciei um aluno jogar a merenda no rapaz que estava trabalhando no fundo da escola. Ele me respondeu quando eu reclamei: eu sou de menor e aí vou fazer corpo delito e vou encanar vocês. A mãe já não sabe o que fazer, imagine nós! Falta respeito. Aí, eu disse: se você sabe os direitos, você sabe os deveres. Estamos saindo estressadas. Eu estou conversando com você para ver o que estamos passando (Professor 1).

As crianças apresentavam um comportamento agressivo com os colegas. Algumas são órfãs, fruto da própria violência do bairro, com um núcleo familiar irregular, criadas por parentes próximos, estigmatizadas pela família e professores da escola por causa do baixo rendimento, etnia, falta de higiene corporal ou indisciplina. Por exemplo, “esses meninos grandes só vêm à escola para dar trabalho, depois quer boletim bonito, não sabem fazer nada, não fazem nada que preste” (Professor 2); “esse é a minha raça (referia-se ao neto moreno claro); o outro puxou à mãe (era o negro). Acho que vou devolver ao juizado, não tenho condições de criar três” (Avó de aluno).

A situação apresentada demonstra a discriminação da qual é vítima a população negra na Bahia, a partir do contexto escolar, pela sua própria raça. A compreensão da pedagogia da diferença faz-se necessária para combater, nas escolas, o racismo entranhado na sociedade brasileira, percebido através do sentimento da não tolerância, não aceitação do diferente e da consciência identitária da sua etnia. Logo, percebe-se que a Pluralidade Cultural, como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), ainda está na intenção oficial das políticas públicas sem um trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, nas diversas situações do cotidiano escolar.

Sobre o comportamento e receptividade da turma, a professora do CBAS comentou: “Hoje meus alunos me surpreenderam, se comportaram, se envolveram, não esperava um resultado tão bom”. Ao ser questionada pela reação de surpresa frente ao comportamento dos alunos, acrescentou:

> Eles são superagressivos, só em um colega olhar para o outro é motivo de pancadaria, se bem que comparado ao início do ano, eles tiveram uma mudança significativa, isso é devido ao trabalho que venho desenvolvendo com os pais já que muitos alunos alegam que os pais lhes recomendam a não apanhar de ninguém, mas bater quando agredido ou seja: bateu-levou (Professor 2).

No entanto, embora os pais demonstrem não serem coniventes com a situação: “o certo é os pais virem pra escola pra presenciar a violência. Cada dia vem um. Eu quis saber a versão. Aí, bati no meu filho. Se chegar a queixa em casa, a pró está me ajudando” (Mãe 5). Outro depoimento de uma avó reforça o problema apresentado, quando declara em reunião de Pais e Mestres: “Tenho três aqui no colégio. Chamo a atenção deles. Outro dia, dei três bolos de palmatória. Quando não presta atenção, vai apanhar na entrada e na saída” (Avó). O próprio contexto, no qual estão inseridos, contribui para atitudes como esta.

Essa constatação encontra apoio nos dados coletados em situações de discussão de grupo. As famílias incentivavam os filhos a reagirem, caso apanhassem. Não aceitavam que chegassem em casa como vítimas. O que se destaca na análise é o modo como os sujeitos entendem a agressão - atitude que tem que ser revidada. Os valores que guiam o comportamento das crianças estavam mais alicerçados na orientação familiar, não permitindo a escola influenciar na construção da cidadania.

O corpo docente era composto por 17 regentes de classe, dos quais, 77% dos profissionais de ensino tinham formação em magistério[54]. Os professores compartilhavam das metas prioritárias da escola. Ao perguntar as comunidades escolar e local, 64% dos respondentes concordavam que os dirigentes estabeleciam metas para o alcance do sucesso escolar. Também eram afetivos e generosos, a ponto de confeccionarem e financiarem pequenas lembranças para seus alunos em datas comemorativas do calendário escolar.

O trabalho pedagógico era desenvolvido através de reuniões quinzenais com os professores, e bimestrais com os pais dos alunos. Para 73,1% dos respondentes, os dirigentes lideravam as reuniões, os eventos e as atividades de forma participativa. A equipe de apoio era terceirizada e composta de oito funcionários, número insuficiente para a demanda da comunidade escolar.

As figuras 21 e 22 representam a comunidade escolar, desde o período da implantação do Programa "Educar para Vencer" – Projeto de Certificação Ocupacional.

1999				2000			
	Mat.	**Vesp.**	**Not.**		**Mat.**	**Vesp.**	**Not.**
Alunos	288	277	172	Alunos	262	284	176
Funcionários	04	04	04	Funcionários	05	03	02
Professores	10	09	06	Professores	09	08	06
Diretor	01	01	01	Diretor	01	01	01
Vice	-	01	01	Vice	----	01	01
Coordenador	01	-	-	Coordenador	----	01	---
Total	304	292	184	Total	277	298	186
Total Geral	780			Total Geral	761		

Fonte: Secretaria da Escola B – 2002

Figura 21: Comunidade escolar 1999/2000 - Escola B

[54] Dado obtido da Agência de Avaliação UFBA/ISP - FAPEX

2001				2002			
	Mat.	Vesp.	Not.		Mat.	Vesp.	Not.
Alunos	272	261	164	Alunos	492	514	253
Funcionários	06	03	02	Funcionários	06	03	02
Professores	08	08	06	Professores	08	08	06
Diretor	01	01	01	Diretor	01	01	01
Vice	---	01	01	Vice	01	01	01
Coordenador	---	---	---	Coordenador	01	01	---
Total	287	274	174	Total	509	528	263
Total Geral :	735			Total Geral :	1300		

Fonte: Secretaria da Escola B - 2002

Figura 22: Comunidade escolar 2001/2002 - Escola B

7.3.2 Aspectos físicos

A escola foi construída a partir de uma casa em ruínas que, adaptada, procurou atender às necessidades de escolarização da comunidade local e continua sendo ampliada de forma desordenada. Conta com nove salas de aula, uma sala para a direção, uma ante-sala onde funciona a secretaria, uma saleta com prateleiras de livros de literatura infanto-juvenil e didáticos para uso dos professores, uma cantina, pequena cozinha, onde a merenda é elaborada, sete banheiros, um refeitório coberto e terraço. Escadas íngremes e perigosas dão acesso a algumas salas de aula decoradas com exposições de trabalhos dos alunos. Inexiste espaço para recreação. Verificou-se, no final de 2002, a construção de um outro portão de entrada no fundo da escola, em parceria com a Prefeitura do Salvador.

O prédio da ABAC, onde funciona a escola, era conservado, limpo, apesar do baixo número de funcionários de manutenção da limpeza e com boa iluminação. Mas, as salas de aula eram pequenas e pouco arejadas para a demanda de alunos. 88,5% dos respondentes da comunidade confirmaram que as instalações eram inadequadas às atividades pedagógicas. De modo geral, a escola apresentava padrões mínimos e indispensáveis ao funcionamento, mas necessitando de ampliação nas suas dependências.

7.3.3 Equipe de dirigentes

As atribuições administrativas ocupavam grande parte da carga horária dos dirigentes, com pouco tempo para o pedagógico, por exigências burocráticas da SEC. Mesmo assim, apesar da complexidade das funções gerenciais em responder às atividades da escola e instâncias da sociedade civil, 53,8% da comunidade afirmou que os dirigentes visitavam as salas de aula. Nesse sentido, a pesquisadora verificou, também, que os dirigentes lideravam com aparente eficiência, sem esquecer de ouvir a comunidade escolar.

Os dirigentes apoiavam o trabalho do Colegiado Escolar na percepção de 61,5% dos respondentes da comunidade. Assim, percebia-se uma gestão-participativa, onde os problemas eram resolvidos de forma democrática. Uma das vice-diretoras da escola depõe a favor do Colegiado Escolar:

> O Colegiado é composto pela direção, um funcionário, um pai, um professor e um aluno. Discute-se a respeito do dinheiro do PDE. Reúne-se o colegiado para definir o saldo. O último, foi definido azulejar banheiros. São três banheiros reformados, no final do ano presta-se conta. Os membros opinam sobre a realização das compras da escola. A última eleição foi em 2000, com a participação dos três turnos. Concorreram três chapas. Na primeira etapa, uma reunião de pais candidatos, a segunda, eleição o dia todo, de forma democrática; a terceira, apuração dos votos com a participação dos pais. O presidente é um pai de aluno e um suplente, a mãe de aluno (Vice-diretora).

Contudo, um professor, talvez oposicionista, declara: [...] “Nunca vi uma reunião de colegiado. As coisas são fechadas. Se fosse colocado em prática... há uma manipulação muito grande da Associação. Daí, a ação do Colegiado Escolar é tímida” (Professor 3).

A esse respeito, faz sentido a afirmação de Cury:

> A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de

> crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade, enquanto sociedade democrática (CURY, 2002, p. 173).

O clima de trabalho demonstrava entrosamento e espírito colaborativo dos profissionais de ensino para com os dirigentes. Muito embora, apenas 30,8% confirmassem essa observação. As decisões eram tomadas na comunidade escolar, com a coordenadora pedagógica e os professores. As reuniões de pais e mestres eram expressivas e as cadeiras insuficientes para os presentes. Em cada turno, a média era de 140 pais ou responsáveis, conforme registrado em Livros de Atas de 2001 e 2002.

O quadro funcional da escola era composto por uma diretora pedagoga, pós-graduada e certificada pela FLEM, indicada pelo presidente da ABAC. Ela trabalhava em tempo integral, desde 1994, quando ocupou o cargo de coordenadora pedagógica no próprio colégio. A partir de 1998, assumiu a gestão escolar.

As vice-diretoras tinham licenciatura curta, não eram concursadas, só contratadas, e concorreram ao primeiro exame de certificação ocupacional, mas não lograram aprovação. Cada uma com jornada de 20 horas semanais de trabalho, em turnos alternados, o que garantia a presença constante dos dirigentes na escola, em tempo integral. Uma delas estava, há quatro anos, na direção e, há dezessete, atuava como professora de 1ª à 4ª série. Convidada pela diretora para fazer parte da equipe, com a qual mantinha laços de amizade e convivência social de trabalho pedagógico em outras instituições. A outra vice-diretora, indicada pela SEC, além das 20 horas no vespertino, atuava em sala de aula no noturno. Uma secretária escolar, de nível médio, e uma coordenadora pedagógica, ambas contratadas, fechavam o quadro técnico-pedagógico da escola. Para a SEC, um modelo regimental hierarquizado que

distribui o poder entre os dirigentes no desenvolvimento das ações estratégicas da escola, Figura 23.

Função	Formação	Via de Ingresso	C.H.	Certificação
Diretora	Superior	Concurso	40h	Sim
Vice-diretora	Nível Médio	Contrato	20h	Não
Vice-diretora	Nível Médio	Contrato	20h	Não
Secretária	Nível Médio	Contrato	40h	Não
Coordenadora Pedagógica	Superior	Contrato	20h	Não

Fonte: Secretaria da Escola B – 2002

Figura 23: Equipe administrativa e pedagógica da Escola B

O desempenho dos dirigentes nas esferas administrativa, financeira e pedagógica apresentava-se de forma diferenciada. As ações eram desenvolvidas a partir de duas vertentes: uma, constituída pelo poder institucional da diretora na organização escolar (burocrático e representativo), à frente das negociações com o presidente da Associação de Moradores, na aquisição de equipamentos, mercadorias, merenda escolar, na autonomia financeira e constitutiva do cargo; a outra vertente, com os vice-diretores e colaboradores em constante movimento de ações técnico-pedagógicas nas relações de convivência social.

A direção desenvolvia grande parte de sua carga horária nas ações administrativas para dar conta do caráter regulador do Estado na estrutura organizacional da escola. A função administrativa não permitia sua presença constante na unidade escolar. Estava, constantemente, em reuniões na SEC/DIREC ou encaminhando questões financeiras. Contudo, mantinha-se informada da dinâmica da escola. Nenhuma ação administrativa e financeira era desenvolvida sem o seu consentimento ou autorização. Para a comunidade, 53,8% dos dirigentes prestavam contas dos recursos financeiros da escola.

A vice-direção atuava, de forma dinâmica, no acompanhamento pedagógico diário, no estímulo aos pais a participarem de eventos e reuniões, mantendo-os informados sobre os recursos físicos, materiais, comunicações da SEC, ou do processo de aprendizagem. De presença constante, redigia avisos que circulavam no estabelecimento de ensino, auxiliava a secretária na atualização de matrículas, mimeografava atividades para os professores, organizava reuniões, fiscalizava a merenda escolar quanto à confecção e distribuição, também supervisionava as cadernetas no intervalo entre as aulas. Orientava problemas comportamentais, conduzia reuniões de planejamento dos professores (AC), e mantinha bom relacionamento com a comunidade escolar. Tomava providências quanto a alunos faltosos, comunicando aos pais ou responsáveis e estimulando-os na resolução de problemas cotidianos.

No que pese a autonomia deliberativa para uma tomada de decisão na escola, só a diretora assinava, respondia e representava, efetivamente, os setores administrativo e financeiro, assumindo a autoridade diante da escola. Neste sentido, o poder do cargo trazia tensões no dia-a-dia com os demais dirigentes.

O desempenho de um dirigente educacional pode ser analisado na medida em que se busca o melhor resultado possível na oferta de serviços educacionais com um padrão de qualidade. A partir desta perspectiva, o perfil de liderança dos dirigentes em compartilhar tarefas de trabalho é importante, registrando a confirmação de 57,7% da comunidade. Mas, não basta avaliar somente o desempenho referente às competências e habilidades pessoais dos dirigentes, construídas na comunidade. Porém, toda atuação do sistema público de ensino no qual estão inseridos. Por sistema, entende-se todos os condicionantes do processo educativo em que a gestão se faz presente. Com efeito, relações horizontais, favoráveis ao

desenvolvimento democrático e participativo. Todavia, o próprio sistema tem um modelo regimental hierarquizado na distribuição do poder que implica uma relação de forças, isto é, uma dimensão constitutiva da relação social que, permanentemente, engendram um contra-poder no cotidiano da escola. Os parceiros, nesse jogo, estão em constante movimento de equilibração dessa forças.

Nesta pesquisa, buscou-se ouvir as vozes das comunidades escolar e local, dos próprios dirigentes. Nas falas, um desenho do desempenho apresentado:

> A diretora é jovem, parceira, amiga, sensível, aberta à discussão com a comunidade. É indicada por mim, nunca teve problemas na escola e é concursada. Foi colega da ex-diretora e mora em São Caetano. Primeiro, veio como coordenadora. Os títulos são importantes para as normas de trabalho. A escola precisa lidar com o dinheiro público. A competência é aí. Mas, de que adianta se não entender os descalços, não ser sensível ao social, a realidade é outra. Precisa muita sensibilidade para trabalhar. Ela não tem necessidade de trabalhar. Quando chegou teve que enfrentar a realidade e encontrou dificuldades, mas, está aberta (Presidente da ABAC ao se referir à diretora).

As demandas administrativas e financeiras ocupavam todo o tempo do dirigente educacional. Mas, ao ser perguntada sobre qual esfera da gestão ocupava mais o seu tempo, a vice-diretora respondeu: “O setor pedagógico, você mesma viu. O atendimento aos pais, alunos e merenda escolar” (Vice-diretora).

Na opinião da diretora, há preocupações com o pedagógico cujos indicadores, assim são retratados:

> A escola tem melhorado o pedagógico, mas ainda falta um eixo. A coordenação pedagógica deve ser mais segura. Na parte pedagógica é prejudicada pela sua carga horária de 20:00 horas. A direção está mais profissional. Antes não cobrava dos professores e funcionários. Agora é mais firme, tem que cumprir obrigações, exigir direito às coisas (Diretora).

O depoimento da vice-diretora confirma um acompanhamento contínuo da freqüência dos professores através do livro de ponto e de alunos por meio do Diário de Classe. No entanto, há uma consciência estereotipada para a família do aluno, sem aceitação das diferenças que podem contribuir para a inclusão social, a partir da escola.

> As condutas indesejadas dos alunos são resolvidas no diálogo e convites de convocação entregues aos pais ou responsáveis dos alunos para que compareçam à escola. Às vezes, a estratégia não dá certo porque muitos pais são evangélicos e não acreditam que seus filhos apresentem mal comportamento na escola (Vice-diretora).

Apesar das relações de convivência entre dirigentes, pais ou responsáveis dos alunos se apresentarem sem problemas, apenas 38,5% da comunidade confirmou a participação nas ações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, observou-se que as reuniões de pais e mestres eram interativas, onde os pais se sentiam colaboradores e participativos. Escola-família-comunidade se integravam para uma discussão dos problemas cotidianos. Por exemplo, ao tentar conscientizar os pais do comportamento de seus filhos, uma dirigente, assim, se expressou: “Eu não estou dizendo que os filhos de vocês são mentirosos, mas, vejam isto: têm crianças que mostram uma coisa em casa e são outras aqui no colégio” (Vice-diretora). Detectado o problema, os dirigentes eram habilidosos para envolver a família, tornando-os co-responsáveis nos problemas da escola.

7.3.4 Clima organizacional

Nesta escola, o sistema organizacional era marcado por uma cultura com características marcantes dos que nela atuavam - ambiente escolar cooperativo. Um ambiente onde se encontravam as condições que engendravam a cooperação: o respeito mútuo, as atividades em equipes de trabalho que favoreciam a reciprocidade, e onde todos tinham a possibilidade de fazer escolhas e expressar-se livremente. É neste espaço que são reconstruídas novas formas

do “saber-fazer” e “conviver” nos *habitus* que se expressam, nas intersubjetividades das práticas diárias dos protagonistas. Como afirma Libâneo:

> o sistema de organização e gestão, que faz parte da cultura da escola, constitui-se de um espaço não apenas de relação de poder mas, também, de todas as relações que derivam das características do grupo social que atua nela. Isso quer dizer que, nas escolas, há uma estrutura administrativa e pedagógica que é visível e outra estrutura não formalizada, não visível, que é o conjunto das relações sociais maneiras de pensar e agir, interesses, experiências subjetivas etc. obviamente articuladas com a cultura da comunidade e da sociedade como um todo (LIBÂNEO, 2001, p. 195).

Foi possível constatar que a organização é, acima de tudo, interação que institui e que mobiliza sujeitos nos âmbitos do racional, do sensível, do político, do ético e estético. Percebe-se, não só em termos de como a escola se organiza para funcionar, mas, nas relações que se revelam durante o seu funcionamento. Logo, há todo um mundo de significados, atitudes e valores, modos de convivência social e formas de agir para mudar o próprio contexto, independente das normas impostas na certificação ocupacional que visam o alcance das metas estabelecidas no “Contrato de Gestão”.

Neste sentido, o presidente da ABAC tenta modificar o contexto escolar:

> Bom, posso dizer que as coisas andam bem aqui, graças à Associação, pois ela é quem dá a base à escola, mas, o trabalho é democrático, e a diretora (concursada, porém, que eu indiquei), é competente e tem desenvolvido um bom trabalho. Entre nós, tudo é feito através do diálogo, às vezes, eu “brigo” e reclamo, no impasse levamos o assunto para os pais, aí, então, o que eles decidirem, eu apoio. O exemplo é de um curso que vem sendo dado às terças-feiras, para aperfeiçoar os professores que acabam dando apenas 1 hora de aula nesse dia, pois dispensam os alunos, a fim, de se reciclarem, disso eu discordo totalmente e falei abertamente ao pessoal da escola (Presidente da ABAC).

Contudo, esse discurso se contrapõe, de certa forma, em outra fala da comunidade escolar. Percebe-se a insegurança acerca da realidade e de quem é a voz de comando da escola:

> Eu não sei se as ordens são dela ou do próprio presidente. Pensam que por ele ser proprietário da casa pode mandar, confundimos a parceria. Ela entende mais na parte burocrática, ele na ação. Arregaça as mangas. Quem está chegando agora, não sabe definir. Até eu não sei qual a diferença. Aonde começa e aonde termina. Sei que trabalham juntos. Ele é controlado. Vi pessoas explodirem. Os pais confiam muito nele (Mãe 2).

Quanto aos recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos que viabilizavam as condições de trabalho, apenas 11,5% da comunidade confirmou que são adequados ao processo educativo. Uma das dirigentes queixou-se desses recursos e do desgaste que os mesmos provocavam:

> É muito difícil, estou louca para sair e ficar dando aula, fiquei com problemas de saúde (artrose) por causa da escada da escola de tanto subir e descer para resolver problemas. Sem contar que, algumas vezes, temos que andar para conduzir um menino até em casa quando este passa mal (Vice-diretora).

O dirigente fez questão de declarar que a direção elogia os professores, quando melhora o índice de aprovação: “Isso levanta a auto-estima da equipe docente e incentiva os professores a serem mais criativos” (Vice-diretora). Porém, apenas 30,8% dos sujeitos confirmaram haver uma avaliação de desempenho dos professores.

O relacionamento professor-aluno, às vezes, se mostrava desgastado. No intervalo, as professoras se reuniam para o lanche e conversas informais com os colegas de trabalho. Uma dentre outras, reclamava de forma irritada do comportamento da turma. Quando um aluno veio contar um problema respondeu: “Será que dá para você me esquecer um pouco? Será que dá pra você me deixar em paz por um momento?” (Professor 3). O que diferenciava entre elas, era a forma com que o problema era tratado ou reprimido.

A questão do aviltamento salarial decorrente da desvalorização da profissão desmotivava a coordenadora pedagógica, trazendo prejuízos às atividades acadêmicas. Em um dos encontros com a direção, desabafa: “Meu salário está muito reduzido, já que você vai à SEC,

veja se o fato de ser uma pedagoga desempenhando a função de coordenadora não me dá direito à outra remuneração, desse jeito prefiro voltar para sala de aula"; ao relatar um pouco do cotidiano da escola, a coordenadora deixa transparecer que a escola desenvolve um bom trabalho:

> Acolhemos da melhor forma possível o aluno, cuidamos de tudo, até do cabelo e entender porque não vem uniformizado. A acolhida é feita no portão, por funcionários, mas, todo mundo dá sua parcela de contribuição. Eu tenho pouco tempo aqui como coordenadora (não sei o nome de todos), porém, a diretora e vices conhecem os alunos pelos nomes, isso é muito bom! Os alunos menores só saem da escola com a autorização dos pais ou responsáveis. Se um aluno tiver febre, dor de cabeça, ou qualquer problema de saúde, ligamos para casa para saber se o problema procede, recebendo confirmação, acionamos um responsável para levá-lo para casa. Os alunos são orientados a chegar no horário, utilizar os sanitários no horário do recreio, solicitamos o fardamento, quando a aula precisa ser suspensa, avisamos com antecedência para as famílias (Coordenadora Pedagógica).

A escola trabalhava de forma organizada para atender às demandas de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Fato que pôde ser comprovado através da análise documental realizada nos diversos Livros de Atas[55].

As salas de aulas eram decoradas com cartazes temáticos que retratavam o universo infantil. Algumas tinham quadro branco e eram azulejadas até o meio da parede. As cadeiras estavam tradicionalmente enfileiradas, uma junta das outras. Os meninos trabalhavam com lápis que, muitas vezes, servia de arma para a violência com os colegas. Conversavam com naturalidade os problemas que vivenciavam no ambiente familiar. Um deles dizia: "meu tio foi procurado pela polícia que invadiu a casa para agarrar ele. Acho que era por causa da droga". Para alguns especialistas, a agressividade na escola é causada pela falta de prazer pelo conhecimento. Uma vez que o erro é motivo de punição e na brincadeira se tem o direito de

[55] Ata de Resultados Finais; Ata de Conselho de Classe, Ata de Reunião da Caixa Escolar, Ata do Colegiado Escolar, Ata de Relatório de Avaliação de Rendimento dos Alunos e de Freqüência, Ata de Avaliação de ocorrências Indesejáveis, Ata Livro de Visitas e Ata de Reuniões de Pais e Mestres.

errar. No entanto, valorizavam os professores que os ajudavam em suas necessidades pessoais.

O lugar ocupado pelo professor na escola não só o autorizava como permitia que agisse de modo que pudesse “controlar” a situação. Esse controle está implicado na posição/ocupação de um lugar social que, por sua vez, é marcada pela apropriação de uma voz social (do professor) que fala. Essa voz social é transformada em outras vozes constitutivas dos alunos em movimento de interlocução, protagonizando e ocupando posição na escola como sujeitos de aprendizagem.

Quanto à localização da sala de educação infantil, servia de acesso aos alunos e funcionários, quando estes precisavam utilizar os sanitários ou se dirigirem à cozinha. Neste cenário, acabava por interferir na atenção da turma. Considerando a importância curricular, as atividades extrapolavam os muros da escola, compreendidas em práticas educativas de passeios e eventos.

Segundo uma das professoras entrevistada, “uma atividade importante foi a visita ao Departamento de Trânsito (DETRAN). Algumas professoras acompanharam as atividades desenvolvidas: filme de orientação no trânsito, exposição de maquete da cidade do Salvador, simulações de papéis de motorista e fiscais de trânsito, sob orientação. Os alunos dirigiam um “carro”, enquanto outros observavam se havia ocorrido alguma inflação. No final da manhã, os técnicos do DETRAN avaliaram o processo com todos os alunos a fim de reforçarem as orientações de aprendizagens” (Professor 4).

As atividades especiais eram planejadas no calendário escolar - “Dia das Crianças”, festa de encerramento do ano letivo e outras realizadas em espaços isolados, isto é, em cada sala de aula sem nenhuma articulação uma com a outra ou no salão do prédio da ABAC, quando havia jogos de recreação, gincana, desfile de modas, etc.

A comunicação era dinâmica, apesar do pouco espaço disponível para circulação interna. Tal situação não permitia aos alunos e professores maior contato de socialização. Porém, 53,8% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que os dirigentes divulgavam informações de interesse da comunidade. O mural estava, estrategicamente, na sala de professores. Nele, liam-se avisos da SEC/DIREC, reuniões, cursos de aperfeiçoamento para professores, eventos na comunidade local e informes diversos. A comunicação propiciava um exercício de participação democrática na escola. Libâneo afirma que

> essa forma de ver a dinâmica da vida da escola leva a considerar a organização escolar como uma instituição aberta, cuja estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelos que trabalham (diretor, coordenadores, pedagogos, professores e funcionários) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima). Para tanto, é necessária a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que todos estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso aprender idéias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho (LIBÂNEO, 2001, p.13).

Dentre as atividades relevantes da escola, o “Desfile da Primavera”[56] foi fruto da capacidade dos dirigentes em sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos. No entanto, 57,7% da comunidade confirmou esse tipo de atitude. Esse desfile modificou a rotina do ambiente escolar e trouxe uma variedade de significados à cultura organizacional da escola. Trata-se de doze professores que trabalharam, arduamente, na confecção de alegorias. Para tal evento, a vice-diretora disponibilizou sua máquina de costura para que as professoras confeccionassem os figurinos dos participantes no próprio ambiente

[56] Ver APÊNDICE O, Fotografias 6, 7 ,8 e 9

de trabalho. Este fato tornou-se especial, por ser um momento de participação dos professores na criação coletiva e momentos de descontração, partilha e troca de experiências. Enquanto trabalhavam as fantasias para os 600 alunos participantes do desfile, as professoras, descontraídas, faziam depoimentos do tipo:

> Está lindo, divertido! Ainda diz que professor não trabalha; o desfile é uma maneira de expressar que existe uma manhã colorida. É mostrar à criança que pode, através desse momento diferente, verem um mundo colorido, porque eles vivem num mundo em preto e branco; É um momento de reflexão para muitas coisas, você pensa de uma forma, quando se junta é solidariedade, é integração onde todos estão com um só objetivo, em poucos dias acontece. Eles não imaginam. Não estão sabendo. Vai ser algo diferente. Vão ficar felizes. Não têm nada de diferente (...). Quando perguntamos sobre o fim de semana não têm nada a contar; É um comprometimento com a educação. Para eles é novidade, alegria, confraternização, entusiasmo. Eles vão se sentir importantes, emocionantes, vão ser estrelas da festa. As atenções vão ser para eles; Momento de muita alegria. Até nosso relacionamento melhorou. Parece uma confraternização, apesar de muito trabalho. Os meninos vão ficar animadíssimos; Energia, muita coisa positiva. Complementa o meu trabalho. É aquilo que eu gosto de fazer. Mesmo cansada, eu gosto de fazer. Aqui, de certa forma, não estamos estressados. Os alunos vão ficar felizes; Acho que eles vão ter mais prazer em vir ao colégio (Professoras dos três turnos).

Na opinião das professoras, o clima descontraído favorece o processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula, a superlotação de alunos e a burocracia da SEC impediam que atividades semelhantes fossem desenvolvidas mais vezes, durante o no ano letivo. A emoção se apoderou de todo o desfile.

A princípio, foi seguido um planejamento estratégico. Às 7h30 horas, as comunidades escolar e local começavam a se concentrar na porta da escola. A participação prevista era para 600 alunos, dos dois turnos: matutino e vespertino. As alas foram diversas: das floristas com crianças pequenas, das árvores, dos esportes, do trânsito, dos palhaços, do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”, [...] diversos exemplos de formas para saudar a primavera. As crianças estavam barulhentas, eufóricas e radiantes. O espaço entre a escola e a Associação de Moradores foi utilizado para acolhimento, concentração e até para a saída do cortejo. Todos se mobilizavam para assegurar o prazer de viver a escola de forma lúdica e prazerosa. Pais e mestres enchiam

as bolas e caracterizavam os personagens. O figurino traduzia capricho e esmero na “vocação” talentosa da comunidade escolar. Um processo de criação e socialização de diferentes saberes pautados na solidariedade e união da equipe de trabalho. O colorido era forte, expressivo; uma explosão de cores, formas, espaços de descobertas no cotidiano escolar.

A confecção de máscaras para os palhaços obedeceu a imaginação dos atores participantes do desfile. Eram palhaços tristes com lágrimas, apaixonados com corações ou simplesmente alegres. As mães estavam orgulhosas de seus filhos. Uma diversidade de expressões no trabalho criativo, possibilidades de identidade cultural da escola e respeito à diversidade, preconceitos, discriminações, comportamentos, atitudes étnicas e culturais. Desse modo, a própria escola trabalhava a pluralidade cultural em crianças negras, brancas e mestiças, unidas num só pensamento e ação.

Arte-educação era o eixo da ação pedagógica. Alunos e professores vivenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em ação, através dos temas transversais: ética, como responsabilidade cidadã, pluralidade cultural, como produção e manifestação de vida; meio ambiente e saúde no convívio sadio com os colegas; orientação sexual e trabalho no “saber fazer” arte e educação sem discriminação de gênero. As ações evidenciavam os fundamentos educativos, princípios e expressões assumidas na co-responsabilidade e destino da vida coletiva. A riqueza de um trabalho conjunto com pessoas empenhadas em atingir objetivos sociais.

Sabe-se que não existe arte sem imaginação e sensibilidade, nem sem integração e prazer da descoberta, do conhecer e acontecer. Nesse panorama, foi criação, desafio a novos

elementos no contexto sociocultural e histórico, isto é, diferentes formas de expressão em busca do saber e potencialização criativa. A arte, enquanto dimensão cultural, simbólica, identificatória da comunidade local, incorporada à escola nas manifestações subjetivas e culturais dos sujeitos. O “fazer” educação na escola, arte plural de significados e objetivos.

As crianças iniciaram o desfile às 9 horas. O dia estava nublado. O céu denotava imensa escuridão. Não parecia dia, muito menos início de primavera. Mas, a alegria de todos era grande e mal perceberam o inusitado tempo. O presidente da Associação estava preocupado com o carro de som do cortejo. Tornava explícito o patrocínio político de um candidato “x”, do qual a diretora referia-se como “parceiro colaborador”. É o chamado “Amigo da Escola”, voluntário da comunidade extra escolar. Afinal de contas, financiava o evento quanto ao carro de som, recursos materiais para a confecção das alas representativas e pro-labore para pagamento da equipe de recreação dos personagens do “Sítio-do-Pica Pau Amarelo”.

O esforço ousado do “Amigo da Escola” impulsiona adeptos na comunidade local. O sentido é cumprir o papel de distribuição de benefícios sociais, dependentes da compreensão ou convicção do favoritismo para permutas de votos eleitorais. Era um showmício colado, artificialmente, à realidade escolar. Ninguém se deu conta dessa lógica gerencial de particularidades culturais no território periférico baiano, cujos ranços foram construídos, historicamente, no passado e continuam presentes, moldando comportamentos, emprenhando herdeiros na perpetuação do curral eleitoral, do voto de cabresto, do clientelismo de práticas correntes no sistema político brasileiro.

Para Vasconcellos (2000, p. 220), no seu artigo: O Coronelismo nas Organizações: a gênese da gerência autoritária brasileira, nos diz:

> Vejamos agora como este personagem central em nosso sistema político teve uma atuação muito mais ampla, muito mais extensa do que a de político ou de gestor do Estado. Foi Senhor de Engenhos e passou, mais tarde, a ser, também empresário. Quando empresário, levou para as unidades produtivas a mesma lógica gerencial que desenvolvera em suas propriedades rurais. Urbanizou-se e enriqueceu, mas continuou portador do mesmo imaginário.

As relações de amizade entre o presidente da ABAC e políticos de apadrinhamentos puderam ser percebidas por ocasião do desfile da primavera, patrocinado por um candidato em campanha eleitoral. Dessa forma, muitos votos foram conseguidos na comunidade escolar na troca de benefícios à comunidade.

Em contrapartida, houve a celebração histórica na pesquisa, adequada de conteúdos, técnicas e procedimentos articulados, condições de desempenho coletivo integrado ao tema, relacionado à linguagem da arte-educação, uma forma de enriquecimento cultural tanto de alunos quanto de professores. Os desempenhos eram partes da cultura escolar e local, representações de trabalhos produtores de cooperação e dialogicidade.

Apesar do esforço minucioso do planejamento das fantasias, a atividade curricular “Desfile da Primavera” não foi uma experiência exitosa para os participantes. O tempo se constituiu como empecilho. A chuva forte inviabilizou o percurso. O tempo de 50 minutos causou tristeza e frustração aos participantes. A diretora comovida em lágrimas percebeu que era o fim. No entanto, o presidente da ABAC tomou da palavra amiga para dar o seu testemunho: “Foi bom, você está de parabéns com a equipe”. Algumas falas e desabafos se ouviam, vozes representativas de significados: diretora, professora, coordenadora pedagógica e pais no que se refere à satisfação de trabalhar na escola.

> [...] é isso mesmo. Durante o percurso vocês alcançaram o objetivo. A tristeza é normal! Não podemos ter o domínio da natureza, [...] vi responsabilidade. Em nome

da Associação, o nosso carinho, empenho, amor. Depois de tanta luta, papai do céu acomodou. Vamos parar um pouco e pensar: Deus escreve certo por linhas tortas. Todo o trabalho foi lindo! É uma prova de que, tudo que a gente faz está sendo olhado pelo Alto. Papai do céu ilumine vocês. Essa casa é como extensão dos lares de vocês, saiu a coisa mais perfeita. Ele que abençoe os lares. Já fomos abençoados com a chuva (Presidente).

[...] agradeço a todos pelo comprometimento, união que levanta a auto-estima. O desfile foi o começo. Se no momento do desfile a chuva caiu, estava escrito. Foi uma dádiva de Deus. Eu vi a felicidade nas crianças, a felicidade delas é que importa (Diretora).

[...] não fiquei triste, depois que eu vi os meninos cantarem, perguntei: Menino, você se sentiu borboleta por alguns instantes? Sim, eu sou borboleta, respondeu ele (Professor 1).

[...] a chuva atrapalhou. Um pai disse: se meu filho adoecer vou processar a instituição, fiquei preocupada (Professor 2).

[...] mistura de sentimentos, euforia, decepção, mas houve satisfação pela alegria de todos. Eles dançaram e se divertiram. A chuva foi um batizado (Professor 3).

[...] quando vi a chuva fiquei decepcionada. Eu não vim para ficar triste. Estou alegre. Quando vi os meninos na chuva fiquei com inveja, mas tudo era frágil! (Professor 4).

[...] houve momentos anteriores na colaboração dos colegas. O mundo lá fora não viu tudo, mas as mães valorizaram o que fizemos. Pra gente, uma decepção, mas aprendemos com as crianças a ter satisfação com as coisas (Professor 5).

[...] estou feliz e ao mesmo tempo triste. Houve envolvimento, ajuda. Primeiro, pensei que as crianças iam recuar. Depois, já que não recuavam, entrei em cena e continuei (Professor 6).

[...] gosto desse tipo de trabalho. Me envolvo bastante. Estou feliz! Vivemos o feito do trabalho. Nós pensamos, produzimos, vestimos e desfilamos. Percebi os dons artísticos dos colegas, eu aprendi muita coisa. Nos revelamos como estilistas (Professor 7).

[...] primeiro, empolgação, dedicação, ansiedade, envolvimento, expectativa. Depois, a chuva derreteu o nosso trabalho. Quando vi a felicidade dos meninos, as mães elogiando o trabalho, tudo passou (Professor 8).

[...] foram duas semanas para o planejamento e 50 minutos para o término do desfile (de 9 as 10h), momento de tristeza! Planeja-se e não sai como a gente quer. Só Deus! (Professor 9).

[...] sinceramente, quando vi a chuva cair, quis descer junto, muitas preocupações: primeiro pela responsabilidade com as crianças; segundo, pelo comportamento delas (Professor 10).

[...] no primeiro momento, a chuva bateu. Deu uma frustração! Muitas mães vieram, valeu. Foi um acontecimento da natureza, estou feliz. Não deu mas, me sinto realizada. Senti uma diferença de outras escolas grandes. Essa aqui tem união, vontade de fazer, realizar, solidariedade, amizade, é diferente (Coordenadora pedagógica).

[...] valeu! Os meninos ficaram satisfeitos. Podia ter sido melhor, mas, não dependeu da gente. Minha filha é tímida, desfilou porque gosta da escola (Mãe 1).

Essas falas revelam um movimento discursivo de vozes, imagens constitutivas que os diferentes autores de um lugar enunciativo – de onde eles falam (posição dos sujeitos no contexto escolar) e como eles falam (entonação individual), enunciados de uma situação em interação/atividade mental transformada em palavra e pelo outro. Essa concepção de linguagem é compatível com o conceito de atividade de Vygotsky (1984) e no que entende por fala. Essa prática permeia a complexidade do "saber-fazer" pedagógico na participação das comunidades escolar e local, o reconhecimento do trabalho realizado, o idealismo e o sonho que permeiam o cotidiano da escola. A possibilidade de se metamorfosear práticas coletivas que promovam a articulação escola-família-comunidade.

Na semana seguinte, o desfile foi tema de redação para os alunos, pois a instituição estava promovendo um concurso de redação. Mas, após o término da aula, professores reunidos selecionaram as melhores redações de suas turmas para premiação. Durante o processo, as professoras liam, riam, e ironizavam os erros dos seus alunos, até que uma professora escolheu a melhor redação para publicá-la no mural da escola.

Destarte, a comunidade escolar foi artista, malabarista, empreendedora, criadora de uma rede de significados culturais. A interação aluno-aluno, aluno-professor, pais e mestres mobilizaram a escola para a transformação e emancipação social. O caráter educativo de entretenimento potencializou resultados de um trabalho de participação social. Logo, o evento apresentou-se como espaço da comunidade, expressão lúdica de consciência identidária. A música e a dança foram cenas de ambientação enriquecedora de trabalho coletivo.

Parece oportuno relatar alguns fragmentos de redações dos alunos da 4ª série. A finalidade é oferecer uma idéia aproximada de como os usuários percebem a prestação de serviços da escola sob a responsabilidade dos dirigentes educacionais.

Esses alunos foram convidados a escrever, livremente, sobre a sua escola e trouxeram aspectos relevantes da gestão escolar, demonstrado a seguir. A pesquisadora teve uma amostra de 93 redações de alunos da 4ª série. Após criteriosa análise, foram selecionadas aquelas que traziam aspectos administrativos e pedagógicos pertinentes ao desempenho dos dirigentes educacionais, Figura 24.

Administrativos	Pedagógicos
Estrutura física: A diretora cuida da escola; Eu acho que precisa de mais salas porque assim mais gente ia estudar aqui; Eu acho que a minha escola é pequena para muito aluno; Minha sala é abafada. Serviços: Minha escola é muito organizada; A direção é dez; Eu espero que o governo seja mais responsável com o estudo; Espero que não aconteça mais greve no colégio senão agente não vai para frente.	Prática pedagógica: Eu gosto muito da minha escola, ensina muito bem; Não tem recreio; Aqui, só não aprende quem não quer; mas tem alguns alunos que não se comportam. Atendimento ao aluno: A diretora é muito competente (...) minha mãe não vai precisar ir ao outro colégio me matricular porque a direção se incumbiu disso tudo.

Figura 24: Representações escritas dos alunos da 4ª série, sobre a Escola B

Pode-se destacar, ainda, os seguintes fragmentos de algumas redações relacionadas às interpretações da pesquisadora e dos alunos sobre a escola em bom nível de convivência com professores e direção: “Eu gosto da escola porque todo mundo me trata bem, principalmente a pró “x”, a diretora “y” e a vice-diretora “z”, “(...) as pessoas tratam a gente muito bem”. Não se observou níveis hierárquicos nas representações dos alunos referentes às relações com os dirigentes educacionais.

Os alunos sentiam segurança na escola. Percebia-se um processo de socialização, talvez pela falta de atrativos do bairro: “minha escola é o meu segundo lar, meus colegas são meus irmãos”, “a escola é muito boa porque as crianças saem da rua”, “os diretores são pessoas tranqüilas e pacíficas”.

As redações denotavam que a educação iria ajudá-los financeiramente, isto é, para “arranjar um emprego [...]” serem cidadãos de bem: “com a escola a gente aprende a ler, aprende a escrever e aprendemos a ser educados e viramos alguém na vida”. “As pessoas que não estudam estão perdendo muito”. Perpassavam preocupações quanto à violência, as drogas, e com o futuro: “sem a escola não sei o que seria das pessoas, não teriam estudo nem trabalho [...] dariam para ladrão e outras coisas mais”, “a escola na sua vida é muito importante, você sabe que nela você cresce muito inteligente, arruma emprego bom tem uma vida boa, não fumando tóxico”. “Paz em 2003 porque em 2002 teve muitas mortes”, “a escola representa o futuro para as nossas vidas (...) é saber entrar na repartição, ser apresentado à sociedade, também saber do nosso direito”.

Estas redações estão impregnadas de valores do mundo letrado. Falaram da escola como se fosse uma extensão da família: “a escola é o segundo lar, é porque a gente aprende muito e sempre e mais”. Demonstraram baixa-estima. Segundo os depoentes, vão estudar para serem “alguém na vida”. Ainda mais, são gratos com a escola que têm “até agora eu não perdi nenhum ano porque a minha escola tem um bom ensino”, “obrigada por me dar à oportunidade de estudar e ser cidadão”, “quando eu comecei a estudar pensei que eu não ia conseguir”. Também as redações refletiam as perspectivas na comunidade local: “para algum dia poder chegar uma carta, alguma coisa para ler e a pessoa falar que não sabe ler e escrever

nem nada [...]". Estes registros das falas dos alunos trazem uma dimensão emocional do contexto no qual foram realizadas: a escola.

Esses relatos dão uma idéia do clima organizacional da escola, paradoxalmente de tensões, conflitos, sonhos […] uma realidade que revela sujeitos formados por uma sociedade desarmoniosa, mas ontologicamente vocacionados a serem felizes, mesmo por alguns momentos que se eternizam semelhantes aos eventos do desfile de carnaval, futebol e eventos escolares, como a atividade do "Desfile da Primavera".

7.3.5 Aspectos pedagógicos

O quadro de professores, na época da pesquisa, era formado por profissionais de ensino com nível de escolaridade variado. Alguns possuíam o magistério, outros, a exemplo da professora do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), pedagoga, habilitada em pré-escolar e com pós-graduação em coordenação pedagógica. Assim relatou o desenvolvimento de seu trabalho:

> O CBA não é um projeto, é uma forma nova de organização de ensino. O projeto levou o nome de ciclo. Como ponto positivo, destaco a avaliação. Quando fazia avaliação ficava desesperada. Temos alunos de vários níveis. Ao realizar uma prova, nivela os alunos. Os que estavam atrasados, não respondiam, era que ainda não estavam nesse nível. Esta modalidade de trabalho ajuda muito a aprendizagem. Ele tem me ajudado muito na prática (Professora 3).

A escola é de médio porte com 830 alunos matriculados, em 2002. Funcionava nos três turnos. Oferecia educação infantil a partir dos seis anos, ensino fundamental até a quarta série, e educação de jovens e adultos. Trabalhava com os projetos da SEC: CBA, Regularização do

Fluxo Escolar, Aceleração (estágios I e II)[57]

Para o MEC/INEP, os programas de correção escolar já vêm ocorrendo com algumas experiências exitosas. Para o programa "Educar para Vencer", essas classes terão êxito quando conseguirem mudar a cultura da repetência, corrigir o fluxo escolar e não somente acelerar. No entanto, os professores terão que ser acompanhados e apoiados através da liderança dos dirigentes educacionais (Manual "Gerenciando a Escola Eficaz", 2000).

A escola mantém as seguintes parcerias que ajudam a gestão pedagógica:

- a Associação Beneficente Amigos de Cajazeiras (ABAC), na concessão do espaço físico para reuniões e eventos;
- a SEC, na política de pessoal e verbas públicas;
- as voluntárias sociais, com o "Prato amigo" no qual faziam doações de gêneros alimentícios, frutas, legumes e ofereciam nutricionistas para ensinar a preparar a merenda escolar de forma nutritiva;
- a Prefeitura Municipal, financiadora de reformas, e sensível a futuros serviços médico e odontológico.

A escola participava do Projeto Gestar, modelo pedagógico desenvolvido pelo FUNDESCOLA, na melhoria do ensino na sala de aula. Este projeto tem como princípio básico a contextualização da aprendizagem do aluno, conforme a sua realidade. O patrocínio é do Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONU), cujo objetivo é transformar a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa e de

[57] Modalidade de ensino baseado em ciclos de aprendizagem. O estágio I corresponde às duas séries iniciais do ensino fundamental (1ª e 2ª séries), o estágio II (3ª e 4ª séries). Os estágios devem assegurar a aprendizagem, reajustando-os ao ciclo normal da escola. Compreende-se a importância da proposta, mas criticam-se como foram implantados sem uma discussão mais ampla com os professores e sem as condições necessárias à viabilização

Matemática, onde os alunos têm o pior desempenho acadêmico. O curso era oferecido, semanalmente na escola, na modalidade de educação continuada. Este programa é baseado em três ações sistêmicas: avaliação diagnóstica dos alunos; a formação continuada em serviço do professor, entendida como ferramenta de profissionalização, capaz de oferecer espaços de reflexão conjunta de investigação e organização das aulas de reforço para os estudantes. A verificação da aprendizagem é para saber que habilidades os professores estariam precisando desenvolver e quais as desenvolvidas.

O curso é baseado no construtivismo, com duração de dezoito meses, dividido em quatro módulos e desenvolvido em dois momentos: no primeiro, uma sessão de estudos e no segundo, a implementação de oficinas de produção de textos, experiências e relatos de dificuldades da aprendizagem e acompanhamento da prática pedagógica. Era ministrado por técnicos da SEC, a professores de 1ª à 4ª série. O certificado de conclusão garantia uma melhoria salarial. Essas ações, que contribuíam para o crescimento profissional dos educadores, recebiam apoio dos dirigentes e foram registradas na percepção de 65,4% da comunidade. Na visão do presidente da ABAC, a proposta é paradoxal e inoportuna no período de aula letiva, contrariando o aspecto legal e o Termo de Compromisso assinado pelos dirigentes. Assim, quando consultado sobre a importância do curso, prestou o seguinte depoimento:

> O ensino público está tão difícil! Embora haja tanta modernização, pois, o conteúdo que o sujeito realmente precisa, não vemos na escola pública. Hoje, temos variedades de projetos, tecnologias, cursos... Todavia, para chegar ao patamar do antigo admissão, está complicado. Quando alguém era aprovado, fazia festa tipo vestibular. Eu vivi isso, dessa forma sei que o estudo é importante (mesmo hoje, estando tão limitado), [...] sou contra toda semana o professor diminuir a carga horária dos alunos para participar de um curso de especialização. Acho importante os professores se reciclarem, mas, que eles façam isso aos sábados, pois não prejudicam minhas crianças. Porém, no sábado, ninguém quer. Mas me diga: quando essas aulas serão compensadas? (Presidente da ABAC).

Na percepção do professor, ao ser entrevistado, respondeu: “estou gostando do curso (...), o tratamento oferecido pelos técnicos de ‘você é importante`, levanta a auto-estima” (Professor 3). Um outro professor relata dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula:

> O trabalho pedagógico é prejudicado pelo espaço físico da escola. É dificultado pela pequena área em relação ao número de alunos. Precisa que não estejam todos os alunos. A prática é na base do giz e cuspe. Não uso tv, retro. Os alunos são esforçados, mas desinteressados, sem apoio da família, distraídos e sem estímulos. A vivência deles é diferente, real e não aluno virtual. Convivem com a violência, falam sem choques, estão habituados com as perplexidades. O aluno me disse: ‘meu tio foi procurado pela polícia que invadiu a casa para agarrá-lo. Estava envolvido com drogas’. O aluno tem consciência que o professor está lá para ajudá-lo. Não são agressivos. (...) mudaria na escola o espaço físico, pois a energia dos alunos fica acumulada por não existir espaço para recreação. As salas são apertadas e quentes (Professor 4).

O sistema de avaliação era processado de duas formas: interna (a auto-avaliação da comunidade educativa na análise dos problemas e as diversas formas de interpretá-los) na tentativa de seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e através do Projeto de Avaliação Externa, executado pela SEC. Neste sentido, tinha boa aceitação entre os professores, a perspectiva de melhoria do rendimento escolar. A avaliação externa, segundo Libâneo, em conexão com a avaliação dos professores, pode ser uma ajuda à organização do trabalho na escola e nas salas de aula, gerando uma “cultura da responsabilização” por parte da equipe escolar (LIBÂNEO, 2001, p.211).

Na realidade, o governo avalia as escolas de forma quantitativa, no sentido do controle de funcionamento para que melhorem essas estatísticas e progridam. Um dos dirigentes, assim, declarou:

> Acho bom. Eles mandam a matriz de referência. Depois, passam para analisar os resultados. Cada item avalia uma competência. Quando todos erram a questão, o professor verifica que tem que trabalhar mais esse item. Indicam a porcentagem mínima e o que tem que ser atingido. Acho bom! Faço um quadro para trabalhar com os professores e mostrar a eles o que precisam trabalhar (Vice-diretora*)*.

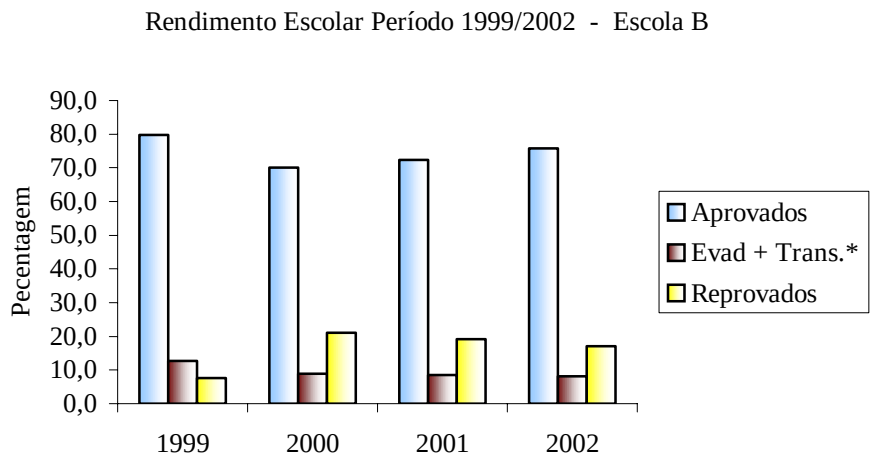
O rendimento escolar não tem sido satisfatório, como aponta a Tabela 14. Retrata uma oscilação e pouco crescimento no índice de aprovação, que não chega a 80%, no período investigado, 1999 a 2002. Apesar de apresentar um crescimento gradativo, a aprovação avançou de 70,1% em 2000 para 75,7% em 2002. Contudo, em 1999, antes da certificação esse índice era de 79,7%. No período posterior à certificação, o índice de reprovação apresentou os seguintes valores, 21% em 2000, 19,1% em 2001 e 17,1% em 2002, mostrando uma pequena variação. Porém, não são avanços significativos. Em 1999, ano anterior à certificação, o índice de reprovação era de 7,6%.

Considerando os dados de 2000, Tabela 15, apresentam discrepâncias se comparados ao mesmo ano na Tabela 14. Apesar de terem sido fornecidos pela escola, os índices apresentam alterações. Acredita-se que tenha sido uma falha na computação dos dados. A escola justifica que nesse ano não foram incluídos os projetos específicos, baseados nos ciclos da aprendizagem.

Tabela 14 - Rendimento escolar - 1999 – 2002 (CBA à 4ª Série) - Escola B

Ano	1999		2000		2001		2002	
Alunos	N	%	N	%	N	%	N	%
Matriculados	291	100	257	100	507	100	580	100
Aprovados	232	79,7	180	70,1	367	72,4	439	75,7
Evadidos + Transferidos	37	12,7	23	8,9	43	8,5	47	8,2
Reprovados	22	7,6	54	21	97	19,1	99	17,1

Fonte: Secretaria da Escola B – 2002
Não estão inclusos os dados de rendimento escolar do noturno.



- Evadidos + Transferidos

Para o MEC, os dados de rendimento escolar estão expressos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 15 - Rendimento escolar (CBA à 4ª Série) - Escola B

Ano	2000
Alunos	%
Matriculados	100
Aprovados	66,9
Evadidos	19,4
Reprovados	13,7

Fonte: MEC/INEP[58]

Desde 1998, o Projeto Pedagógico estava em construção. Previa-se concluí-lo em fevereiro de 2003. No objetivo do projeto estava expresso "Sermos reconhecidos pelo bom serviço prestado, através do trabalho criativo e inovador de nossa equipe e responsabilidade com que realizamos nossa tarefa de educar". A pretensão era um currículo participativo. Para minimizar o alto índice de alunos não alfabetizados, em 1999, foi executado um projeto de reforço escolar. Em 2002, a avaliação externa realizada pela UFBA/ISP/FAPEX apresentou baixos indicadores de desempenho em Português e Matemática nas turmas da 4ª série, do ensino regular, Tabelas 16 e 17.

[58] Fonte: Governo Federal – MEC/INEP – Informações declaradas no Censo Escolar, em 28/03/2001.

No entanto, não se observou execução de ações e propostas destinadas à reversão desse quadro. Esperava-se uma competência na elaboração do referido projeto, quanto ao comprometimento técnico-pedagógico. Neste caso, aponta uma dependência da SEC, o que consolida a centralização na esfera pedagógica. A escola tinha a missão de "Fornecer serviços educacionais de qualidade, formando cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade".

Tabela 16 - Desempenho em Português dos alunos da 4ª série, ensino regular - Escola B

Turma	N de alunos	Média de acerto	% de acerto
01	11	23,45	60
02	09	24,56	62
03	02	18,00	46

Fonte: Secretaria da Escola B - 2002

Tabela 17 - Desempenho em Matemática dos alunos da 4ª série, ensino regular - Escola B

Turma	N de alunos	Média de acerto	% de acerto
01	11	26,73	51
02	10	24,20	60
03	01	6,00	15

Fonte: Secretaria da Escola B - 2002

O PDE reflete o que a escola é e como estrategicamente pensa as questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Foi elaborado em 2001 e estabeleceu como visão estratégica: "A responsabilidade em desenvolver um trabalho comprometido com a eficiência e eficácia do ensino, a inovação nas formas de solucionar problemas, estando aberta às mudanças, visando atingir a excelência e criatividade de toda a comunidade escolar". Na análise de suas ações, observou-se a prioridade dada à aquisição de equipamentos e manutenção da escola, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este programa é um recurso para administrar coletivamente, discutir as ações prioritárias e assegurar o pagamento de despesas

básicas de manutenção da escola (água, luz, telefone, equipamentos eletrônicos, materiais didáticos e de limpeza).

Em 2000, após uma análise situacional da escola, o desempenho acadêmico ficou configurado em 64,3% de aprovação, 29,5% de reprovação e 6,25 de abandono escolar. Alguns problemas foram detectados: a evasão escolar, a repetência e o baixo nível acadêmico dos alunos. A evasão era maior no noturno devido ao nível socioeconômico dos alunos que deixavam de estudar para trabalhar. Também registraram o menor índice de aproveitamento em Matemática com um percentual de 80,77% de reprovação, em uma das turmas, no turno vespertino. Medidas foram adotadas para minimizar a situação, tais como o planejamento estratégico de atividades diferenciadas para alunos com dificuldades de aprendizagem. Os objetivos estratégicos visavam elevar o desempenho acadêmico dos alunos e modernizar a gestão escolar. As metas estabelecidas no PDE estavam planejadas para: elevar o índice geral de aprovação dos alunos de 64% para 75%; implantar um sistema de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos; promover o aperfeiçoamento dos professores; desenvolver dois projetos interdisciplinares, anualmente, para dinamizar a prática pedagógica. Apesar da proposta ter sido uma construção coletiva, notou-se que as ações do PDE estavam centralizadas na direção da escola, Figura 25. Dessa forma, o poder outorgado aos demais dirigentes era destituído. Contudo, na realidade, a vice-direção estava à frente das decisões no dia-a-dia da escola. Tal fato permitia que uma outra autonomia estivesse sendo construída no cotidiano por iniciativa dos demais dirigentes e de acordo com a emergência do problema apresentado.

º	METAS	RESPONSÁVEIS	AÇÕES
1	**Elevar o índice geral de aprovação de 64% para 75% dos alunos de 1ª à 4 série;**	Diretora	05
		Vice-Diretora	02
		Vice-Diretora	03
		Outros	06
02	**Implantar um sistema de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos em todas as séries de 1ª à 4 série;**	Diretora	02
		Outros	07
03	**Promover o aperfeiçoamento de 100% dos professores;**	Diretora	08
04	**Desenvolver dois projetos interdisciplinares, anualmente, para dinamizar a prática em sala de aula;**	Diretora	03
		Vice-Diretora	02
		Outros	06
05	**Promover encontros bimestrais, com o Colegiado Escolar;**	Vice-Diretora	01
		Outros	06
06	**Promover um evento educativo, bimestral, com a participação dos pais e da comunidade;**	Diretora	10
		Outros	14
07	**Desenvolver um planejamento semestral, para todos os setores;**	Diretora	11
		Outros	04
		Vice-Diretora	03
		Vice-Diretora	02
08	**Promover um encontro bimestral, com a equipe escolar, para avaliar o processo de execução do PDE.**	Diretora	05
		Outros	04
	Total	Diretora Vice-Diretora Outros	44 13 41

Fonte: Secretaria - PDE 2001 Escola B

Figura 25: Resumo das metas e respectivas ações do PDE

A implementação do PDE é defendida pela comunidade escolar que depende da liderança dos dirigentes. O fato foi confirmado por 42,3% da comunidade que seus dirigentes expressavam a liderança na escola. Porém, tanto pais como professores identificam mudanças na forma de gerenciar a escola. Eles têm consciência de que é necessário melhorar o desempenho acadêmico, pois apesar do impacto significativo, entendem o PDE como uma exigência das políticas públicas do Estado. O foco deve ser definido na melhoria da aprendizagem dos alunos e na redução da repetência e da evasão escolar, que ainda estão

sendo perseguidos. No entanto, a comunidade tem cooperado para o alcance gradativo dos resultados nas soluções encontradas. Isto porque:

> o princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, principalmente os pais, tem várias implicações. Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas) para preparar o projeto pedagógico-curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. (LIBÂNEO, 2001, p.118).

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, havia projetos especiais: a Regularização do Fluxo Escolar para correção de alunos com defasagem idade/série de acompanhamento periódico da SEC; Projeto Lego Dacta para o desenvolvimento dos alunos; PDE-GESTAR de formação continuada de professores de Português e Matemática; Projeto Bahia, FUNDESCOLA, e outras agências de financiamento, a exemplo do Programa Nacional de Alimentação Escolar e do Programa Amigos da Escola.

7.3.6 Aspectos da autonomia

O Art. 15 da LDB assegura progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas de educação básica. Mas, a natureza da prática gestora de formação político-pedagógica não se esgota no âmbito da organização escolar nem se reduz à ação nos processos administrativos e pedagógicos. Urge saber se esta prática responde aos problemas existentes e se é uma construção coletiva.

Lück chama a atenção dos educadores que

> a autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios

> educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria (LÜCK, 2000, p. 21).

Os interesses externos (reguladores das funções dos profissionais de educação) têm que estar em equilíbrio com os internos (próprios da vida escolar), para garantir a resolução de problemas de forma autônoma e coletiva nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro. Neste contexto, a escola enfrentava obstáculos quanto à manutenção do quadro de profissionais de ensino e ampliação do prédio,

> No que se refere a utensílios, materiais tecnológicos, móveis, etc, isso, a SEC fornece (devido à parceria que temos). A escola não recebeu nenhum auxílio do governo para sua construção. Hoje, após quase 16 ou 17 anos, é que estou recebendo um auxílio em edificação (para construção do refeitório e cozinha), graças ao convênio da Associação, mais a verba do Governo Federal. Tal convênio é chamado de Convênio Sessão de Sala, (no qual a SEC fornece funcionários e manutenção) mas, não atua na construção (Presidente da ABAC).

Também a insatisfação profissional de um dos dirigentes em não continuar na vice-direção, nem almejar assumir a direção da escola estava relacionada à falta de autonomia que não permitia alcançar seus limites como gestor:

> O administrativo está em ordem. As solicitações da SEC não ocorrem o tempo todo. No caso da direção, o administrativo é o que demanda mais tempo. A diretora cuida dos documentos, licitações e assume tudo que envolve o administrativo. Eu administro o dia-a-dia da escola, fiz a capacitação, não passei. Quero voltar para sala de aula. Estou na escola, há 4 anos, foi um grande aprendizado, mas, quero dar oportunidade para outra pessoa, confesso que aprendi. Todavia, quero parar (Vice-diretora).

O dirigente não concordava que a escola exercia a autonomia. Muito embora o PDE fosse reconhecido como um valioso instrumento que possibilitava desenvolver ações com uma certa autonomia. Este depoimento exemplifica: “Quando a diretora solicitou à SEC para comprar o computador, houve restrições pelo fato da escola ser conveniada. Porém, com o PDE, conseguimos comprar computador, retroprojetor e fazer uma reforma nos sanitários dos meninos” (Vice-diretora).

Essa atitude do dirigente encontra respaldo em Libâneo, quando afirma que

> a autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição (LIBÂNEO, 2001, p.115).

A assistência alimentar ou merenda escolar era distribuída diariamente. Devido à falta de espaço, as turmas se deslocavam uma por vez, para as refeições. No espaço reservado aos professores, eram comuns reuniões rápidas para lanchar, trocar informações, esclarecer dúvidas sobre atividades ou questões referentes ao cotidiano escolar.

O Colegiado Escolar, está implantado desde 7 de julho de 1997, em parte estimulado por ideais democráticos de participação coletiva, buscando a democratização do espaço escolar. A última eleição realizou-se em 24 de agosto de 2001, com representantes dos diversos segmentos da escola. Esta eleição é realizada de três em três anos e em três etapas: a 1ª, uma reunião de pais candidatos, a 2ª, a eleição propriamente dita, a 3ª e última etapa, a apuração dos votos. Três chapas foram representativas. Encontrou-se um forte apelo à participação da comunidade nesse processo, participação essa definida nas relações de trabalho na escola.

Os dirigentes apoiavam as reuniões do Colegiado, que aconteciam regularmente, conforme declaração de 61,5% da comunidade, muito embora não tivesse clareza de sua função consultiva e fiscalizadora e força política na atuação de questões técnicas, pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Não obstante seu significado de participação, era restrito. Apenas funcionava em caráter consultivo e de representação, mas pouco deliberativo ou normativo. Na prática, configurou-se como canal e instrumento de

participação limitada. No entanto, no coletivo, integrava as comunidades escolar e local à participação efetiva nas atividades da escola.

A escola conduzia os trabalhos pedagógicos, em consonância com o Art. 206, inciso III da Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Também repensava a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, através do Projeto de Avaliação Externa da Agência de Avaliação UFBA/ISP-FAPEX e SEC. O objetivo do projeto era redimensionar as ações pedagógicas para a melhoria do rendimento escolar dos alunos. Essa unidade de ensino está incluída entre outras 2991 escolas dos 274 municípios filiados para atendimento a 758.430 alunos, distribuídos pelas quatro séries do primeiro ciclo do ensino fundamental. O instrumento para a verificação da aprendizagem consta de 25 questões de Português e 25 de Matemática, além de um questionário socioeducacional a ser completado com informações dos dirigentes e professores. Salienta-se a importância dos dirigentes nas ações de liderança, quanto à divulgação das matrizes de referências (competências adquiridas) e convocação de professores e pais para a aplicação e fiscalização dos exames. Esta atividade é ponto de partida para uma análise da escola como um todo. Os dirigentes vêem a avaliação como uma possibilidade para (re)significar a prática de ensino:

> Quando todos os alunos erram a questão, o professor verifica que tem que trabalhar mais esse item. O instrumento indica a porcentagem mínima e o que tem que ser atingido. Faço um quadro para trabalhar com os professores e mostrar as dificuldades dos alunos (Vice-diretora).

Para a filosofia das políticas públicas do Estado representada pela Agência de Avaliação, UFBA/ISP-FAPEX:

> Visa o diagnóstico das carências de aprendizagem dos alunos, oferecendo ao professor a oportunidade de, conhecendo as dificuldades detectadas pela avaliação, poder imprimir o ritmo adequado à suas aulas com medidas reguladoras das deficiências nos domínios de conteúdos necessários ao pleno desenvolvimento da classe, como um todo, e dos alunos em particular para repensar a oportunidade de trabalhar melhor o conhecimento (DOURADO, 2001 p 3).

Neste contexto, a avaliação realimenta os procedimentos de ensino com vistas às providências necessárias para que os alunos se desenvolvam com sucesso, além de um excelente diagnóstico de interpretação da realidade.

Pode-se refletir, pensando com Foucault (1995), na relação avaliação do conhecimento: avaliar os alunos por meio de um teste é como se pudesse extrair a verdade que nem ele próprio sabe de si, da sua cultura local, mas que o teste tem uma relação de poder supostamente intrínseco à técnica. Um poder que assegura à escola, no modelo de competitividade neoliberal, uma posição no ranking das melhores escolas, uma gestão com dirigentes estimulados a cumprir as metas da certificação. Nesse sentido, um jogo de forças no exercício estratégico dos sujeitos.

O setor financeiro da escola atendia, em tempo hábil, as solicitações da SEC quanto às licitações, faturas e outras. O inventário de 2002, solicitado pelo MEC, estava em fase de conclusão. A escola era contemplada com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que permitia a administração de verbas para pagamento de contas de pequenos serviços de manutenção. O direcionamento da verba do Projeto Bahia contemplava ações para a aquisição de equipamentos de informática como microcomputador e também seus periféricos (impressora e *scanner*) e de comunicação (retroprojetor e videocassete). Estes aparelhos eram, na verdade, pouco utilizados. Havia um esquema de segurança montado pela diretora, com o intuito de impedir que os referidos aparelhos fossem roubados. Assim, dificultava o acesso

para que professores utilizassem os referidos recursos no processo de aprendizagem dos alunos.

À pesquisadora, ao perguntar sobre os recursos financeiros da escola, 61,5% dos respondentes afirmaram que não eram consultados sobre a prioridade de compras e serviços. Ao tecer comentários sobre a autonomia financeira da escola, o presidente da ABAC afirmou que a autonomia atual é "falsa", ela não existe, perdendo lugar para as exigências burocráticas:

> A autonomia financeira é fantasiada por alguma coisa, já que mesmo o dirigente tomando um curso para poder trabalhar com as finanças da unidade escolar, quando precisa trocar uma janela ou ventilador tem que submeter à inspeção de um supervisor que poderá autorizar ou não, sua obra. Que autonomia é essa? Eu sou contra essa autonomia financeira, pois entendo que se o profissional teve seu nome publicado no Diário Oficial, obteve boas notas e fez "n" cursos, tem plenas condições para reger os aspectos financeiro e administrativo da escola sem precisar de autorização. O que ele precisa, é prestar contas e não ser tolhido (Presidente da ABAC).

Apesar de constar no Relatório de Atividades da SEC, exercício 2002, redução da repetência, da evasão escolar e crescimento do nível de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de ensino como resultados concretos das ações do Programa "Educar para Vencer", no qual a Certificação Ocupacional é um dos projetos prioritários, os dados coletados nas Escolas A e B não confirmaram essas afirmações.

Ao observar os índices de rendimento escolar no período pós-certificação, verificou-se que o único índice que obteve uma redução constante nas Escolas A e B foi a evasão, os demais oscilaram. A aprovação da Escola A, que em 1999 estava em 63,4%, chega em 2002 a 71,5, depois de ter alcançado em 2001, o índice de 78,5%. Já na Escola B esse índice sofreu uma forte queda, 79,7 para 70,1%, de 1999 para 2000, e demonstrou recuperação. Porém, o índice de 75,7% apresentado em 2002, ainda foi baixo em relação a 1999. Os índices de

reprovação apresentam um aumento na Escola A para 17,5%, e uma redução na Escola B para 17,1%, Tabela 18 e Figura 26.

Tabela 18 - Gráfico rendimento escolar - Escolas A/B período 1999/2002

	1999 E A	1999 E B	2000 E A	2000 E B	2001 E A	2001 E B	2002 E A	2002 E B
Aprovados	**63,4**	**79,7**	**69,8**	**70,1**	**78,5**	**72,4**	**71,5**	**75,7**
Evad + Trans*	**14,6**	**12,7**	**14,8**	**8,9**	**11,2**	**8,5**	**11,0**	**8,2**
Reprovados	**16,6**	**7,6**	**15,4**	**21,0**	**10,3**	**19,1**	**17,5**	**17,1**

* Evadidos + Transferidos

E A - Escola A; E B - Escola B

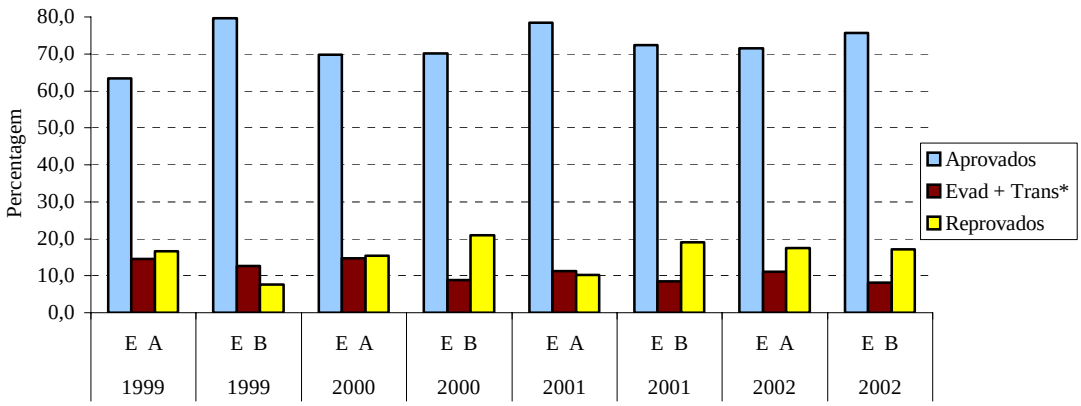


Figura 26: Gráfico rendimento escolar - Escolas A/B período 1999/2002

A oscilação nos índices de rendimento escolar é reflexo do momento de transição pelo qual as escolas estão passando. A certificação de seus dirigentes ainda não garantiu um avanço significativo em termos quantitativos no rendimento escolar. Outras variáveis podem ter interferido nesse desempenho, isto porque a certificação é um processo novo e por isso mesmo, demanda tempo para uma mudança significativa. Tomam-se, por exemplo, depoimentos do coordenador da gestão educacional do FUNDESCOLA, Dr. José Amaral Sobrinho, quando explicou que são necessários três anos, no mínimo, para que processos novos sejam absorvidos e avaliados quanto ao próprio rompimento de amarras da centralização, na liberdade de definições sobre o rumo a seguir e no desempenho eficaz de sua missão.

Os insumos utilizados pela escola não apresentaram correlação direta com a melhoria da aprendizagem dos alunos, resultados que se buscam em última instância. Porém, as escolas analisadas estão mais organizadas e aprendendo a lutar e buscar a autonomia e preservação da sua identidade cultural.

As funções de desempenho dos dirigentes e os problemas de resolução no cotidiano da escola remetem à questão sobre uma adequada formação. É nesse sentido que o investimento das políticas públicas do Estado traz uma nova configuração de impacto para a escola no sentido de dividir com a sociedade a responsabilidade dos serviços prestados às comunidades escolar e local como exercício de responsabilização. De maneira geral, têm contribuído com a sua participação efetiva e presente na gestão escolar nas diversas formas de organização e luta aferidas na intensidade das relações entre a escola pública e a comunidade.

O dirigente como responsável pela liderança da escola, aferido em concurso público, certificado, prestador de contas à sociedade civil da educação pública de qualidade, não é o único que deve se comprometer com a comunidade escolar, mas, todos os cidadãos na cultura de responsabilidade colaborativa.

8 CONCLUSÕES

As políticas educacionais baianas foram traduzidas no Programa “Educar para Vencer”. O estudo realizado no período de 1999 a 2002 permitiu investigar o impacto do Projeto de Certificação Ocupacional para dirigentes escolares durante o processo de sua implantação, avanços e possibilidades para o sucesso da escola pública.

POLÍTICA EDUCACIONAL

A primeira constatação do estudo identificou uma aproximação entre as intenções políticas (transformar a letra da Lei) e sua materialização no cotidiano escolar (realidade). Os grupos de sujeitos analisados, envolvidos nas Escolas A e B e, em especial, os dirigentes na equipe de trabalho, implementavam as metas acordadas em Termo de Compromisso do Projeto de Certificação Ocupacional, nas esferas pedagógica, administrativa e financeira, para o grande desafio da escola: fazer com que os alunos aprendam.

Uma outra, é acreditar que este projeto está provocando impacto no cenário das duas escolas analisadas, exigindo diferentes respostas dos vários atores sociais pelo seu caráter acelerado e interdependente. A mudança tem produzido inquietações ao se metamoforsear pelo choque provocado tanto em nível macro (atribuições exigidas pela certificação na

profissionalização da gestão escolar) quanto em nível micro (na avaliação do desempenho da escola e da consciência, ainda, da falta do sucesso escolar).

Para Ozga (2000), os modos de abordagem da investigação política em educação e o impacto das mudanças no contexto político é negociação, contestação e luta entre diferentes grupos contraditórios, um processo onde não há linhas claras de demarcação entre política educacional e outras áreas da política social que levantam questões educacionais. Neste sentido, a política tem moldado ou tentando moldar a profissão de educador, cabendo aos pesquisadores saberem: "como é que as coisas deveriam ser, bem como sobre como as coisas são e como sabemos que elas são". Logo, tomou-se este pressuposto cuidadoso para interpretar os dados da pesquisa no que pode ser dito ou pensado como recurso de análise, em termos do que transmitem ou procuram transmitir (que interesses servem e que relações estabelecem, em que melhora ou altera a organização escolar em busca do sucesso almejado pelas políticas públicas). Portanto, o impacto das mudanças ocorridas no cenário do Programa "Educar para Vencer" - Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares permitiu a composição de um quadro comparativo, junto à leitura subjetiva da pesquisadora, Figura 27.

Antes do Programa "Educar para Vencer" - Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares	Programa "Educar para Vencer" - Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares
• O aluno era uma parte das políticas educacionais. A escola não era incentivada a estabelecer parcerias com a sociedade civil. Conhecer os objetivos e papéis das instituições[59]	• O aluno é incluído como escopo nos documentos oficiais e necessitando de atenção. O governo conduz a ação de elevar os padrões, criar o contexto apropriado, não podendo, contudo, ter

[59] Instituições como organizações tanto da esfera pública quanto privada, incluindo os pais de alunos, autoridades, setores da comunidade.

parceiras e saber criar e manter com elas relações, compromissos e projetos de interesse mútuo.	sucesso por si só. São novas formas de colaboração: governo do estado central e organização social de ensino local.
• Não se exigia o desempenho de dirigentes, professores e alunos em todos os objetivos educacionais. O fracasso escolar estava no aluno, na sua classe social e/ou no aviltamento salarial dos profissionais de educação. A gestão escolar não era avaliada.	• Altas expectativas de sucesso escolar e avaliação freqüente dos progressos dos alunos na organização de relatórios anuais de desempenho do dirigente na escola. Assim, o ensino, a aprendizagem têm uma lógica de competição do modelo neoliberal com outras escolas.
• O modelo de dirigente que as diretrizes políticas defendiam era o produto dos políticos, (aqui entendidos como dirigentes portadores da ideologia do sistema e desenhistas de modelos públicos).	• O modelo esperado para o dirigente advém de uma bagagem cultural acumulada; experiência vivencial da escola como profissional de carreira atuante nas comunidades ou de notório saber atribuído às competências e habilidades gestoras de exigências da certificação ocupacional.
• Os dirigentes eram nomeados por indicação político-partidária.	• Profissionalização de todos os dirigentes e comunidade educativa (educadores e demais funcionários).
• Controle central nas áreas administrativa e financeira, prejudicando a gestão do tempo quanto ao pedagógico e contrariando o campo cultural próprio do simbolismo expresso nas suas diversas formas.	• Dirigente explorando as oportunidades de um controle indireto do Estado, descentralizado e contando com a participação das comunidades escolar e local para a eficácia funcional, própria da esfera técnico-econômica, mas, respeitando o multiculturalismo.
• Projetos isolados e comunicação até certo ponto fragmentada na comunidade educativa.	• Participação em redes de atuação das comunidades no fortalecimento e implementação das políticas de sucesso da escola.

• Não havia incentivo para que o dirigente se motivasse, por exemplo: os exames de qualificação profissional.	• Criação de incentivos financeiros incorporados nos proventos salariais para dirigentes se sentirem motivados à competição entre si e com outras escolas, sendo oferecido apoio a título de reconhecimento financeiro pelo sucesso no cumprimento de metas estabelecidas no Termo de Compromisso.
• Clientelismo político e fisiologismo.	• *Status* ou reconhecimento social enquanto trabalho "profissional" e naquilo que é permitido em termos de ingresso na ocupação (premiação de escolas por experiências exitosas para atração de benefícios diversos).
• Desenvolvimento e organização de uma gestão assistemática e empírica.	• Ambiente ordeiro, organizado e controle de desempenho de educadores e estudantes na padronização de competências de gestão para dirigentes profissionais do setor público, de modo a alavancar um novo tipo de gestão pública.
• Responsabilidade do dirigente no caminho/descaminho da escola.	• Responsabilidade do dirigente na liderança de sua equipe de trabalho, mas com a divisão de poder onde todos são co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso da escola.
• A escola desenvolvia suas atividades sem o cuidado de registrar o trabalho pedagógico e, portanto, comprometer-se politicamente com as decisões tomadas e muito menos exigidas na sua intenção ou propósito na prestação	• Exigências para que a escola tenha um projeto político-pedagógico, portanto uma identidade cultural onde o diretor é o articulador do coletivo escolar.

de contas á sociedade. • O governo estabelecia uma posição de vigilância e controle em relação às parcerias e alteração do desempenho. • A avaliação não era usada para melhorar a escola nem para a análise de desempenho dos alunos e educadores. A profissionalização de dirigentes permitia uma validação permanente	• As autoridades central e local/regional são desafiadas a se comprometerem com a escola. • Avaliação para medir desempenho do aluno, dos educadores na produção de informações para tomada de decisões. Avaliação da competência é a dimensão da "certificação". O modelo de competências submete profissionais de educação a uma validação temporária.

Quadro 3 - Quadro comparativo: antes e depois do Programa "Educar Para Vencer"

GESTÃO EDUCACIONAL

As mudanças democráticas têm-se processado, exigindo uma gestão articulada ao desenvolvimento profissional e institucional em que os sujeitos não sejam objeto das decisões do Estado ou da burocracia estatal. A introdução da certificação ocupacional traz essa mudança, elevando a auto-estima dos profissionais em educação, tornando-os sujeitos desse processo.

Os problemas socioeconômicos que afetam a comunidade escolar apontaram um momento de transição pelo qual está passando a gestão educacional baiana. É a comunidade que se configura como co-responsável desse novo momento capaz de desacomodar as políticas públicas que tendem a descentralizar o problema, visando o sucesso da escola e tomá-la como um novo tempo que está a exigir a responsabilidade de todos na conquista de uma autonomia construída no coletivo e na complexa rede do cotidiano. Neste contexto, a

responsabilidade não recai somente no dirigente, mas na escola como um todo, em unidade de transformação emancipatória.

A visão restrita da gestão escolar, centrada na figura dos dirigentes, vem diminuindo por conquista da própria comunidade. O acúmulo de trabalho administrativo por fatores exógenos de cumprimento às medidas políticas gerava um universo comandado pela lógica da organização burocrática, centrada na normatização racional-legal e com dificuldades às comunidades. Assim, a mudança de paradigma na gestão das políticas públicas exige uma cultura organizacional da escola viabilizada na disfunção burocrática do fazer dos dirigentes no sentido clássico, weberiano, para uma configuração ativa da comunidade escolar.

A análise da gestão das Escolas A e B baseou-se nos seguintes pressupostos de um modelo democrático e participativo, onde a prática profissional do dirigente deve ser educativa:

- o planejamento estratégico das ações é participativo decorrente de uma visão cooperativa;
- a comunicação é aberta, horizontal entre os membros da comunidade escolar;
- não há uma liderança explícita (líderes e liderados), mas o modelo de co-participação de divisão do poder nos grupos de trabalho, de acordo com os talentos e disponibilidade de investimentos nos processos de intervenção;
- o dirigente é um articulador dos diferentes segmentos escolares e não define a solução dos problemas antes de consultar aqueles que estão no processo pedagógico;
- o dirigente é dialógico e mediador nas ações cotidianas da escola;
- o dirigente cria a cultura da participação, na tomada de decisões;

- a direção descentraliza o poder aos vice-diretores ou colaboradores para tomar decisões ou realizar as ações no sentido de ver as ações executadas e o crescimento da equipe de trabalho.

Assim, observou-se que os dirigentes das Escolas A e B utilizavam o poder outorgado, com sabedoria, para manter produtiva a equipe de trabalho; sendo sensíveis às necessidades das comunidades escolar e local, e habilidosos ao tratar os problemas cotidianos, fazendo concessões sem comprometer os objetivos a serem atingidos. Também eram capazes de influenciar novos comportamentos a partir da confiança que inspiravam, e da capacidade em entusiasmar e aglutinar outros colaboradores em torno de suas idéias e propósitos.

Através de ambas as escolas e dos dirigentes certificados com o objetivo de alcançar melhores resultados de desempenho dos alunos, constatou-se:

- o conhecimento é um princípio gerador à autoconfiança dos dirigentes e validação de sua permanência no cargo;
- as condições pessoais (psíquicas) ao exercício profissional, sua trajetória de vida, sua bagagem cultural são fatores determinantes para o desempenho eficaz do dirigente;
- a gestão democrática e participativa não é um processo simples que apresente resultados em curto prazo, mas envolve uma construção coletiva que demanda estar associada ao Projeto Pedagógico e ao PDE, com alcance de seus resultados em médio prazo. Portanto, a aplicação competente dos recursos financeiros captados com o PDE, nos aspectos pedagógicos, contribui, eficazmente, para a melhoria do desempenho acadêmico.

Na análise comparativa das escolas A e B, leva-se a defender uma relação de compatibilidade de gestão. Mas, esta compatibilidade deve ser entendida do ponto de vista da natureza da gestão participativa e democrática. A relação de compatibilidade abre, em princípio, um espaço para a avaliação do impacto do desempenho dos dirigentes certificados e não certificados. Pode-se afirmar que a ação dos dirigentes nas comunidades escolar e local em interações de caráter social e psicopedagógico era construída, de forma partilhada, para o alcance das metas de desempenho previstas no “Contrato de Gestão”.

A “Agenda do Diretor” é um manual que, junto com outros mecanismos, prioriza as questões administrativas e burocráticas, nas quais impulsiona uma mudança coercitiva na cultura de organização interna da escola. Na área administrativa, vem apresentando progressos através da criação do hábito dos dirigentes fazerem registros técnico-administrativos para salvaguardar a memória da escola, na construção de planos estratégicos e prestação de contas à sociedade.

Firma-se, assim, no âmbito da gestão, o papel articulador, responsável em efetivar a função sociopolítica da escola. Todavia, constatou-se que o Projeto Pedagógico das Escolas A e B está merecendo uma ação concreta de toda a comunidade escolar, a julgar pelos resultados obtidos no desempenho dos alunos. Portanto, o sucesso do produto escolar implica na aprendizagem dos alunos; no compromisso com os envolvidos no processo. Assim, o Projeto Pedagógico ainda não se constituiu como um recurso educacional emancipador, comprometido com os interesses da classe trabalhadora e dos profissionais de educação.

Nesse sentido, os resultados indicaram avanços e possibilidades quanto à gestão escolar no *modus operandi* desses dirigentes, de forma mais eficiente e eficaz, centrada nos interesses

das comunidades e traduzida por valores sociais e não o simples cumprimento das metas estabelecidas, mas o exercício da responsabilidade pelo próprio desempenho com os colaboradores.

O modelo anterior (orientado para tarefa) e o de transição (orientado para os cidadãos(ãs) das comunidades escolar e local) se interpenetram e são interdependentes da comunidade plural, diferente, diversa, com propósitos e objetivos comuns. Essas comunidades, por terem uma participação ativa, são facilitadoras para um estilo de gestão democrática e participativa, não como mais uma técnica de gestão, mas conscientizada da importância de sua cooperação e colaboração no espaço contraditório de lutas e vitórias da escola.

O modelo de transição vivenciado pela comunidade escolar através dos dirigentes fortalece esse novo momento, de aproveitar o modelo de participação no cumprimento da responsabilidade social e política na “arte de gestar” possibilidades, de uma obra que dignifique a todos os que nela trabalham, na sensibilidade imprescindível ao desenvolvimento pleno dos alunos das camadas populares.

A caracterização da gestão democrática, participativa como um processo em transição, se consubstancia pelo envolvimento dos diversos segmentos da escola. O estudo revelou que o desempenho dos dirigentes é uma variável que interfere nos resultados administrativos, basicamente. Isto porque, nos resultados pedagógicos, esteve mais suscetível a variáveis que fugiram do controle dos dirigentes, como por exemplo: as condições de trabalho para o processo educativo, a formação dos educadores, as paralisações de aulas na luta pela valorização profissional, as técnicas pedagógicas empregadas. A transição observada na

gestão das Escolas A e B é uma questão política com reflexo no próprio contexto educacional que induz a comunidade a uma co-responsabilidade coletiva.

Desse modo, o Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares, pensado para promover melhores resultados pedagógicos, segundo o espírito do Programa "Educar para Vencer", é um dos reforços de descentralização das políticas públicas no Estado da Bahia o qual abriga o ideário de um dirigente educacional que venha a corresponder às exigências da gestão baiana.

Os resultados deste estudo indicam, de imediato, a sua validade e implicações para a gestão. Apontaram uma mudança de atitude na cultura de responsabilidade do dirigente. É uma aprendizagem para o profissional de educação, dirigente educacional que tenta transcender a burocracia de normas e exigências emanadas das políticas públicas do Estado e seus ordenamentos (leis, portarias, e instruções) para uma co-ação no cotidiano escolar com vistas à qualidade do ensino. Por isso, suas atenções estão começando a se voltar para os professores, a capacitação em serviço, a elaboração do Projeto Pedagógico, as metodologias de ensino e a discussão democrática da escola. A literatura tem referendado que todos são educadores e se educam na medida em que encontram alternativas à resolução dos problemas da escola.

A significativa alteração do perfil do dirigente educacional, observada no atual contexto, traz novas exigências para os cursos de formação e novos desafios para sua identidade. Por tais razões, os resultados das Escolas A e B apontaram uma (re)significação na técnica da "arte de gerir" para a política da "arte de negociar", parceria de adesão, não como autoridade patrimonial da sua nomeação ou da autoridade conferida pelo mérito da certificação, mas no

espírito de colaboração na comunidade escolar para atender as expectativas da realidade local. Nesse percurso é que surge uma nova forma de gestão democrática e participativa com conotação político-pedagógica.

AUTONOMIA OU DESCENTRALIZAÇÃO?

No entanto, tem sido uma nova aprendizagem para a escola gerenciar recursos próprios e aplicá-los em suas prioridades. É através da descentralização que os mecanismos internos da escola democratiza a gestão na participação ativa dos órgãos colegiados, tendo em vista que é este o espaço à discussão dos problemas cotidianos na concretização dessa autonomia. A aplicação de recursos públicos à melhoria da escola com o foco na aprendizagem do aluno, ainda é uma meta a atingir, isto é, aplicação direta no conhecimento, no método, na avaliação, onde possam minimizar o elevado índice de abandono e repetência escolar, em ambas as escolas pesquisadas.

A escola tem se esforçado em desenvolver, coletivamente, a autonomia nas melhores alternativas, em parceria com o Estado que a mantém. Não tem a idéia redentora que basta a certificação para o dirigente mudar a escola. Esta questão é política que incide no pedagógico. Dessa forma, não é o cumprimento de metas cristalizadas no discurso da autonomia, mas a construção da autonomia para a importância das metas que poderão trazer melhores resultados pedagógicos, administrativos e financeiros.

Porém, no exercício da autonomia outorgada, verificou-se uma limitação, isto porque a margem de autoridade do dirigente é controlada pelo Estado e não inclui critérios de admissão de profissionais, jornada de trabalho em tempo integral, remoção de funcionários, entre

outros, a cargo da própria SEC. A prática pedagógica nas Escolas A e B apresentou dificuldades. Uma das causas foi a inexistência de uma coordenação pedagógica atuante, fato este que, além de comprometer avanços pedagógicos, exige dos dirigentes uma maior dedicação do seu tempo. Na Escola A, por não haver esse profissional de educação, os dirigentes acumulavam suas funções. Na Escola B, a coordenação não demonstrava cumplicidade na busca de soluções para o cotidiano da escola. Assim posto, há uma correlação entre as deficiências desse setor e o baixo rendimento dos alunos.

Os dados submetidos a tratamento estatísticos e analisados, qualitativamente, permitiram concluir que as comunidades escolar e local confirmaram o cumprimento das metas estabelecidas no “Contrato de Gestão” assinado pelos dirigentes certificados sob a forma de um Termo de Compromisso e na liderança participativa e estratégica dos dirigentes. Este atrelamento ao poder público trouxe preocupação em atender metas previstas no referido contrato, com altos padrões de exigências reapresentadas e ampliadas pela Portaria 7730, de 15 de maio de 2003, da SEC, porque só após a validação de seu cumprimento, através do Colegiado Escolar, é que os dirigentes estarão aptos a uma remuneração adicional de até 50% dos proventos salariais, condicionado ao total de pontos obtidos.

A participação política da Escola B, em parceria com a Associação de Moradores do Bairro, é uma dimensão relevante que alavanca ações significativas à escola. Por outro lado, a escola administrada de forma competente não pode eximir o Estado da responsabilidade em criar condições para o seu funcionamento com a responsabilidade da comunidade de decidir a melhor estratégia no alcance do Projeto Pedagógico. De acordo com o Manual Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e instrumentos (2000), a autonomia escolar é classificada em três estágios: plena, parcial e mínima. Portanto, segundo esta classificação, as Escolas A e B não

tinham uma autonomia plena. Esta autonomia será sempre relativa e transitória, variando entre mínima a parcial, sendo esta última a situação ideal para que a escola desempenhe sua função social e política.

DIRIGENTES

O desempenho gestor dos dirigentes estabelecia uma parceria com as comunidades escolar e local, referente aos resultados desejados pela escola, acompanhava os desafios propostos, corrigia os rumos, quando necessário, e avaliava os resultados conseguidos. O trabalho em equipe era a forma de organização que exigia a colaboração entre os sujeitos visando atingir os objetivos multifuncionais da escola.

A investigação constatou uma sobrecarga de trabalho dos dirigentes na rotina escolar, no envolvimento majoritário das tarefas administrativas, sem tempo para uma reflexão de sua prática com seus pares nas questões pedagógicas que envolviam: viabilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), repensar as formas de avaliação, (re)elaborar o projeto pedagógico, entre outros fatores internos que determinavam a dinâmica das condições de ensino e aprendizagem na redução do fracasso e da repetência. O equilíbrio nas ações administrativas e pedagógicas é o ideal de consenso a se estabelecer, isto porque, a gestão, por ser um constructo social e político, gera tensões e contradições, burocracia, mas também democracia participativa para a solução dos problemas cotidianos.

No contexto escolar, os dirigentes gerenciavam os recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, para que a escola fosse democrática onde todos os membros da comunidade escolar participassem da gestão. Portanto, desvelaram para a pesquisadora: o processo de

trabalho, o que pensavam sobre o que faziam e o que realmente faziam: as normas gerais eram definidas pelo Estado e as locais pela gestão da escola; as regras eram fixadas pelo Estado, mas a direção da escola fazia as devidas transposições didáticas até chegar no âmbito da sala de aula, através do professor; as reuniões pedagógicas não tinham um caráter informativo, de registro de queixas sobre os alunos; não havia distância entre pais e professores, pois eram considerados integrantes da escola. Assim, havia a participação das comunidades no desenvolvimento da competência interativa apresentada na liderança participativa e estratégica evidenciada na análise dos dados.

Na perspectiva habermasiana, a vida social (normas) são as regras do “agir instrumental”, “agir estratégico”, “agir comunicativo” em função dos objetivos a que conduzem. O sujeito adquire determinadas competências, dentre elas a competência interativa, isto é, a capacidade de participar em interações (ações e discursos). Para uma discussão analítica deste trabalho, entendeu-se por competência interativa, a capacidade do indivíduo de assumir papéis profissionais em função de normas pré-existentes e de representar-se no “agir comunicativo” (HABERMAS, 1989, p. 21-26). Assim, mais importante do que o trabalho que os dirigentes faziam, era como os dirigentes faziam o trabalho que permitia que fosse chamado de profissional, provocando mudanças no clima organizacional e comprometimento da equipe.

Os dirigentes das Escolas A e B tomavam decisões para a resolução dos problemas cotidianos da escola nas esferas pedagógica, administrativa e financeira em cumprimento ao Termo de Compromisso assumido com a SEC. O processo era interativo, baseado na troca de idéias e experiências. Portanto, a interatividade é histórica, socialmente determinada e que, dialeticamente, ao transformar as práticas gestoras, transformavam o dirigente, agregando novas competências e habilidades no seu desempenho.

Mesmo que as atividades dos dirigentes estivessem normatizadas, a capacidade de liderança participativa e estratégica foi fundamental na interação com o meio (fatores internos da escola e externos da sociedade) para uma adaptação e equilíbrio de novas competências sociocognitivas, afetivas e políticas associadas a saberes teórico-práticos.

Este sistema aberto de gestão de produção por competências (regulação e aquisição de competências coerentes com as habilidades requeridas) transformaram a capacidade profissional de cada dirigente que, só teve sentido no coletivo.

CLIMA ORGANIZACIONAL NO COTIDIANO

O clima organizacional das Escolas A e B revelou a participação ativa das comunidades, o que tornava favorável o desenvolvimento democrático. Porém, a disciplina dos alunos e a violência no espaço escolar, onde os valores morais e culturais da família nem sempre integravam os valores da escola, eram problemas constantes enfrentados pela comunidade escolar, sem que obtivessem uma intervenção pedagógica transformadora. No entanto, esta disciplina não vale como uma prova para generalização ou ocorrência para o sistema como um todo. Mas, registraram-se estes determinantes microestruturais, componentes do cenário para o caso em estudo (MICHELAT, 1982; MUTIN, 2000).

O Projeto Pedagógico e o PDE não contemplavam projetos especiais para os problemas enfrentados no cotidiano das duas escolas: violência e disciplina que poderiam receber tratamento metodológico adequado em tema transversalizado, nas diversas disciplinas do currículo, mas tratados emergencialmente, de forma corretiva e não preventiva. O PDE não

priorizou a execução de projetos que contribuíssem para aumentar os índices de rendimento escolar. Por outro lado, conviviam com outros trabalhos exitosos em atividades extra curriculares. Por exemplo, na Escola B, a Educação para o Trânsito e na Escola A, o Coral de Contadores de História.

A versão definitiva do Projeto Pedagógico não foi apresentada. A pesquisadora acredita que as escolas A e B têm um desenho idealizado e que ganha forma, operacionalidade e visibilidade na prática. Verificou-se a execução de ações na comunidade escolar que refletiam o espírito da proposta educativa da escola. Mas, o cenário das Escolas A e B é preocupante. Elas não têm alcançado um desempenho acadêmico satisfatório. Às dificuldades encontradas, somam-se, também, a descontinuidade e fragmentação das ações técnico-pedagógicas emanadas das políticas públicas, a exemplo de todo o trabalho desenvolvido e que, a partir do final de 2003, automaticamente, passará para o Município. Os profissionais em educação terão outras condições de pensar, criar, e construir conhecimento.

LIDERANÇA

Os dirigentes demonstraram habilidade em liderar de forma participativa e estratégica a comunidade escolar no campo de tensão provocado pelas diversas paralisações do calendário escolar ocorridas em 2002, foco de diferentes interesses da classe trabalhadora em educação com prejuízos para a comunidade escolar. As competências sociais emergentes como habilidade na capacidade de tomar decisões, habilidade de comunicação foram preocupações que as duas escolas tinham nos relacionamentos interno e externo de integração com as comunidades escolar e local, resultantes de uma variada gama de atividades desenvolvidas em eventos comemorativos, reuniões de pais e mestres, confraternizações que sustentavam a

dinâmica da escola e de situações que exigiram resolução de conflitos. Logo, os dirigentes procuravam se relacionar com seus pares, em clima de convivência social, respeito mútuo e amizade.

Na Escola B, pelo fato da diretora ter construído sua carreira profissional na própria escola, provavelmente sua liderança tenha contribuído para a articulação das comunidades escolar e local. Portanto, o ambiente escolar era perpassado pela comunidade local e a escola, por sua vez, perpassava os diversos ambientes da comunidade.

Percebe-se a liderança dos dirigentes nas comunidades escolar e local pela atuação de sua equipe de trabalho, posto que importa a interação. Temos, então, de afirmar que:

> [...] estudar o comportamento em mudança não é privilegiar a seqüência de procedimentos que geram a mudança, num paradigma de sujeito passivo, nem estudar a seqüência de modos de ação do sujeito, num paradigma de sujeito apenas ativo. É focalizar num momento dado a relação entre o nível de capacidade do sujeito e as ações entre os sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias; é buscar identificar se e como novos recursos de mediação emergem; é discernir os aspectos fenotípicos e genotípicos da ação, de modo que se trace o deslocamento para formas superiores de mediação e se evidencie a complexificação do funcionamento interno (GÓES, 2000 p, 26).

Considerou-se o desempenho dos dirigentes, no seu movimento próprio de transformação, nas suas contradições, mas interdependentes das múltiplas relações, baseando-se num processo de descoberta de novos aspectos em determinado tempo/histórico (1999 – 2002). Como afirma Freitas,

> O estilo de liderança do gestor é determinante para o inter-relacionamento dessas comunidades e de sucesso escolar. As escolas que vêm apresentando melhor desempenho tem líderes proativos e dedicados à escola. Eles sempre estão presentes durante os planejamentos, fornecendo apoio e orientação. Ao mesmo tempo, ouvem seus pares e valorizam suas contribuições. Eles são abertos à participação e ao diálogo. O comprometimento do líder e a vontade de envolver toda a comunidade escolar são decisivos. Sempre que isso acontece estabelece-se uma forte coesão na

> equipe escolar. Nas escolas onde os líderes demonstram confiança na equipe de funcionários, o desempenho geral é superior (FREITAS, 2000, p.57).

O cotidiano das escolas era o palco de viabilização das ações emanadas do poder executivo. Mas, que através das comunidades escolar e local são encarregadas de operacionalizá-las. Dessa forma, na convivência, a investigação teve que se resguardar eticamente, uma vez que o escopo era o desempenho de dirigentes, categoria de análise delicada para a pesquisadora. Esse fato, inicialmente, provocou medo. Ele foi vencido na habilidade e conquista de todos os cidadãos das Escolas A e B, que se tornaram parceiros/colaboradores da investigação.

As primeiras inovações foram registradas, em especial atenção, para a introdução das responsabilidades dos dirigentes e prestação de contas das atividades de seu desempenho. Mais ainda:

- a descentralização da gestão escolar tem fortalecido a escola com vistas a desenvolver a autonomia;
- a escola começa a consolidar sua proposta educacional, ao identificar falhas através do PDE, e aprender com elas, promovendo ajustes durante o percurso;
- o desempenho da escola é complexo e resultante de processos internos e externos. Por isso, exige coesão da equipe no alcance dos objetivos, valorização da aprendizagem, atenção no desempenho dos estudantes e professores;
- o dirigente, líder da escola, juntamente com pais e responsáveis se preocupavam com o sucesso escolar;
- a habilidade estratégica dos dirigentes, provavelmente, tem conduzido as comunidades escolar e local a se aproximarem da escola como recurso à identidade institucional, resultando em projeto de trabalho compartilhado;

- a promoção de avaliação sistemática de desempenho dos professores e alunos para aferir o progresso escolar tem contribuído para dar uma visibilidade do real desempenho escolar;
- a adoção de formas de controle de qualidade na formação de professores através do Projeto Gestar de educação continuada;
- os alunos da 4ª série das Escolas A e B, por terem uma participação política, utilizaram sua militância para registrarem suas expectativas quanto às ações educativas. Assim, afirmaram: “eu espero que o governo seja mais responsável com o estudo”.

CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

O acompanhamento do desempenho dos dirigentes foi sistemático e periódico, tendo em vista a produção dos resultados esperados de sua atuação face às responsabilidades desafiadoras que lhes foram atribuídas. Portanto, a certificação ocupacional comprova o efetivo desempenho dos dirigentes nas atividades correspondentes à área de atuação de seus respectivos cargos (direção e vice-direção). Uma das questões é o mérito de talentos individuais e da prática acumulada de educador, imprimindo compromisso com a comunidade no compartilhamento da responsabilidade que transcende a burocracia. Neste contexto, a sociedade brasileira, baiana, as Escolas A e B e o próprio trabalho dos dirigentes acompanham as contradições políticas. Portanto, a gestão tem um papel mediador nas dimensões sistema educacional e sociedade. É ele que cria condições para ter uma função político-pedagógica nos ideais subjetivos e democráticos da identidade de cada escola e eqüidade na gestão da educação.

A qualificação do dirigente educacional reside no desenvolvimento da capacidade de resolver com eficácia e eficiência os problemas concretos e complexos que surgiam no exercício profissional de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagens, tanto em situações de trabalho, como em educação continuada (MANFREDI, 1998, p. 27).

Algumas vozes foram ouvidas como a APLB que defende eleições diretas para dirigentes educacionais como forma de assegurar e legitimar a ocupação funcional, além de dar uma demonstração de democracia na gestão escolar da rede estadual. Na opinião dos dirigentes, a certificação cumpre o papel de proporcionar a qualificação exigida à função e segurança quanto à permanência no cargo por três anos, mesmo que haja mudança de governo. Este fato, anteriormente provocava desespero e ansiedade nos dirigentes. Assim, a estabilidade adquirida foi importante para o cumprimento das metas estabelecidas no prazo previsto. Alguns depoimentos de seus autores revelam de forma ainda tímida, alguns resultados que a certificação ocupacional vem alcançando:

> [...] a escola tem outra cara, os dirigentes estão mais envolvidos.
>
> [...] a visão mudou. (Diretora da Escola A).
>
> [...] eu atuava, agora modificou a auto-estima com o certificado, cria respeito; tenho uma competência reconhecida para gerenciar escola. Uma visão equilibrada do administrativo, pedagógico e financeiro (Diretora da Escola B).

Em contrapartida, ainda há diversos pontos nevrálgicos como estes que se seguem:

> [...] Há diretores maravilhosos que perderam os exames de certificação ocupacional, outros que fizeram por que querem aproveitar melhor e outros que não sabem gerenciar as ações (Técnico DIREC 1 B).

Com a certificação, os dirigentes têm atribuições que afetam direta ou indiretamente as comunidades. Muito embora a complexidade exija competências associadas à sensibilidade, flexibilidade, abertura à mudança e disposição para aprender e contribuir para o

aperfeiçoamento individual e coletivo, são habilidades relacionais para desenvolver a liderança e marcar a diferença substancial em função dos processos e resultados produzidos, enquanto gestão de qualidade e eqüidade de ensino, enfrentando o problema da desigualdade educacional no sistema público.

Após a certificação ocupacional dos dirigentes das Escolas A e B, observou-se a preocupação com a gestão do espaço aproveitável e os índices dos resultados pedagógicos. Também a gestão preocupou-se em desenvolver ações de caráter profissional, com competências para melhoria do “saber-fazer” dos dirigentes.

Mas, não invalida afirmar que a certificação ocupacional é uma lógica de mudanças no fortalecimento da escola, trazendo possibilidades de avanços nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, incentivando os dirigentes a melhorarem o seu desempenho (competências e habilidades), não só por exigências da SEC, mas em resposta às expectativas das comunidades por um desempenho profissionalizado e com implicações na realização pessoal e profissional dos dirigentes. Assim, trará como conseqüências avanços tão esperados no rendimento escolar.

Esta certificação ocupacional é um dos parâmetros que permite alavancar um modelo para a gestão educacional, corroborado pelo momento histórico de abertura democrática e participação coletiva. Recomenda-se à SEC, o acompanhamento de outras ações, assegurando a implementação de projetos à formação continuada, cursos presenciais e a distância, curso de formação para os profissionais de educação, produção de material de apoio ao aperfeiçoamento pedagógico, condições materiais e financeiras adequadas ao trabalho.

Para o desempenho dos dirigentes é necessário competências e habilidades específicas, considerações do senso comum para a construção e reconstrução de uma rede de referências técnicas, políticas e humanas. Na Bahia, a evolução profissional dos dirigentes certificados é pouco conhecida. Os não certificados apresentam múltiplos interesses. Uns, a expectativa de permanecerem, já que foram indicados para o cargo sem a certificação; outros, de se submeterem a novos processos de exames, ou até retornarem à sala de aula para o exercício docente. O próprio cotidiano trouxe o desvelamento nas formas dessas representações. Essa temática deve despertar interesses em outros pesquisadores para que haja uma continuidade nos registros dos processos desenvolvidos na gestão educacional, permitindo à sociedade a visibilidade e transparência das ações que envolvem a escola pública.

Um dado importante é que a participação das comunidades escolar e local no processo educativo era independente à certificação. Havia na comunidade uma participação política de base local que contribuía para os processos democráticos. Ressalta-se, no entanto, a importância que a certificação trouxe aos dirigentes: confiança e credibilidade no desenvolvimento do seu trabalho por questões meritórias e não do clientelismo político.

A preocupação da certificação dos dirigentes é com os fins da educação, isto é, que o aluno aprenda. A problemática, necessariamente, requer utilização de meios adequados a alcançá-los. Nas relações políticas pedagógicas da escola, ainda não foi possível alcançar fins promotores da cidadania. Muito embora a gestão escolar esteja profissionalizada, no caso das Escolas A e B, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser consoante com esse ideal de qualidade do ensino fundamental, com a apropriação da cultura de valores globais e regionais, construídos, historicamente na convivência social, democrática, na mediação, e na relação dialógica dos

educadores. Portanto, o estilo de gestão democrática e participativa contribui para o alcance do fim visado dentro dos limites dos muros da escola.

Dessa forma, o estudo muito mais do que uma constatação do impacto do Programa "Educar para Vencer" – Projeto de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares no desempenho desses profissionais, se configura na perspectiva otimista de encontrar suporte para a melhoria da qualidade da escola através de uma gestão produzida de forma democrática e participativa, no contexto histórico, cultural e institucional.

DIFICULDADES REGISTRADAS

As dificuldades marcaram a caminhada em relação à análise documental do Projeto de Certificação de Profissionais em Educação, uma vez que a FLEM, parceira da SEC, se resguardava do sigilo ético das informações, ainda em processo de implantação. No decurso do estudo foram se aperfeiçoando, modificando a nomenclatura, exigindo do pesquisador uma atualização constante e organização cronológica do acervo coletado como memória da historicidade do processo.

Compreende-se a responsabilidade da FLEM e os limites de sua colaboração na parceria com a pesquisadora que, ao investigar a relevância do projeto, entrava em cena o desempenho da instituição promotora.

A alternativa encontrada foi, também, recorrer a diversos dirigentes envolvidos com o processo de certificação, principalmente com relação às informações que permitissem maior aprofundamento do estudo. A escolha desses dirigentes não foi aleatória, mas dentre aqueles

que organizaram e sistematizaram sua trajetória através de um portifólio dos documentos legais e técnico-pedagógicos, no qual eram protagonistas.

A manutenção do rigor ético, na abordagem de tema tão comprometedor, exigiu redobrada vigilância no processo de condução do trabalho desde a pesquisa de campo até a análise dos dados e conclusões da pesquisa. Isto porque, um descuido poderia gerar a perda da confiança instaurada entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Mencionam-se ainda, como um dos limites de análises, as férias anuais dos diretores das Escolas A e B para uma maior apreciação dos seus desempenhos. Mas, se constituiu uma surpresa a colaboração efetiva de todos, para que a presente pesquisa se concretizasse**.**

Neste processo, as comunidades continuarão acrescendo novos fios nas redes em que estão envolvidas, na ética da sensibilidade e outros diferentes do imaginado, mas interligado e fluido com interfaces abertas às novas conexões de afetos, intersubjetividades e relações polissêmicas. Assim, os dirigentes não certificados e atuantes serão protagonistas para uma nova investigação. Encontram-se nebulosas as medidas que estão sendo tomadas para com esses profissionais da educação. Espera-se que o tratamento dado a eles não represente um retrocesso na quebra de paradigmas que a certificação sinaliza.

Os dirigentes foram considerados, individualmente, pelo desempenho de suas ações profissionalizadas – o fator de sucesso ou de fracasso da gestão escolar pública baiana não depende apenas desses profissionais, mas do trabalho coletivo das comunidades escolar e local no significado que atribuem aos fatos, aos atos e às normas que devem realizar trabalhando “em redes“ de co-responsabilidade comunitária. Assim, o trabalho profissional

dos dirigentes, no cotidiano escolar, não está somente no referencial normativo das políticas públicas do Estado, mas na possibilidade de recriação, isto é, no modo como se participa da profissão na busca de transformar a realidade.

Nessa concepção, a pesquisadora acredita nas rupturas de uma lógica emanada das políticas públicas do estado na qual um de seus pressupostos é uma boa gerência que reproduz os modelos de gestão instituídos, voltados para a demanda de mercado; para uma outra lógica que possibilite uma proposta fundante frente aos desafios da educação, das habilidades de desempenhos e ações concretas na escola e que contemple o caráter educador do dirigente educacional. Mas esse desafio não estará superado sem que se crie no meio social a demanda por uma escola pública de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs.

Os avanços mais significativos para os atores e autores pedagógicos pesam na esperança de oferecer um ensino contextualizado, reduzir o abandono escolar, aumentar o desempenho acadêmico do aluno, gestar com maior eficácia o sistema público de ensino, através da profissionalização da gestão escolar, no desenvolvimento da capacidade local de planejamento, fortalecimento e autonomia da escola; para o Estado, o fomento em aperfeiçoar profissionais de educação, na perspectiva de promover a educação pública de qualidade.

Libâneo (2001), ao se basear em Forquin, afirma que cada escola é um mundo social com características de vida própria e modos próprios de regulação e transgressão. Conseqüentemente, existem razões para que o desempenho de dirigentes educacionais traga novas formas de gestão como base para futuros estudos. Assim, os resultados desta pesquisa de campo são provisórios e aproximativos dados a sua complexidade. Pois nada é fixo, mas construções responsáveis da pesquisadora que, alternadamente, pensou e sonhou em ousar

investigar esse tema que faz parte da luta por uma gestão escolar como ato da (re)criação de acontecimentos, iniciativas, capacidade de inventar caminhos, descobrir saídas, comprometer-se consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente e com a dimensão transcendente da vida.

Portanto, foi desafiante estudar o desempenho de dirigentes qualificados atuando como líderes na transição de uma gestão democrática e participativa, não só para a compreensão dos processos de gerenciamento, mas também para o Estado que os mantém e lhes dá existência jurídica, exigindo mudanças de resultados após a certificação ocupacional. Percebeu-se que cada ator é singular no universo social, por ter sua subjetividade revelada em experiências vividas no cotidiano em interdependência com outros sujeitos nas lutas construídas como educador / sujeito, identidade imersa no espaço escolar, historicamente representado.

Esta pesquisa foi semelhante ao pintar uma paisagem em que nela estavam contidas tanto as cenas reais da comunidade escolar, quanto à perspectiva da qual a vemos. Ao estudar as Escolas A e B, a sua realidade dinâmica e contraditória nos locais de formação de luta político-pedagógica, investigou-se as políticas públicas brasileira/baiana, as transformações que provocam na atividade social concreta. O estudo ampliou o conhecimento sobre políticas públicas no espaço escolar através dos projetos do Programa “Educar para Vencer”, entre eles o de Certificação Ocupacional para dirigentes. Esse projeto trouxe o impacto de mudança na cultura organizacional da escola, promovendo uma nova sistemática de trabalho para os dirigentes.

Sugere-se para obtenção de melhores resultados de rendimento escolar, que o Estado leve em conta ao exigir mudanças em rotinas e processos e, sobretudo em padrões de

comportamentos e valores, a necessidade do oferecimento de uma educação continuada em serviço e consultorias às escolas para que a certificação ocupacional seja um instrumento de avaliação processual dos avanços dos profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. A. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e emergência da regulação supra nacional. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimensal de Ciência da Educação, ano 22, nº 75, --- ago. 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. ; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza ; AFONSO Marli Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000. (Série Prática Pedagógica).

ARDOINO, Jacques ; BERGER Guy. **Ciências da educação**: analisadoras paradoxais das outras ciências, 1992. (mimeo).

_____. **Complexité** - Paris - Université de Parburis VIII, 1992 (mimeo).

ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação**,** v. 23, nº 80, número especial, p. 25-48, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Relatório do Sindicato Nacional**. 2000/2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação**,** v. 23, nº 80, número especial, p. 49-71, 2002.

BAHIA, **Lei nº 6.932 de 1996**. Condições Especiais de Trabalho – CET.

_____. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (APLB - SINDICATO).

BAHIA, Secretaria da Educação.**Gerenciando a Escola Eficaz**: conceitos e instrumentos. Salvador, 2000.

_____ Fundação Luís Eduardo Magalhães. Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1ª à 4ª série, 2002. **Folder**

BANDEIRA, Cláudio. Aprovação automática compromete qualidade do ensino público. **A Tarde**, Salvador, 29 set. 2000. Caderno 3.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Traduzido por Donaldson M. Garshagenº Petrópolis: Vozes, 1983.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Traduzido por Maria João Alvarez ; Sara Bahia dos Santos ; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Ltda, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder simbólico**, Lisboa: Difel, 1989.

BRAIT, Beth (org.). **Mikhail Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. Brasília: Brasiliense, 1981.

BRASIL, MEC. **Leis 4.024/61 e 5.692/71**. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Profissional: Legislação Básica. 2. ed. Brasília: PROEP, 1998.

_____. Lei 9.424 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, & 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 84, nº 248, 23 dez.1996.

_____. Diretrizes e Parâmetros Curriculares In: **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 233 de 7 de dezembro de 1999.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recife: Conselho Municipal da Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1996.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília. Brasília, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1980.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**: 1993-2003. Brasília: MEC/INEP, 1994.

BRESSER, Pereira. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo 34, 1996.

BRUNET, Luck. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

BUENO, Maria. S. Simões. **Políticas atuais para Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado: novos estudos. **CEBRAP**, nº 50, p. 5-12, mar.,1998.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Descentralização e políticas sociais na Bahia. **Caderno CRH**, Salvador, nº 26-27, jan /dez. 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Traduzido por Guy Reynaud, Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

CASTORINA, José Antonio ; FERREIRO, Emília ; LERNE, Delia. et al. **Piaget – Vygotsky Novas Contribuições para o Debate**. Traduzido por Cláudia Shilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CERTIFICAÇÃO ocupacional – Entidade vê imperfeições e propõe mudanças. **Jornal da APLB Sindicato**, Salvador, nº 231, mar. 2003. p 2.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral de administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

COOK, Thomas D.; REICHARDT, Charles S. **Metodos cualitativos y los cuantitativos en investigación evoluativo**. Madrid: Moral, 1996.

CORAGGIO, J. L. Proposta do BM para a educação no sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, Ney Hayashi da. Inflação detém expansão maior da dívida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 set. 2002. Folha Dinheiro. Caderno B1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPA), São Bernardo do Campo. v. 18, nº 2, p.163-174, jul.-dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma do Estado: a educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, vol 23, nº 80, p 169-201, 2002

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio Científico e Educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A nova LDB**: Ranços e Avanços. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAVIS, Claudia ; GROSBAUM; Marta Wolak. Sucesso de todos: compromisso da escola. In: **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Maria Helena de Magalhães. **Avaliar a aprendizagem em larga escala**: um grande desafio. Anais do evento Marco de Aprendizagem Contínua em Avaliação. Salvador, 2001.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, ano 19, nº 64, Set.1998.

ECO, Umberto; SEBEOK. Thomas A.(orgs). **O signo de três**: Dupin, Holmes, Peirce. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ENSINO e inovação são deficientes, diz MCT. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2001. Folha Ciência - Política Científica. A 11.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; J. E. nº M. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, S.A Rio de Janeiro: 1986, p.556.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder.** 2. ed. São Paulo: Graal, 1992.

_____. _____. 11. ed. Organizado e traduzido por Roberto Machado, Rio de janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**: Gestores escolar e formação de gestores, Brasília, INEP, v. 17, nº 72, p. 47-59, fev./nº. 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin** 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo, Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLASER, B. ; STRAUSS, A. L. **The discorery of Grounded Theory**. Chicago: Aldine, 1967.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**: Pensamento e Linguagem - Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética, 3. ed., nº 24, julho, 2000.

GOIS, Antônio. Atraso escolar afeta 53% dos adolescentes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 mai. 2002. Cotidiano, C1.

_____. Rateio de verba distorce estatística de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 set. 2002. Cotidiano. Caderno 4.

GOLDENBERG, Mirian **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HABERMAS, Jüergen A. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas sociais). **Caderno Cedes**, nº 55, p 30- 41, 2002. (Políticas Públicas e Educação).

JACOBI, P. Descentralização municipal e participação dos cidadãos. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Lua Nova, nº 20,1990.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LA TAILLE, Ives de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conceitos Fundamentais de Piaget (Vocabulário)**. Rio de Janeiro: Mobral, 1980.

LODI, João Bosco. **História da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1974.

LÜCK, Heloísa. et all. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, Heloísa. Indicadores para qualidade na gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**. nº 25, nov./dez. 2000.

_____. Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e suas implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 17, nº 72, p.11-33, fev./nº. 2000.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Maria. Aglaê. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Dirigentes educacionais. **Em Aberto**: Gestão escolar e formação de dirigentes, Brasília, INEP, v. 17, nº 72, fev. / nº. 2000.

MAFFESOLI Michel. **Pós – Moderno**. Rio de Janeiro: Olímpio, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

MANFREDI, Silva Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, ano 19, nº 64, set, 1998.

MARTINS, Ângela Maria, **Autonomia da escola**: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MAXIMIANO, Antonio César Amary. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, Guiomar Namo de. Escolas Eficazes: um tema revisitado. **Cadernos Educação Básica**, nº 06. Brasília: MEC / UNESCO, 1994.

MENDONÇA, Erasto Fortes.Estado patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**:Revista de Ciência da Educação, ano 32, nº 75, Ago, 2001.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M.(Orgs) **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1982.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. v 23, n 80, número especial, p 13-24. 2002.

MORGAN, Gareth. **Imagem da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN Edgar. **Pour Sortir du XX^{é} siécle**. Seuil: Edição de Bolso, Coleção Points, 1984.

_____. **Introduction á une pensée complexe**, ESF, Traduzido por: Itália e Portugal (Instituto Piaget), 1990.

MUTIN, Avelar Luiz Bastos.**Gestão escolar participativa**: sonho e realidade Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

NISKIER, Arnaldo. Mentes brilhantes e educação caótica. **Folha de São Paulo**, 24 maio 2002. Opinião. Caderno A 3.

NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OFFE, Claus. Os novos paradigmas e a administração da educação. **Gestão em Rede**, Traduzido por Augusta, Ada e Bezerra, Celestino, nº 11, out./nov. 1989.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. Os desafios da gestão educacional. In:XAVIER, A. C. (org.) **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: IPEA, 1994 (Série IPEA, 145).

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Pensar a educação**:** Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et. al. **Piaget – Vygotsky**. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2002, p. 53-83.

OLIVEIRA. R. P. ; CATANI, A. M. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993

OTTMANN, G. Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil. **Revista Novos Estudos**, nº 41, São Paulo, 1995.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais**: Terreno de contestação. Portugal: Porto: Porto Ltda, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa-abordagem teórico-prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PAIVA, Vanilda ; WARDE, Miriam. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico, In: PAIVA, V. (org.), **Transformação Produtiva e Equidade** – A Questão do Ensino Básico, Campinas: Papirus, 1994.

PARO**,** Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001 (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios).

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PENIN, Sônia T. de Sousa. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PENTEADO, Silvia Angela Teixeira. **Identidade e poder na Universidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal**. O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90**. 2001. http://www.anped.org.br/0508.htm

PURKEY, Stewart. C. ; SMITH, Marshall S. **Escolas Eficazes**: um tema revisado. Traduzido por MELLO, Guiomar Namo, MEC/UNESCO, Cadernos Educação Básica nº 06. Tradução de: Effetive schools: a review. This Elementary School Journal (83): 1985.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação**.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. v.23, nº 80, , número especial, p.405-425, 2002.

REPROVAÇÃO atingiu 10,8% no fundamental.**Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 maio 2002. Caderno 4.

RIBEIRO, Darcy. **Carta**: falas, reflexões, memórias nº 05. Brasília: Gabinete do Salvador Darcy Ribeiro, 1997. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

RODRIGUES, Cristovaldo. Águas Claras vive em 'estado de guerra'. **A Tarde**, Bahia, 5 dez. 2002. p. 13.

ROPÉ, Françoise ; TANGUY, Lucie (orgs) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. São Paulo: Papirus, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROWE, W. Glenn Liderança estratégica. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v.42, nº 1, p 7-19, jan/mar, São Paulo, 2002 (Fórum de Estratégia e Liderança) (AME).

SADER e GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil Evolução do Conhecimento. **Caderno de Administração Escolar VII Edição comemorativa do XX aniversário da fundação da ANPAE**. Fortaleza: UFC, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: O Social e o Político na pós - modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Um discurso sobre as ciências**. 11 ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SARMENTO M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional. Portugal: Porto, 1994.

SCHAFF, A. **A sociedade informática, as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. Traduzido por Carlos Eduardo Jordão Machado; Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto ; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. São Paulo: Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, L. nº et al. **Novo perfil da liderança do 3° milênio**. São Paulo: Record, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da ; MOREIRA, Antonio Frávio (org). **A Poética e a Política do Currículo como Representação**. Texto apostilado,1999.

SOUSA, Junior Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Texto apostilado, 2001.

SUWWAN, Leila. Brasil é o último em pesquisa escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2001. Caderno 3.

TEDESCO, Jean Carlos. **O papel do Estado na Educação**. OEA/UFBA, 2000.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. RBAE. Porto Alegre, v. 16, nº 1. Gan/Gim. 2000.

THIOLLENT. Michel (Orgs). **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

UNIVERSIDADE comunitária pode ser criada em Cajazeiras. **A Tarde**, Salvador, 9 dez. 2002. p 7.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS ; DAVEL, Eduardo Paes Barreto (org.). **Recursos Humanos e Subjetividade**. 3 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro:Vozes, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche**. Política Educacional em Tempos de Transição**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche ; PENIN, Sonia T. Sousa. **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Biblioteca ANPAE).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação- Cooperação ou intervenção? In: PARO Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.), **Políticas Públicas & Educação Básica** . São Paulo:Xamã, 2001, p. 62-63.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (Original russo de 1934)

WAISELFISZ, L.C. Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. **RBAE: Paradigmas, Pesquisas e Propostas**, parte 1, Brasília: ANPAE, v. 12, nº 2, jul./dez., 1996.

XAVIER, Maria Luísa M. ; BARBOSA, Maria Carmem. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luísa M. (Org.). **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos da R. **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: IPEA, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. L`émergence du modèle de la compétence. In: STANKIEWICZ, Francois. **Les stratégies d`entreprise jace aux ressources humaines**. Paris: Econômica.

OBRAS CONSULTADAS

A EVOLUÇÃO do Sistema Educacional Baiano. **Análise & Dados**. Salvador, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 9, nº 3, p 103-110, dez.1999.

AFONSO, Almerindo J. A. **A Centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português**. Fórum sociológico 4, Lisboa, p. 7-18,1994.

ARAÚJO, José. Violência aumenta com três assassinatos. **A Tarde**, Salvador, 1 out. 2001. p. 16.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, Ago.2002, 24p.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, Ago. 2002, 6p.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, Ago. 2002, 7p.

BACHELARD, Gasto nº **O direito de sonhar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1996.

BAHIA. **Constituição**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Salvador: Assembléia Legislativa, 1989.

BAHIA. Decreto-lei nº 8.451 de 13 de fevereiro de 2003. Regulamenta a promoção nas classes da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Salvador, ano 87, nº 18200, 14 fev. 2003.

_____. Decreto-lei nº 8.450 de 12 de fevereiro de 2003. Define critérios para a organização administrativa das Unidades Escolares da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Salvador, ano 87, nº 18.199, 13 fev. 2003.

_____. Decreto-lei nº 8.449 de 12 de fevereiro de 2003. Regulamenta a alteração do regime de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio

do Estado da Bahia, quando no exercício do cargo de vice-diretor. In: **Diário Oficial**, Salvador, ano 87, nº 18.199, 13 fev. 2003.

_____. Decreto-lei nº 15 de 11 de fevereiro de 2003. In: **Diário Oficial**, ano/v.87, nº 18.198, 12 fev. 2003. Caderno Especial III. Anexos do Decreto nº 15 de 11 de fevereiro de 2003.

_____. Decreto-lei nº 7.684 de 08 de outubro de 1999. Dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de Diretores e Vice-diretores das escolas públicas estaduais e sua remuneração e dá outras providências. In: **Diário Oficial**, Salvador, nº17 224 e 17.225, 9 e 10 de out. 1999.

_____.Portaria nº 8.451 de 13 de fevereiro 2003. Regulamenta a promoção nas classes da carreira do Magistério Público, do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências In: **Diário Oficial**, Salvador. ano 87 nº 18200.

_____. Portaria nº 6.546 de 9 de agosto 2002. Divulga os resultados da avaliação dos Dirigentes Escolares que assinaram Termo de Compromisso e que encaminharam relatórios validados pelo Colegiado Escolar, com análises concluídas pela SEC, conforme Portaria 3537 de 27 de abril de 2000. In: **Diário Oficial**, Salvador.

_____. Portaria nº 3.119 de 30 de março de 2001. Visando aprimoramento e profissionalização da gestão escolar na forma estabelecida pelo Decreto 7684 de 8 de outubro de 1999. In: **Diário Oficial**, Salvador. ano 86, nº 18044 e 18045, 10 e 11 ago. 2002.

_____. Portaria nº 3.537 de 25 de abril de 2000. Critérios para avaliação do desempenho do dirigente escolar. In: **Diário Oficial**, Salvador. 2000.

_____. Diretor e vice dos colégios vão ser escolhidos por concurso – Concurso escolhe diretores de escola. In: **Diário Oficial**, Salvador, 9 e 10 out. 1999. nº 17.224.

_____. EDUCAÇÃO - Divulga números do censo escolar. In: **Diário Oficial**, Salvador, 25 ago. 2000. nº 17.479.

_____. Divulga números do censo escolar. In: **Diário Oficial**, Salvador, 25 ago. 2000. Ano 84, nº 17.479, caderno 3.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Relatório de Atividades**. Salvador, dez. de 2001.

BAHIA, Secretaria da Educação, Fundação Luis Eduardo Magalhães. 1º Exame de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares - Certificação de Profissionais de Educação, janeiro de 2001. **Manual do Candidato**.

_____. 3º Exame de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares - Certificação de Profissionais de Educação, nov. de 2001. **Manual do Candidato**.

_____. 4º Exame de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares - Certificação de Profissionais de Educação, outubro de 2002. **Manual do Candidato**.

_____. **Padrões de Competências- Dirigente educacional - Certificação de Profissionais de Educação**. ago. 2002.

_____. **Especificações do Exame de Certificação Coordenador Pedagógico - Certificação de Profissionais de Educação.** ago. 2001.

_____. Escolas-Projeto de Fortalecimento da Gestão Escolar. **Folder**.

_____. Educar para Vencer. Certificação Ocupacional para Profissionais em Educação. **Folder**.

_____. Agenda do Diretor. **Folder**.

_____. A Revolução Necessária. **Folder**.

_____. Educar para Vencer. **Folder**.

_____. Educar para Vencer – O Ensino Público do Novo Século**. Folder**.

_____. Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1ª à 4ª série. **Folder**.

_____. Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação. **Folder**.

_____. **Teste de Questões Práticas**: Documentos - Exercício 1, 2, 3.

_____. **Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública**.

_____. **Relatório de Atividades de Educação**. Salvador, dez, 2001.

_____. **Agenda Educador 2003**.

_____. Jornal do Programa Educar para Vencer. Ano 1, nº 1, nº./jul. 2001. **Boletim informativo**.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Traduzido por Guilerme Cerino. Belo Horizonte: UFM,1999.

BEATRICE, Laura Carnielli. Recursos federais para educação fundamental: a longa história do descompromisso. **ORPBAE**, v. 14, nº 2, jul./dez. 1998.

BOBBIO, Noberto **;** MATTEUCI, Nicola ; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Traduzido por Carmem C. Varriali (et al). 8. ed. Brasília: UNB, 1995

_____. **O conceito de sociedade civil**, Rio de Janeiro: Graal. 1982.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: Imprensa Oficial, versão 09/08/1995.

BRASIL. Decreto Lei nº 3.276 de 06/12/99. **Dispõe sobre a formação em nível Superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências**, nº 233, de 7 de dezembro de 1999 (Institutos Superiores de Educação).

BRASIL, MEC. **Parecer 252/69** de 11 de abril de 1969. Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CFE, 1969.

_____. **Números da Educação do Brasil – Bahia - 1994-2000**. Brasília: INEP.

_____. **Planejamento estratégico para o período 1995/1988**. Brasília: MEC, 1995.

_____. **EFA 2000**: avaliação do ano 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Informe Nacional Brasil/Brasília. 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

_____. **Cursos Seqüenciais. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, em Cursos de Nível Superior, mai. 2000.

_____. **Portaria nº 482 de 7 de abril de 2000**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 10/04/2000. nº 69 – E - Seção 1 – Pág 5.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Curso: Pedagogia. Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia, 1999.

BRESSER, Pereira L. C. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista ANPEC**. Sessão FGV. São Paulo (mimeo).

BUARQUE, Cristovam. Uma nova universidade. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 19 set. 1997. Opinião.

BUCOLISMO é o que alegra em Cajazeiras. **A Tarde**, Salvador, 2 nº. 2001, p. 4.

CAJAZEIRAS completa 8 anos de problemas não resolvidos. **A Tarde**, Salvador, 18 abr. 1994. p. 4.

CAMPUS em Cajazeiras – moradores do bairro mais populoso da América Latina lutam para implantar universidade pública e gratuita. **Correio da Bahia**, Salvador, 11 set. 2001, Caderno comunidade, p. 8.

CAOS no Parque São José. **A Tarde**, Salvador, 5 dez. 1997, p. 05.

CENTRO Internacional para Educação Trabalho e Transferência Tecnológica/SENAI**.** (Palestra proferida no CIET, SENAI, Rio de Janeiro em 28/08/1998) **Revista do Centro de Educação, Estudos e Pesquisa**. Rio de Janeiro, 1998.

CERQUEIRA, Doralice Marques de Araújo. Democratização da gestão escolar: política, lei e ação. **Gestão e Ação**. Salvador: UFBA. v. 3, nº2, jul./dez. p 29-44, 2000.

CONSTITUIÇÃO Estadual da Bahia. **Tribuna da Bahia**. Salvador, 5 out. 1989, Suplemento Especial.

DEMO, Pedro. **Metodologia em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Educação e qualidade**, Campinas: Papirus, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: PABLO, Gentili; TOMAZ Tadeu. da Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, v. 23, nº 80, p 137-168, 2002.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Projeto de Pesquisa. Avaliação do Processo Gestor e Pedagógico em Escolas Públicas Baianas**. Faculdade de Educação. UFBA. Salvador, 1998-2000.

_____. (org) Características e impacto en la gestión educativa. **El liderazgo**. Módulo 4. Universidad Federal de Bahía./ISP, Brasil.

FREITAS, K. S.; CARVALHO, D. S. L.; PINHEIRO, J.X. Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Gestão e Ação**. Salvador: UFBA. v. 5, nº1, jan./nº. p 71-79, 2002.

FREITAS, Katia Siqueira de ; GIRLING, R. H. **Gestão Escolar Participativa**: uma construção. Gestão em ação**,** Núcleo Temático Gestão em Educação/PPGE/FACED/ E ISP/ UFBA, V. 1, nº 1, Salvador: UFBA, 1998.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 11. ed. Porto Alegre, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GOMES, Márcia Pires Ramos de Magalhães. **Curso de Atualização Pedagógica**: Psicologia Educacional. UFRJ/CFCH, Ministério do Exército/CEP/Divisão de Ensino, 1998.

GOOD, Willian J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Traduzido por Carolina Martuscelli Bori. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975. 488p. Tradução de: Methods in social research.

HABERMAS, Jüergen A. **A crise de legitimidade do capitalismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Teoria Analítica da Ciência Dialética**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção os Pensadores).

_____. In: LECHTE, John **Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Traduzido por Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HUTMACHER, Walo. **A escola em todos os seus estados**: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Traduzido por Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org).**Pedagogia**: Ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert ; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico**: Monografias Dissertações e Teses. 2. ed. rev. ampl. Salvador: UFBA/Escola de Administração. Núcleo de Pós-Graduação em Administração, 2003.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, Lourdes Marcelino ; FERREIRA(orgs.), Naura Syria Carrapeto, **Política e Gestão da Educação**: Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Anpae).

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de dirigentes educacionais. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n 72, fev./nº. 2000.

MAFFESOLI Michel. **A contemplação do mundo**. Traduzido por Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1995.

_____. **O conhecimento do cotidiano**.Lisboa: Veja, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1989.

MARTONS, Ângela Maria. **Autonomia da Escola**: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MASTROPAOLO, Alfio. Clientelismo In: **Bobbio**. Nordeste,1999.

MATTEUCGI, Nicola ; PASQUINO, Granpenco. **Dicionário de política**. vol 1. 12 ed., p. 1777-1179. Brasília: UNB, 1999.

MIRANDA, Elizabete M. et al. **Avaliação de uma nova proposta curricular**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1991.

MÓDULO esportivo inaugurado em Cajazeiras. **A Tarde**, Bahia, 2 abr. 1998, Caderno 1, p. 3.

MORAIS, Henrique. **Curso Introdutório SPSS 7.5**. Estatística Básica – Análise de dados. (Material de apoio para fins didático).

MORIN Edgar. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Traduzido por Petraglia, Isabel Cristina. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, Roberto. Cidade de médio porte – Cajazeiras é habitada por cerca de 500 mil pessoas. **Correio da Bahia**, Salvador, 6 set. 1997. Caderno Televisão, p.14.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Gestão democrática de escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Traduzido por Bruno Charles Magno, Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PINTO, Fátima. FELDMAN, Marina ; SILVA Rinalva C. (Orgs.). **Administração Escolar e Política da Educação**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

POLÍTICAS públicas para educação: Olhares diversos sobre o período de 1995-2002. **Educação & Política**: Revista de Ciência de Educação, v. 23, nº 80, número especial, 2002.

RECRUDESCE a insatisfação contra diretores de escolas. **Jornal da APLB Sindicato,** Bahia, 243, nº. 2003. p. 2.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11 ed Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Gérson dos. Cajazeiras, um bairro carente de melhorias. **A Tarde**, Bahia, 15 mar. 1998, Caderno 1, p. 16.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação, trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

Simpósio Brasileiro Administração da Educação. **A Democratização da Educação e a Gestão Democrática da Educação**, XIII, 1986, Porto Alegre: ANPAE/RBAE, Primeira Parte v. 4, n 1, jan/jun, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidades terminais, as transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia Política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; MOREIRA, Antonio Frávio. (org). **Territórios contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SODRÉ, Naira. Superpopulação em Cajazeiras – complexo foi criado há 19 anos para minimizar o déficit habitacional da cidade **Correio da Bahia**, Salvador, 14 nº. 1997. p 16.

SOUZA, Emanuela. Cajazeiras V – só falta a instalação de agências bancárias. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 16 e 17 mar. 2002. p. 9.

_____. Cajazeiras, capital com jeito de interior. **Tribuna da Bahia**, Salvador, 30 out. 2001. p 11.

SPIEGEL, Murray R. **Estatística**. 3. ed. São Paulo: Pearson , 1994. (Anexos IX e X).

TEIXEIRA, Lúcia. Helena. G. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1998.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia de Pesquisa Ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TINOCO, Eraldo. **Relatório de Atividades da Secretaria de Educação**. Salvador, 2001.

TOMASA, L ; WARDE, M. L. HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto alegre: ANPAE. v. 16, nº1, jan./nº. 2000.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

UNESCO-IIPE Buenos Aires. **Diez módulos destinados a los responsables de los processos de transformación educativa**. Módulos 1, 2, 3 e 9. UNESCO –IIPE: Buenos Aires. 2000.

UHLE, Águeda Bernadete. Administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, Dirce Mendes da (org.). **Administração educacional**: um compromisso democrático. São Paulo: Papirus, 1994.

VAL, Valdicéia do. Salvador tem 468 mil sem emprego. **A Tarde**, 16 mai. 2003. Caderno Economia.

VIA 29 de março vai ligar orla à periferia da cidade. **A Tarde**, Salvador, 24 ago. 1997. p. 4.

VYGOTSKY, L.S. In Daniels (Org.) **Harry-Vygotsky em foco**: Pressupostos e Desdobramentos, Papirus, 1994.

WAHRHAFTIG, R. Gestão em Rede. **Renageste**, 1998.

WITTMANN, Lauro Carlos Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: Novas demandas para o gestor. Brasília: **Em Aberto**, MEC/INEP, v. 17, nº 72, fev./nº. 2000.

WARDE, Mirian ; HADDAD, Sérgio ; TOMMASI Lívia de. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

XAVIER, A. C. R.; PLANK, D. N; AMARAL, Sobrinho J. **Padrões mínimos de funcionamento das escolas**: uma estratégia para eqüidade no Ensino Fundamental Brasileiro. Brasília, Projeto: Nordeste/ MEC/Banco Mundial/Unicef/Undime, 1997. (Guias de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Traduzido por Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objective Compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

A TARDE,On Line, internet.com.informação**.** Disponível em: **www.atarde.com.br** acesso

em: 08 de set de 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. Projetos Prioritários. Disponível em: **http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/projetos.htm** acessoem: 21 de jun de 2000; 05 de set de 2000; 17 de mar de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, maio/2000. Fonte CONSAE, Consultoria de Assuntos Educacionais e DITAU, Belo Horizonte e-mail: editar@consae.com.br

_____. Disponível em: http://www.mec.org/inep acesso em: 21de jun de 2000.

BRASIL. **Educação para todos.** Informe Nacional, Brasília: INEP, 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/ acesso em: 4/11/2000.

_____. **Educação para todos**. Informe Nacional, Brasília: INEP 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/ acesso em: 4 de nov de 2000.

_____. Disponível em: http://www.inep.gov.br/estatisticas/perfil/resp_uf_reg.asp.tipo=2&regiao=Brasil acesso em: 4 de nov de 2002, 20:49h

BRESSER, Pereira, L. C. **A reforma do Estado dos anos 90, crise e reforma**. Disponível em: <http://www.mare.gov.br/reforma > acesso: 3 de junho de 1997.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/faq.htm** acesso em : 11 de nov de 2002, 16:34

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/bibliogfrafia.htm** acesso em: 15 de nov de 2002, 11:14

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/errata.htm** acesso em 11 de nov de 2002, 17:14

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/apresentacao.htm** acesso em : 29 de out de 2002, 13:16.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/aprovadosQP%201.htm** acesso em: 11 de nove de 2002, 17:10.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/caracteristicas.htm** acesso em: 29 de out de 2002, 13:18.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/cenarioatual.htm** acesso em: 29/ de out de 2002, 13:19;13:20; 13:21.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/fale_conosco.htm** acesso em: 11 de nov 2002, 16:32.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/convocacaoaberturainscricoes_2exame.htm** acesso em: 11 de nov de 2002, 17: 27.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/convocacaoaberturainscricoes_3exame.htm** acesso: 11 de nov de 2002, 08: 03.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/exame1.htm** acesso em: 22 de nov de 2003, 15:26.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/exame2.htm** acesso em: 22 de jan de 2003, 15:28.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/exame3.htm** acesso em: 22 de jan de2003, 15:29.

Disponível em: **http://www.flem.org.br/certificacao/subcertific/exame4.htm** acesso em: 22 de jan de 2003, 15: 21.

Disponível em: **http://www.iipe- buenosaires.org.ar** acesso em:22 de jan de 2003, 15:30.

Disponível em: **http://www.ufba.br~liderisp** acesso em :17 mar de 2002, 09:00.

Disponível em: **http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/base.htm** acesso em 17 de mar de 2002, 09:35.

Disponível em: **http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/caracteristicas.htm** acesso em: 17 de mar de /2002,09:36.

Disponível em: **http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/principios.htm** acesso em: 17 de mar de 2002, 09:36.

Disponível em: **http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/resultados.htm** acesso em: 17 de mar de 2002, 09:36.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Instrumentos de Coleta de Dados e sua Estrutura

Instrumentos de coleta de dados	Variáveis independentes	Categorias	Sujeitos	Variáveis dependentes
Ficha perfil da Unidade Escolar para descrição contextual das Escolas A e B.	-Estrutura física e organizacional das escolas. -Estabelecimento da missão e dos propósitos. -Impacto dos pontos fortes e problemas existentes. -Aspectos que indicam autonomia (administrativa, pedagógica, financeira). -Contexto e condições ambientais. -Oferta educacional. -Caracterização da população escolar. -Participação das comunidades escolar e local.	Gestão escolar e ambiente.	Pesquisadora.	Desempenho do dirigente educacional e equipe gestora (cumprimento de metas do "Contrato de Gestão").
Questionário 1	-Autonomia (pedagógica, administrativa e financeira). -Liderança dos dirigentes. -Participação das comunidades escolar e local na tomada de decisões.	-Gestão escolar. -Clima organizacional.	Diretores e vice-diretores.	
Questionário 2	Grau de satisfação das comunidades escolar e local. -Participação dos pais. -Participação do Colegiado Escolar. -Liderança dos dirigentes. -Relações interpessoais.	-Gestão escolar. -Clima organizacional.	Representantes das comunidades escolar e local.	
Entrevistas	-Cotidiano da escola (pedagógico, administrativo, financeiro). -Grau de satisfação das comunidades escolar e local.	-Gestão escolar. -Clima organizacional. - Liderança.	Dirigentes e comunidades escolar e local.	
Análise Documental	-Manual Gerenciando a Escola Eficaz. -Agenda do Diretor. -Termo de compromisso da certificação ocupacional. -Textos oficiais normativos (leis,decretos,resoluções e pareceres). -Textos técnicos pedagógicos (materiais do curso de capacitação em serviço). -PDE, PPP, projetos pedagógicos. -Atas de reuniões técnico-pedagógicas.	Políticas Públicas. Gestão escolar.	A pesquisadora.	

APÊNDICE B – Elementos da Metodologia da Pesquisa

Categorias e sujeitos	Unidade de observação	Variáveis	Coleta de dados
Gestão escolar A e B (Infra-estrutura)	-Condições ambientais de duas escolas públicas estaduais.	-Contexto e condições ambientais.	-Ficha para levantamento do perfil das unidades escolares. -Observação direta
Desempenho da equipe gestora (diretor, vice-diretor,coordenador pedagógico).	-Comunidade escolar e local.	-Autonomia pedagógica, administrativa e financeira. -Clima organizacional. -Liderança dos dirigentes. -Participação no processo de planejamento, avaliação e tomada de decisões.	-Ficha. -Questionário. -Entrevista. -Observação direta.
Políticas públicas estratégias (pedagógica, administrativa, financeira, relacional). Sujeitos da comunidade escolar.	-Membros das comunidades escolar e local. -Plano de trabalho -Documentos oficiais da escola.	-Autonomia pedagógica, administrativa e financeira, clareza dos objetivos da escola.	-Questionário . -Entrevista. -Observação direta. --Análise documental.
Professores.	-Professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental selecionados por maior e menor tempo de serviço.	-Grau de satisfação da gestão dos dirigentes educacionais. -Projetos pedagógicos.	-Questionário. -Entrevista. -Observação direta.
Funcionários.	-Funcionários com atividades técnico - burocráticas de registros escolares na secretaria. -Funcionários de serviços gerais,responsável pela manutenção da limpeza. -Funcionário responsável pela segurança escolar.	-Instalações físicas. -Infra- estrutura. -Cotidiano da escola. -Clima organizacional. -Desempenho dos dirigentes. -Liderança. -Níveis de participação.	-Questionário. -Entrevista.
Pais.	-Representante dos pais no Colegiado Escolar.	-Participação na gestão escolar.	-Entrevista.
Dirigentes educacionais.	-Diretoria geral. -Vice-diretoria. -Coordenação pedagógica.		-Questionário. -Entrevista.
Alunos.	-Alunos/representante de turmas das escolas.	-Grau de satisfação dos alunos em relação à escola.	-Entrevistas.
Representantes da SEC.	-Acompanha e assessora Programa “Educar para Vencer”, Projeto de Certificação Ocupacional.	-Projeto de Certificação Ocupacional dos dirigentes educacionais.	-Entrevistas.

APÊNDICE C – Quadro Síntese de Questões da Metodologia da Pesquisa

Questões básicas	Categorias	Indicadores	
1- O desempenho dos dirigentes educacionais certificados e suas lideranças, incentivam o sucesso escolar?	-Espaço físico. -Desempenho da equipe Gestora.	-Estrutura física e organizacional. -Condições ambientais e pedagógicas. -Estilo de liderança. -Participação e apoio das comunidades escolar e local. -Autonomia. administrativa,pedagógica e financeira. -Melhoria dos resultados pedagógicos.	Escala de freqüência.
2- Como os dirigentes se organizam para atender às exigências da certificação ocupacional e os objetivos prioritários da escola?	-“Contrato de Gestão”. -Cotidiano da escola pública.	-Profissionalização (competências e habiliades). -Apoio de diferentes instituições (parcerias).	-Questionário. -Entrevista. -Observação direta.
3-Que fatores interferem no desempenho dos dirigentes educacionais, segundo as percepções das comunidades escolar e local?	-Clima organizacional. -Relações interpessoais.	-Participação da comunidades escolar e local no planejamento estratégico.	-Questionário. -Entrevista.
4-Qual a grau de satisfação das comunidades escolar e local, considerando o desempenho participativo dos dirigentes?	-Modelo de gestão adotada. -Participação na resolução de problemas cotidianos nas áreas administrativa, pedagógica, financeira e relacional.	-Desenvolvimento profissional das comunidades escolar e local. -Cumprimento de metas pedagógicas,administrativas e financeiras do “Contrato de Gestão”. -Gestão democrática e participativa.	-Questionário. -Entrevista. -Observação direta.

APÊNDICE D – Ficha Perfil da Unidade Escolar[60]

FICHA PERFIL DA UNIDADE ESCOLAR

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
Escola:
Endereço:
Bairro: Cidade: CEP: TEL / FAX:
DIREC:
Diretora:
Certificação Ocupacional: Sim ( ) Não ( )
Vice-diretor:
Escola de médio porte: nº de alunos:

2. PROPOSTA PEDAGÓGICA (PP)
Visão:
Missão da Escola:
Metas estabelecidas para o período letivo:
Pontos fortes:
Aspectos a serem melhorados:

3. PDE:
Problemas prioritários:
Ações de combate:
Ações prioritárias (parâmetros):

4. ORIGEM, EVOLUÇÃO DA ESCOLA (Um pouco de sua história...curiosidades...patronos formais e informais...o entorno da escola, mantenedora).
Aspectos que indicam autonomia:
Administrativa:
Pedagógica:
Financeira**:**
Despesas da Unidade Escolar:
Matriz curricular:

5. EQUIPE GESTORA

Nome	Função	Formação	Via de Ingresso	C.H.	Certificação

OBS:

6. Quadro de pessoal

Função	Sim		Não	
	Nº	CH	Nº	CH
Diretor				
Vice-diretor				
Secretário				
Professor				
Coord. Pedagógico				
Auxiliar. Administrativo				
Aux. Serv. Gerais				
Merendeira				

[60] Adaptada da Ficha Perfil das escolas do PGP/LIDERE

Porteiro				
Vigilante				
Merendeira				
Aux. Serv. Gerais.				

7. ASPECTOS FÍSICOS Bairro; Prédio: Número de Edifícios: Área Construída: Área Livre:
Áreas de recreação e esportes (cobertas e descobertas, metragem, condições de uso)

8. Desempenho Acadêmico

Ano:
Ensino Fundamental – Todos os Turnos

Série/Ciclo/Estágio/	**Matriculados**		**Aprovados**		**Evadidos/Transferidos**		**Reprovados**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
CBA I								
CBA S								
3ª série								
4ª série								
Cl. Ac. I								
Cl. Ac. II								
Ac I Est. I								
Ac I Est. II								
Total								

Legenda: Ciclo Básico de Aprendizagem Inicial (CBAI), Ciclo Básico de Aprendizagem Sequencial (CBAS)

Rendimento Escolar 1999/2002 – Escola

Anos	**1999**		**2000**		**2001**		**2002**	
Alunos	**N º**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Matriculados								
Aprovados								
Evadidos. + Transferidos								
Reprovados								

9. ESTRATÉGIA DE GESTÃO
Tipo de gestão desenvolvida: Evidências da gestão no processo pedagógico, no planejamento curricular, na avaliação e na participação da comunidade: Motivação dos professores: Reuniões: Clima organizacional: Interferência da SEC no trabalho do gestor escolar:

10. DESTAQUES RELATIVOS AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
Currículo:
Fundamentação pedagógica:
Organização didática:
Características do processo ensino-aprendizagem:
Projetos em execução:
Avaliação da aprendizagem e índice de evasão e repetência:

11. DESTAQUES RELATIVOS À PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA, FREQÜÊNCIA E CARACTERÍSTICAS DA PARTICIPAÇÃO.
Atuação do Colegiado Escolar, periodicidade de eleição, segmentos das comunidades escolar e local representadas:
A família:
Representação estudantil, atuação:
Amigos da escola:
Relação com a comunidade, parcerias:
Aspectos financeiros, origem dos recursos, utilização, resultados alcançados:
Caixa Escolar:
Outras agências de financiamento:

12. Merenda Escolar
Planejamento do cardápio:
Distribuição:

APÊNDICE E – Ficha de Observação do Cotidiano Escolar

As rotinas foram consideradas como instrumentos facilitadores da gestão. Elas são ferramentas e determinam o que é a organização através de seus resultados no desempenho das funções dos dirigentes educacionais e sua equipe gestora.

1. Observação sobre o cotidiano da escola, estrutura física, instalações elétricas, hidráulicas e rotinas de melhoria.
2. Cumprimento do calendário escolar.
3. Acolhimento ao aluno (atitudes – orientações).
4. Cardápio da merenda escolar e a sua qualidade.
5. Atribuições rotineiras dos dirigentes (diretor e vices).
6. Atividades curriculares realizadas.
7. Como é controlado o patrimônio (bens móveis permanentes e depredações); os equipamentos didáticos (retroprojetor, vídeo, projetor de slides).
8. Os banheiros quanto à higiene, limpeza, lixeira, sabonete, papel toalha e papel higiênico.
9. O acervo bibliográfico.

APÊNDICE F – Questionário 1 – Dirigentes Educacionais

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DATA: / /

QUESTIONÁRIO[1] 1

Prezado(a) colaborador(a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com dirigentes portadores de certificação ocupacional nas escolas públicas baianas como parte do nosso curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado.
Precisamos de sua colaboração respondendo algumas questões. O objetivo das perguntas formuladas é identificar as características dos dirigentes e sua equipe gestora tal qual se apresenta no cotidiano da escola nas áreas administrativa, pedagógica e financeira.
Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento do trabalho.
Não é necessário assinar o questionário. Garantimos o anonimato.

Obrigada.

Indique com um X sua atividade nesta escola:

	EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO	
Diretor ( )	Menos de 5 anos	( )
Vice-diretor ( )	De 5 a 10 anos	( )
	Mais de 10 anos	( )

[1] Os indicadores estão baseados no documento "Agenda do Diretor" e Art. 1º da Portaria Nº 3537 de 25 de abril de 2000

INSTRUÇÕES:

1. Assinale com um “x” sua avaliação de cada um dos itens, utilizando a escala colocada à direita de cada frase.
2. A pontuação dada a cada item indicará o seu grau de concordância em relação à frase:
   - se você discorda totalmente assinale o número **1**;
   - se você concorda totalmente assinale o número **5**;
   - utilize os pontos entre **2** e **4** para indicar graus intermediários de práticas gestoras em relação a cada item.

Escala de Freqüência	**Discordo**			**Concordo**	
INDICADORES DA PESQUISA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Elabora, publica e cumpre o calendário escolar.					
2. Organiza a matrícula e rematrícula, conforme determinação da Secretaria de Educação - SEC.					
3. Define as turmas e planeja a locação de professores de acordo com a enturmação.					
4. Acompanha e avalia o controle de freqüência de alunos, professores e servidores.					
5. Envia, pontualmente, informações à SEC ou à DIREC das solicitações (falta de servidores, freqüência de alunos, senso escolar, programação de carga horária).					
6. Acompanha as rotinas de limpeza, segurança, merenda escolar.					
7. Estabelece programa de parcerias e /ou voluntariado.					
8. Elabora e revisa o relatório de metas e planos de trabalho no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.					
9. Assegura o atendimento às solicitações de documentos e informações existentes na escola.					
10. Implanta o Colegiado Escolar.					
11. Implementa a Caixa Escolar.					
12. Assegura e mantém o clima cordial entre as comunidades escolar e local.					
13. Analisa, avalia e divulga resultados de rendimento, estratégias de recuperação de aprendizagem e define ações de melhoria junto às comunidades escolar e local.					
14. Participa das avaliações externas seguindo as orientações da Secretaria de Educação.					
15. Promove a escolha de livros didáticos de acordo com as orientações do MEC e da Proposta Pedagógica da escola.					
16. Realiza o Censo Escolar para a Secretaria de Educação - SEC.					
17. Faz o levantamento dos Bens Móveis em Uso e Termo de Responsabilidade e encaminha à SEC.					
18. Programa atividades de férias para atender necessidades da comunidade escolar.					
19. Organiza, implementa providências para encerramento do ano letivo e transferências de alunos.					
20. Acompanha professores na prática pedagógica e programas de trabalho.					
21. Identifica a necessidade de compras de forma participativa					
22. Analisa a situação financeira da escola, realiza o balanço anual, convoca e submete as contas à aprovação do Conselho Fiscal.					
23. Compartilha os “ganhos” alcançados pela comunidade escolar.					
24. Utiliza as situações imprevistas como fonte de aprendizagem coletiva.					
25. Certifica-se de que a equipe escolar define, faz planos e estabelece metas para os projetos que lidera.					

APÊNDICE G – Questionário 2 - Comunidades Escolar e Local

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DATA: / /

QUESTIONÁRIO[1] 2

Prezado(a) colaborador(a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com dirigentes portadores de certificação ocupacional nas escolas públicas baianas como parte do nosso curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**.**
Precisamos de sua colaboração respondendo algumas questões. O objetivo das perguntas formuladas é identificar o desempenho dos dirigentes e sua equipe gestora de acordo com a sua percepção tal qual se apresenta no cotidiano nas áreas pedagógica, administrativa e financeira e a satisfação da comunidade escolar.
Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento do trabalho.
Não é necessário assinar o questionário. Garantimos o anonimato.

Obrigada.

Indique com um X sua atividade nesta escola:

Coordenador Pedagógico SIM ( ) NÃO ( )

Secretário Escolar ( )

Professor ( ) com ingresso anterior a 1999

Professor ( ) com ingresso posterior a 1999

Membro do Colegiado ( )

Membro da Caixa Escolar ( )

Funcionário ( ) atuando como _____

Aluno representante de turma ( )

Aluno não representante de turma ( )

Responsável por aluno membro do Colegiado Escolar ( )

INSTRUÇÕES:

---

[1] Os indicadores estão baseados no documento "Agenda do Diretor" e Art. 1º da Portaria Nº 3537 de 25 de abril de 2000

1. Assinale com um “x” sua avaliação de cada um dos itens, utilizando a escala colocada à direita de cada frase.
2. A pontuação dada a cada item indicará o seu grau de concordância em relação à frase:
   - se você discorda totalmente assinale o número **1**;
   - se você concorda totalmente assinale o número **5**;
   - utilize os pontos entre **2** e **4** para indicar graus intermediários de práticas gestoras em relação a cada item.

Escala de Freqüência	Discordo		Concordo		
INDICADORES DA PESQUISA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.					
2. As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.					
3. Existe espírito de equipe na área de trabalho.					
4. Os dirigentes visitam as salas de aula.					
5. Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.					
6. A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.					
7. Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.					
8. Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.					
9. Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.					
10. São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).					
11. Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.					
12. Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.					
13. As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.					
14. Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.					
15. Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.					
16. Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.					
17. Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.					
18. Os professores passam por avaliação de desempenho.					
19. Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades, de forma participativa.					
20. Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.					
21. Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática, em função das necessidades da escola.					
22. Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.					
23. Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.					
24. Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.					
25. Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).					
26. Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.					

APÊNDICE H – Roteiros de Entrevistas

1. Com dirigentes educacionais

1. Que outros cargos/funções você exerceu anteriormente?
2. Como está organizada a estrutura de ensino e áreas curriculares?
3. Como é a sala de aula (a organização, as relações, as decisões, a cultura do cotidiano – aluno x aluno, aluno x professor, aluno x servidor; valores, a percepção do professor, a percepção dos alunos, a percepção da família)?
4. Como é o processo de ensino-aprendizagem?
5. Os professores participam das reuniões de Atividade Complementar (AC)?
6. Como é o acolhimento diário dos alunos?
7. Qual a participação dos pais na rotina da escola?
8. Como você analisa a atuação do Colegiado?
9. Como está se processando a compra e a distribuição da merenda escolar?
10. E os materiais didáticos?

2. Com professores

1. Como você enfrenta o cotidiano escolar?
2. Você percebeu alguma mudança na direção da escola nos quatro últimos anos? Se sim, a que atribui?
3. Quais os pontos fortes que você aponta na sua escola? E os fracos?
4. Que dificuldades você enfrenta no processo de ensino?

3. Pais e/ou responsáveis

1. Você está envolvido (a) com a aprendizagem de seu filho?
2. Que tipo de atendimento a escola oferece?
3. Que mudanças você tem observado na gestão, durante o tempo de sua permanência na escola?
4. Qual o perfil da comunidade escolar?
5. Como se dá a sua participação na escola?
6. Como é feito o encaminhamento dos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem e ou comportamento?
7. A direção informa o não-comparecimento de seu filho à escola?

4. Com o presidente da Associação de Moradores do Bairro (ABAC)

1. Descreva a escola (histórico, localização física).
2. Com quais objetivos foi criada?
3. Como é a comunidade escolar e local?
4. Qual o papel da Associação na vida da escola?
5. Como a comunidade local apóia a escola?

APÊNDICE I – Conceitos de Competência

Ano / Autores	Concepção	Obra
Ramos (2001)	▪ original das ciências-cognitivistas;marca psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais; dimensão ético-política; não substitui a qualificação, mas a desloca; ▪ a competência enfraquece a dimensão conceitual e social da qualificação	RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**; autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
Caillaud et alli (1997)	▪ inexiste deslocamento do modelo (qualificação) para outro (competência).	CAILLAUD, Anne et al. **Developging and mobilising competencies**: the challenges of a debate. Competencies discussion network, DG XXII, [S.I.;s.n], 1997.
Ferretti (1997)	▪ conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital; ▪ reconstrução da teoria do capital humano-conotação produtivista.	FERRETTI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90 **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 18, n 59, 1997.
Schwartz (1998)	▪ explica a nova articulação-dimensão experimental e conceitual dos saberes necessários à ação; saber-fazer (experiência); história individual e coletiva; sinergia	SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência**: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: Educação & Sociedade. Campinas, ano 19, n 65, dez. 1998
Zarifian (1999)	▪ Ênfase nos processos reais e sociopolíticos; capacidade de enfrentar situações e acontecimentos no campo profissional, guiado por uma inteligência prática e coordenando com outros autores a mobilização de suas próprias capacidades numa rede de saberes (dimensão compreensível).	ZARIFIAN, Philllippe. **Objectif Compétence**. Paris: Liaisons, 1999.
Hernández (2000)	▪ Sistema de competência no âmbito do projeto social, tendo como foco a certificação (identidade, reconhecimento, hierarquização social).	HERNÁNDEZ, Daniel. **Politicas de Certificación de competencias em América Latina**. São Paulo, [s.n], 2000.
Tanguy (1997)	▪ Crítica às técnicas de administração que ignoram a historicidade da instituição e dos indivíduos isolados. Recorre à dimensão psicológica da competência no âmbito pedagógico; envolve capacidades adquiridas e requeridas.	TANGUY, Lucie. **Competências e Integração Social na Enpresa**. In: ROPE, Françoise & TANGUY, Lucie (org.). Saberes e Competências. O Uso de tais Noções na Escola e na Empresa. São Paulo: Papirus, 1997.
Valle (1999)	▪ Modelo da competência compreendido na evolução histórica da racionalização produtiva – interpretar o mundo; ▪ mediação, qualificação e desempenho do cargo.	VALLE, Rogério. **O Modelo de Competências e as Segmentações Sociais**. Oficina de Trabalho. Estudos Conceituais e Metodológicos para Implantação de Projetos. Centros Públicos de Educação Profissional. UNESCO/MTE/UFMG. Belo Horizonte, 1999.
Moreira et alli (1997)	▪ cada empresa, pessoa , grupo ou situação são únicos exigindo a capacidade constante de análise [...] cada caso em particular. O sucesso não é só mais na competência, mas na interação com o grupo e compartilhando responsabilidades.	MOREIRA, Claudia Maria; COELHO, Cláudio Ulysses F; PINHEIRO, Ana Maria S**. Formação de Gerente**. Rio de Janeiro: SENAC., 1997.
Dubar (1998)	▪ de sociólogos franceses do trabalho desde os anos 50. Na década de 80, marca distintiva dos membros de grupos profissionais.	DUBAR, Claude. A Sociologia do Trabalho, frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n 64, set. 1998.
Manfredi (1998)	▪ conceito polissêmico, variante, depende de parâmetros técnico-metodológicos utilizados para investigá-lo. Envolvem facetas que vão do indivíduo ao sociocultural, situacional e processual; manifestações específicas cujo conteúdo não são universais, ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades.	MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho Qualificação e Competência Profissional das Dimensões Conceituais e Políticas. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n 64, set. 1998.

Fonte: coletânea de citações de Ramos (2001).

APÊNDICE J – Mapeamento de Falas dos Sujeitos na Pesquisa de Campo Escolas A e B

Palavras-chave	Temas	Sujeitos	Resumo das falas/situação	Página
Desempenho	Atuação do diretor	Vice E A	Não querer trabalhar com coordenação, muito trabalho e pouco dinheiro.	14, 34
		Pesquisadora	P A Esforço em promover a socialização, consolidação do Colegiado	14, 40
	Atribuição dos dirigentes	Diretor da E A	Dificuldade para execução do trabalho	13, 40,41
		Diretor E A	Administrativo e financeiro pesam mais	13, 72
		Vice E B	Desmotivação por perda salarial	30, 36
		Vice E B	Querer voltar para sala de aula	30, 37,
		Vice E B	Atendimento aos pais, e pedagógico	29, 30, 48
		Vice E B	Aspectos administrativos da direção	48
	Autonomia	Vice E B	A escola não tem autonomia	48
		Presidente da ABAC	É uma farsa	37, 90
	Liderança	Diretor da E A	Comportamento de quem assume uma liderança	14, 41
	Acompanhamento de funcionário	Vice E A	Cobrança pontualidade	15, 42
	Dificuldades na gestão	Diretor E A	Burocracia	26, 54
	Desvio de função	Funcionário da E A	É da limpeza, fazendo trabalho da secretaria e outros	15, 36, 38
	Estímulo pelo trabalho desenvolvido	Vice E B	Professores elogiados pelas aprovações	23, 34
Indisciplina	Atuação da secretaria	Funcionário E A	Presente apenas em um turno	10, 45
	Agressividade na escola	Aluno E A	Queixas de agressões sofridas	13, 46
		Mãe E A	Eu acho as crianças agressivas	11, 15, 67
		Professor E A	Depoimentos: que conversam, não tem jeito.(violência)	13, 47
		Aluno E A	Expressões agressivas	16, 65
		Família E A	Queixa de agressões sofridas	16, 61
		Alunos da E B	Queixa da agressão	27, 34, 35
		Aluno E B	Fala descontar...	27, 52
		Coordenadora E B	Queixa de brigas entre alunos	58
		Avó E B	Ameaça e bate nos netos	27, 73
		Prof E B	Descreve comportamento dos alunos	27, 80
Família	Atendimento aos pais	Mãe E A	Escola atende bem em relação a outras	16, 63
		Mãe E A	Atendem a todos diariamente	13, 67
		Mãe E B	Queixa do filho que foi agredido	27, 71
	Aprovação da administração	Mãe E – B 2002	Tem porteiro, limites	10, 67
	Envolvimento dos pais	Funcionário da E A	Pais não ligam para a caderneta	10, 36, 37
	Pais na Escola	Secretaria da E A	Os pais atendem ao chamado da escola	10, 60

		Avó de aluno E B	Discriminação racial a seu neto de cor negra	27, 64
	Participação dos pais	Mãe E A	Poucos se interessam	10, 66, 67
Certificação Ocupacional	Professor	Pesquisadora	P A Informações	26
		Pesquisadora	P A Comentário sobre Gestar e C O de Professores	16, 34
	Dirigentes	Vice da E A	Comparação escola antes e depois da C O	30
		Vice E B	Desvantagem salarial	24, 29
		Secretária de Educação	Preocupação com os resultados da C O	53
		Dirigente E B	A C O cria auto estima	54
		DIREC	Bons dirigentes perderam no exame de C O	54
		Coordenador E B	Dizia não saber da C O, quando teve acesso aos instrumentos dos exames considerou-os fáceis por se tratarem da prática cotidiana.	82
		Coordenador E B	Não vê mudança na escola	83
		Coordenador E B	Espera resultados pedagógicos da C O	83
		Diretor E A	Socialização do processo, inflexibilidade	72
	C O de secretários	Secretária da E A	Politicagem	72
	C O e a APLB	Diretor da E A	Não simpatizam com a causa dos dirigentes	73
Gestão escolar	Colegiado	Diretor E A	Todos participam	54
	Compromisso da E A	Secretaria da E A	Prioridade é o ensino aprendizagem	60
	Crescimento da E A	Mãe ingresso 2002	Expansão da biblioteca, computadores, merenda	62
	Indisciplina dos	Funcionário E A	Apesar de poucos fazem muita algazarra	19, 35
	Alunos	Mães/responsáveis E B	Esforço dos pais e escola para resolverem questões de indisciplina	27, 71, 75
	Corpo Discente	Prof E A	Crianças com idade avançada e dificuldades de aprendizagem	16, 38
Gestão escolar		Prof E B	Descrição dos alunos e dificuldades para lecionar	20, 34
		Aluno E B	Reflexo da condição econômica	26, 56
	Comunidade local	Presidente da ABAC	Descreve a comunidade local	26, 89
	Coordenação Pedagógica	Coordenadora E B	Insatisfação Salarial	26, 56
	Depoimento de mães	Mães E B	Falam de suas vidas, do bairro	27, 75, 76
Gestão escolar	Financiamento	Pesquisadora	P A Verbas destinadas para educação	27, 36
	Freqüência de alunos	Secretaria da E A	Controle de faltas pelo diário	17, 60
	Funcionários	Vice E B	Número insuficiente de funcionários para 830 alunos	23, 27
	Questões do Cotidiano	Diretor E A	Propostas pautadas em teorias	13, 42
		Pesquisadora	P A Introdução sobre gestão escolar	12, 29
		Coordenadora E B	Falta de clareza da comunidade escolar sobre a identidade da Escola e da ABAC	26, 85
		Presidente da ABAC	Diz que as coisas andam bem para a comunidade	29, 88
	Merenda Escolar	Funcionário da E A	Controle de gêneros alimentícios e cardápio	26, 37
	Mal atendimento	Aluno E A	Direção e professores com atitudes hostis por causa da indisciplina	15, 46
	Situação de professores	Pesquisadora	P A Condições de trabalho	16, 27
	Utilização de recursos	Diretor E A	Reformas na escola 2000	24, 36
		Pesquisadora	P A Forma de administrar	13, 28, 29

	Municipalização	Secretária	Insegurança quanto ao futuro	24
	PDE	Pesquisadora	P. A – Comentário sobre metas e ações	14, 20
		Vice E B	Vice, com o PDE as condições de material equipamentos melhoraram	23
	Paralisação	Pesquisadora	P A Comentário da situação	13, 26, 27, 28
		Secretária E A	Professores que paralisaram/calendário para reposição	59
	Questionário do dirigente	Diretor E A	Geral	13, 53, 54
		Vice E A	Geral	55, 57
	Relação c/SEC	Diretor E A	Interferência positiva e negativa	7, 16
		Presidente da ABAC	Rejeição a benefícios da SEC	36, 90
Trabalho de Campo	Dificuldades da Pesquisa	Vice da E - 1	Desempenho de dirigentes	15, 29
		Pesquisadora	Participar de reunião com representante da SEC	32
		Diretor E A	Comunicação entre os dirigentes	57
		PGP	Insatisfação com a falta de feedback dos pesquisadores	33
Clima Organizacional	Eventos na escola	Aluno E A	Gostaram da festa do "Dia das Crianças"	11, 45
		Professor E B	Desfile da primavera, oportunidade para as crianças	29, 30, 32
		Pesquisadora E B	P A comentário sobre o desfile	30, 31, 32
		Professor E B	Expressão de sentimento pelos acontecimentos imprevistos no desfile	32, 33, 34
	Irritabilidade de professores	Prof E B	Resposta de forma agressiva	26, 35
Clima Organizacional	Violência do recreio	Pesquisadora	Recreio problema para funcionários	15, 35
	Vozes diversas	Alunos E A	Abuso dos colegas, merenda repetida, culminâncias	74 - 76
	Relação entre alunos	Vice E A	Decisões coletivas, uso de agressividade	13, 56
Educação Continuada	Projeto Gestar	Técnico do Gestar	Proposta do Programa	14, 34
		Pesquisadora	P A comentário sobre Gestar	16, 34
Aspectos Pedagógicos	Incentivo para melhorar rendimento escolar	Vice E A	Boa estrutura da escola	18, 56
	Prática Docente	Vice E A	Irregularidade dos métodos	18, 55
		Prof E A	Tratamento aos alunos	16, 60
		Prof E B	Aluno perdeu ponto por não ter participado desfile	32, 37
		Prof E B	Crítica a trabalhos de alunos	34, 38
		Prof E B	Sugere trabalho com projetos	34, 51
		Prof E B	Depoimento a favor do CBA	34, 75
		Prof E B	Professora demonstra prazer em trabalhar com crianças do CBA	34, 81
	Rendimento escolar	Vice E A	Razoável	18, 56
		Coordenadora E B	Atribui repetência a diversos fatores	34, 83

		Coordenadora E B	Diz o que faz com os resultados da avaliação externa	34, 84
		Presidente da ABAC	Baixa qualidade de ensino, critica a falta de conteúdo nos projetos	34, 88
	Relações entre pais	Mãe E A	Discriminação de ordem financeira	10, 63
	Regularização do Fluxo	Prof E A	Não gosta, ineficiente	17, 38
		Prof E B	Descontextualização	10
		Prof E A	Conteúdo descontextualizado, bons livros	17, 39

APÊNDICE K - Índice de Codificação de Texto do Diário de Campo - Escola A

Palavras de Código	Referência	Tipo	Página
Atendimento à pesquisadora (AP)	E	O	51,144
	R	E	69
	R	O	123, 124
Certificação Ocupacional	E	P	65
	R	O	68
Clientela	R	E	74, 102
	R	COP	81,103,104, 105
	R	P	81,103,104, 105, 107
Colegiado escolar	R	E	91
Comunidade escolar	R	COP	79
Dificuldades na área administrativa (DA)	E	P	53, 93
	Doc	COP	61
	R	E	71
	R	COP	75, 79
	R	O	91, 95, 96
	R	P	91, 95, 96, 97, 103
Dificuldades na área financeira (DF)	E	P	51, 52
	R	O	76
	R	COP	76, 79
	R	E	92,93
Dificuldades na área pedagógica	E	P	52
	R	O	52
	Doc	COP	61, 62
	R	O	74, 76
	R	DOC	119 - 122
Insatisfação quanto à função (IF)	E	P	52
Municipalização – M	R	O	49
Pais da Escola	E	P	51
	O	D	39,
Para análise	Doc	COP	62
	Doc	P	82
Parcerias – P	R	O	49
Qualificação de pessoal (QP)	Doc	COP	61, 62
Semana Pedagógica – SP	R	O	39

Legenda

Referência	Tipo
Doc = Documento	COP = comentário do pesquisador
D = Descrição	O = Observação
C = Citação	P = Paráfrase
E = Entrevista	P A = Para Análise
R = Relatório	

Mapeamento de Dados E - A

Nos relatórios das sessões de acompanhamento observaram-se os seguintes registros referentes a:

Desempenho
Certificação de dirigentes (CO p.65)
Certificação de professores (QP p.61, 62)
Comentários da pesquisadora (PA p.132)
Comentários do observador (SP p.46)
Depoimento de mãe de aluno sobre progresso da escola (C p.128)
Depoimento de mãe sobre a gestão da escola (C p.146)
Mapas de rendimento escolar (DP p.120 – 122)
Realização da Semana Pedagógica em dezembro de 2001 (SP p. 39)
Visita de técnico da SEC (CO p. 68)
Vozes dos alunos sobre a escola (C p.158)

Gestão Escolar (autonomia)
Admissão ao cargo (DF p.91)
Calendário escolar (DP p.106)
Citação da diretora (PA p. 82)
Citação sobre disponibilidade em trabalhar com o colegiado (DA p.131)
Dirigente depõe sobre a sua própria atuação (p.154)
Dirigente em curso (DA p.113)
Proposta para formação do colegiado (DA p.79)

Administrativa
A questão da municipalização (SP p. 49)
Acordos entre parcerias (P p. 49)
Acúmulo de atividades (IF p. 52)
Colegiado e Conselho Escolar funcionando (SP p. 44)
Controle de estoque (DF p. 72, 73)
Controle de freqüência (DA p. 97)
Definição de cardápio (DA p. 72)
Disponibilidade da família em participar do Conselho/Colegiado Escolar (DA p. 146)
Elaboração do Regimento de forma centralizada (SP p. 42).
Entrevista com secretária sobre organização da escola (DA p. 136 e 137)
Estratégias para desenvolvimento da leitura e escrita (SP p. 42)
Existência de um caderno de ocorrência (DA p. 124)
Falta d'água na unidade escolar (DA p. 141)
Manutenção do quadro administrativo (DA p. 75)
Mau aproveitamento de salas e equipamentos (SP p. 42)
Merenda escolar não variada (PE p. 44)
Multiplicação de conteúdos aprendidos nos cursos de capacitação (DA p. 145)
Municipalização (M p. 83)
Negociação de matrícula (DP p. 141)
Paralisação dos professores (DP, DA p. 61)
Prestação de contas (DF p. 91)
Reformas na escola (SP p. 42)

Relatos sobre metas do PDE (SP p. 40)
Remanejamento de funcionária (DA p. 103)
Remanejamento de pessoal (DA p. 71, 79)
Rotina administrativa (DA p. 91)
Vozes dos alunos sobre a escola (C p. 159, 161)

Pedagógica

A questão da municipalização (SP p. 49)
Adaptação das atividades de sala com as atividades extra classe (DP p. 75)
Admissão do fracasso escolar (DP p. 95)
Aluno sendo colocado de castigo (DP p. 76)
Alunos freqüentam as aulas mas, apresentando problemas de leitura e escrita (DP p. 52)
Alunos usam de violência (C p. 95)
Aplicação de novas técnicas e métodos, resultando no aumento da aprendizagem (SP p. 44)
Aproveitamento dos resultados do projeto de avaliação externa (SP p. 43)
Atendimento a pai de aluno (C p. 129)
Atividade extra classe (DP p. 111)
Aulas em meio à paralisação dos professores (DP p. 62)
Ausência da diretora por conta de um encontro com diretores (DP p. 129)
Citação sobre comemorações na escola em entrevista à secretária (CE p. 139)
Comentário da pesquisadora (PA p.135)
Depoimento de aluno sobre a “Semana da Criança” (DP p. 102)
Escola com decoração colorida, com motivos natalinos, feita de forma coletiva com a participação dos familiares dos alunos. (PE p. 39)
Estratégias para desenvolvimento da leitura e escrita (SP p. 42).
Indicadores para não aprendizagem (DP p. 96)
Mapas de rendimento (DP p. 165-171)
Muitos projetos na escola (DP p. 99)
Não cumprimento de metas propostas coletivamente (SP p. 42)
Planejamento participativo de projetos disciplinares (SP p. 41)
Prática de cantar o hino nacional (DP p.127)
Presença constante de alunos nos corredores (SP p. 44).
Projeto Pedagógico contemplando novas técnicas e métodos de ensino aprendizagem (SP p. 43)
Realização de trabalhos com vídeo (SP p. 43)
Registro de aluna que saiu de casa sem almoçar (DP p. 129)
Regularização de AC (DP p.109)
Relatos sobre metas do PDE (SP p. 40)
Reuniões regulares de pais e mestres (SP p. 44)
Reuniões regulares de professores para planejamento de atividades (SP p. 41)
Saídas que inviabilizam o atendimento aos pais (PE p. 51)
Satisfação pelos projetos desenvolvidos na escola (SP p. 41)
Segregação de alunos do Projeto de Regularização de Fluxo (SP p. 44)
Situação de sala de aula (DP p. 74,150, 152, 153, 163)
Treinamento de professores (SP p. 43)
Vozes dos alunos sobre a escola (C p. 159)

Financeira

Aquisição de material de consumo (DF p. 76)
Formação do colegiado (DF p. 91)

Inexistência de talão de cheques (DF p. 51)
Insegurança ao movimentar o dinheiro da escola (DF p. 52)
Lisura nas relações comerciais (DF p. 101)
Obtenção de fundos (DF p. 79)
Prestação de contas (DF p. 52)
Provimento de verbas de acordo com o número de alunos (SP p. 43)
Verbas destinadas para pagamentos de contas específicas (SP p. 43)

Relacional
Aluno presenteia diretora com uma flor do campo (C p 155)
Atendimento à pesquisadora (AP p. 51)
Atendimento emergencial dos alunos (C p. 81)
Citação sobre comportamento violento das crianças (C p. 149)
Citação sobre participação em massa dos pais (C p. 138)
Comentários da pesquisadora (PA p. 157)
Conflito de papéis junto à APLB (p. 157)
Depoimentos avaliativos em reuniões (SP p. 40)
Diálogo com os pais (C p. 133)
Diferenciação entre os alunos que vieram de escolas particulares (SP p. 44)
Disponibilidade em atender os pais (C p.149)
Disponibilidade para atendimento da comunidade escolar e local (SP p. 42)
Eventos culturais desenvolvidos na escola (CE p. 79)
Falas violentas dos alunos (PA p. 134)
Falta de comunicação entre os turnos (SP p. 42)
Família presente nas atividades da escola (P p. 43)
Fardamento dos alunos (C p. 80)
Grafitagem do muro da escola (p. 76)
Objetivo alcançado (p. 93)
Presença constante de alunos nos corredores (SP p. 44)
Queixa de familiar sobre aluno que sofreu agressão (C p. 143)
Queixa de violência na escola (C p. 104, 107)
Saída dos alunos para apresentações (SP p. 43)
Situações relacionais conflituosas (SP p. 45)
Solidariedade pelo falecimento do parente de uma das professoras (SP p. 41)
Trabalho de parceria entre os funcionários (DA p. 123)
Transparência com o processo de CO (CE p. 155, 154)
Vigilante que colocou um aluno de castigo (DP p. 99)
Vistoria nas mochilas dos alunos (C p. 80)
Vozes dos alunos sobre a escola (C p.158)

Clima Organizacional
Comentários do observador (SP p. 45 e 46)
Constância na freqüência de professores (SP p. 40)
Não acompanhamento da SEC aos ACs da escola (DP p. 52)
Retorno da diretora após as férias (DA p. 124)
Reuniões regulares de professores para planejamento de atividades (SP p. 41)
Socialização e discussão de projetos desenvolvidos (SP p. 41)

Liderança
Conflito na resolução de problemas (DA p. 129)

Decisões tomadas de forma coletiva (SP p. 44)
Liberdade de iniciativa para os funcionários (DA p. 73)
Momento de conflito entre direção e professora (DA p.140)
Situação de familiar com traje inconveniente na escola (C p. 144).
Situação do cotidiano – Falta d'água (DA p. 97)
Socialização de atividades (SP p. 45)

APÊNDICE L – Índice de Codificação de Texto do Diário de Campo - Escola B

Palavras de Código	Referência	Tipo	Páginas
Atendimento à pesquisadora (AP)	R	O	123
	R	COP	153, 166
Certificação Ocupacional	E	P	54, 56, 103
Clientela	R	COP	26, 22
	D	COP	27, 59, 119
	E	P	54, 56, 57, 69,83, 84, 107, 108, 111, 118, 121, 127, 132, 136, 138, 141, 145, 175, 205
	R	O	90, 96,137
Colegiado escolar (COL)	D	COP	25
	E	P	59, 82
Comunidade escolar	E	P	172
Dificuldades na área administrativa, pedagógica e financeira	Doc		176,179, 180,183, 185
Dificuldades na área administrativa (DA)	E	P	25, 54,57, 77, 85, 108, 110, 111, 113, 118, 122, 145, 149
	R	COP	22, 26, 117, 122, 123, 129, 131, 150
	R	O	43, 88, 93, 128,129, 139
	E	P	96, 101, 106, 109, 156, 159, 165, 169
Dificuldades na área financeira (DF)	R	O	93,90, 91, 99, 107, 116
	E	P	57, 165
Dificuldades na área pedagógica	R	O	99, 132, 154
	E	P	24, 25, 40, 45, 47,55, 57,69,71, 73, 76, 80, 83, 87, 94, 109, 121, 138,143, 160, 170, 209
	D	O	27, 28, 40, 61, 117
	R	COP	48, 50,117
	DOC	O	184, 185, 187, 188,189,191, 193, 195, 197, 199, 201, 205
Municipalização	R	COP	185
Pais da escola - PE	R	O	90, 133
Para análise	R	COP	44, 105, 126, 145, 157, 203
Parcerias - P	E	P	122, 141, 173, 170, 177, 172

Legenda

Referência	Tipo
Doc = documento	COP, = comentário do pesquisador
D = Descrição	O = Observação
C = Citação	P = Paráfrase
E = Entrevista	
R = Relatório	

Adaptado da obra de Bogdan e Biklen, 1994.

Mapeamento de Dados E - B

Nos relatórios das sessões de acompanhamento, observaram-se os seguintes registros referentes a:

Desempenho
Expectativa quanto â SEC (CO p.103).
Insatisfação com a função de diretora (DA p. 85, 94)
Inspeção (DP p.94)
Merenda escolar (DA p 87)

Gestão Escolar (autonomia)
Centralização (DA 156)
Comentários sobre CO (p. 54)
Conceito de autonomia (DA p. 96)
Depoimentos sobre a CO (CO p.103)
Parceiro da escola (DA p.122)

Administrativa
Acúmulo de atividades (DA p. 54, 159)
Aspectos físicos (DA p.113, 117, 123)
Dependência do parceiro (DA p. 165)
Dificuldade de entendimento do que seja Colegiado Escolar (DA p.169)
Distribuição do corpo técnico-pedagógico (DA p. 150, 155)
Divulgação de atividades na escola (DA p.27)
Merenda escolar (DA p. 57)
Observações sobre livro de atas (DA p.88)
Planejamento participativo (DA p. 90)
Regularidade de reuniões do Colegiado (DA p.25)
Remanejamento de funcionários (DA p.57, 85)
Reunião com os pais (DA p.90)
Rotina de direção (DP p.106, 111, 108)
Visão centralizada da direção (DA p.87, 152, 170)

Pedagógica
A escola não tem Projeto Pedagógico (DP p. 48)
Acompanhamento dos alunos (DP p.69)
Aproveitamento dos resultados de avaliação (DP p.57)
Capacitações (DP p.170)
Carência de material didático (DP p.28)
Congraçamento /Festa do “Dia das Crianças” (DP p.117)
Depoimento de professor sobre contexto de seus alunos (DP p.71)
Dificuldade para utilização de vídeo (DP p.57)
Impressões sobre o Fluxo (DP p.24)
Insatisfação pelos projetos desenvolvidos na escola (DP p.25)
Limites da escola (P p. 172)
Paralisação (DP p. 40, 109)
PDE GESTAR (DP p. 40, 45, 55, 129, 131, 132)
Planejamento participativo de atividades (DP p. 27, 69)
Pontualidade dos professores (DA p. 22)
Prática pedagógica (DP p. 87, 116, 118, 138, 160)

Projeto Pedagógico citado (DP p. 93)
Rendimento dos alunos (DP p. 99, 143)
Reuniões regulares de professores para planejamento de atividades (DP p. 27)

Financeira
Contribuição dos alunos para eventos (DF p. 99).
Definições do Colegiado (DF p.59)
Dependência do parceiro (DF p.165, 177)
Suprimento de equipamentos com o PDE (DF p.57)

Relacional
Acolhimento dos alunos (DP p.109)
Atendimento a pesquisadora (AP p.43)
Aviso de férias da diretora
Comunidade ajudando a escola (CE p.137)
Comunidade preserva a escola (CE p. 172)
Conduta dos alunos (DP p.141)
Depoimento a favor da direção (DA p.132)
Depoimento a favor da parceria (P p.173)
Depoimentos após o desfile (DP p.81)
Dificuldades com o desfile (DP, p.76)
Direitos e deveres da CE (CE p. 110)
Envolvimento de pais e mestres com a direção (DP p.93)
Fala que expressa reflexo da violência na escola (DP p. 80 e 83, 141)
Falta dos alunos (DP p.111)
Família presente nas atividades da escola (DP p.90)
Festa do dia das crianças (DP p.117)
Histórico da E 2 (DP p.47)
Impressões de parceiros sobre a escola (P p. 141)
Organização do Desfile da Primavera (DP p.59)
Parceiro da Escola (DA p. 59)
Recadastramento Bolsa Escola (DP p.154)
Registro de agressão na escola (C p.90, 96,101, 108, 118, 138,148, 162)
Registro de confraternização(DA p.54)
Reunião com pais (C p.22)
Situações relacionais conflituosas (C p.22)
Transito de parceiro na escola (DA p.137)

Clima Organizacional
Confecção de material para desfile (DP p. 50, 73)
Divulgação de correspondências (DA p.128,133)
Festa do Dia das Crianças (DP p.114)
Postura da direção (CO p.145)
Relato do desfile (DP, p.790)
Visão do contexto (C p.119, 121, 127, 145, 175)

Liderança
Incentivo a concurso de leitura (DP p.84)
Resolução de conflito com os pais (C p.22)
Reunião com a comunidade escolar (DA p.90)2

APÊNDICE M – Dados Resultantes da Aplicação do SPSS Questionário 2

Tabelas de Freqüências Relativas - Questionário 2 - Escola A

Q_01 As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	2	9,1	9,5	28,6
	4	5	22,7	23,8	52,4
	5	10	45,5	47,6	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_02 As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	2	2	9,1	9,5	14,3
	3	1	4,5	4,8	19,0
	4	6	27,3	28,6	47,6
	5	11	50,0	52,4	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_03 Existe espírito de equipe na área de trabalho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	4	18,2	19,0	19,0
	2	2	9,1	9,5	28,6
	3	3	13,6	14,3	42,9
	4	5	22,7	23,8	66,7
	5	7	31,8	33,3	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_04 Os dirigentes visitam as salas de aula.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	2	2	9,1	9,5	9,5
	3	4	18,2	19,0	28,6
	4	2	9,1	9,5	38,1
	5	13	59,1	61,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_05 Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	1	4,5	4,8	14,3
	3	2	9,1	9,5	23,8
	4	3	13,6	14,3	38,1
	5	13	59,1	61,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_06 A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	4	1	4,5	4,8	4,8
	5	20	90,9	95,2	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_07 Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	4	18,2	19,0	38,1
	4	1	4,5	4,8	42,9
	5	12	54,5	57,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_08 Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumudada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	4	3	13,6	14,3	19,0
	5	17	77,3	81,0	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_09 Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Pecentagem Acumulada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	2	1	4,5	4,8	9,5
	3	2	9,1	9,5	19,0
	4	5	22,7	23,8	42,9
	5	12	54,5	57,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_10 São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Pecentagem Acumulada
Válido	1	4	18,2	19,0	19,0
	2	3	13,6	14,3	33,3
	3	2	9,1	9,5	42,9
	4	3	13,6	14,3	57,1
	5	9	40,9	42,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_11 Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Pecentagem Acumulada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	2	2	9,1	9,5	14,3
	3	1	4,5	4,8	19,0
	4	3	13,6	14,3	33,3
	5	14	63,6	66,7	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_12 Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Pecentagem Acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	1	4,5	4,8	14,3
	3	1	4,5	4,8	19,0
	4	3	13,6	14,3	33,3
	5	14	63,6	66,7	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_13 As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Pecentagem Acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	3	13,6	14,3	33,3
	4	6	27,3	28,6	61,9
	5	8	36,4	38,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_14 Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	4	18,2	19,0	38,1
	4	4	18,2	19,0	57,1
	5	9	40,9	42,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_15 Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	13,6	14,3	14,3
	2	1	4,5	4,8	19,0
	3	4	18,2	19,0	38,1
	4	2	9,1	9,5	47,6
	5	11	50,0	52,4	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_16 Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	3	13,6	14,3	33,3
	4	4	18,2	19,0	52,4
	5	10	45,5	47,6	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_17 Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	2	2	9,1	9,5	14,3
	3	3	13,6	14,3	28,6
	4	4	18,2	19,0	47,6
	5	11	50,0	52,4	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_18 Os professores passam por avaliação de desempenho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	13,6	14,3	14,3
	2	1	4,5	4,8	19,0
	4	2	9,1	9,5	28,6
	5	15	68,2	71,4	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_19 Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades de forma participativa.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	4,5	4,8	4,8
	3	3	13,6	14,3	19,0
	4	3	13,6	14,3	33,3
	5	14	63,6	66,7	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_20 Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	1	4,5	4,8	14,3
	3	3	13,6	14,3	28,6
	4	2	9,1	9,5	38,1
	5	13	59,1	61,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_21 Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes de forma democrática em função das necessidades da escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	4	18,2	19,0	19,0
	2	1	4,5	4,8	23,8
	4	4	18,2	19,0	42,9
	5	12	54,5	57,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_22 Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	1	4,5	4,8	14,3
	3	2	9,1	9,5	23,8
	4	4	18,2	19,0	42,9
	5	12	54,5	57,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_23 Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	3	2	9,1	9,5	19,0
	4	5	22,7	23,8	42,9
	5	12	54,5	57,1	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_24 Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	4	8	36,4	38,1	57,1
	5	9	40,9	42,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_25 Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	9,1	9,5	9,5
	2	2	9,1	9,5	19,0
	3	2	9,1	9,5	28,6
	4	2	9,1	9,5	38,1
	5	13	59,1	61,9	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Q_26 Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	13,6	14,3	14,3
	2	2	9,1	9,5	23,8
	3	2	9,1	9,5	33,3
	5	14	63,6	66,7	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Ausente	0	1	4,5		
Total		22	100,0		

Tabelas de Freqüências Relativas – Questionário 2 – Escola B

Q_01 As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	11,5	11,5	11,5
	2	8	30,8	30,8	42,3
	3	8	30,8	30,8	73,1
	4	4	15,4	15,4	88,5
	5	3	11,5	11,5	100,0
		26	100,0	100,0	

Q_02 As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	4	15,4	15,4	23,1
	3	5	19,2	19,2	42,3
	4	12	46,2	46,2	88,5
	5	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_03 Existe espírito de equipe na área de trabalho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	11,5	11,5	11,5
	2	1	3,8	3,8	15,4
	3	2	7,7	7,7	23,1
	4	12	46,2	46,2	69,2
	5	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_04 Os dirigentes visitam as salas de aula.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	1	3,8	3,8	7,7
	3	3	11,5	11,5	19,2
	4	7	26,9	26,9	46,2
	5	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_05 Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	7	26,9	26,9	34,6
	4	2	7,7	7,7	42,3
	5	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_06 A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	3,8	3,8	3,8
	4	1	3,8	3,8	7,7
	5	24	92,3	92,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_07 Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	2	7,7	7,7	15,4
	3	4	15,4	15,4	30,8
	4	4	15,4	15,4	46,2
	5	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_08 Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	2	7,7	7,7	15,4
	4	7	26,9	26,9	42,3
	5	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_09 Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	1	3,8	3,8	11,5
	4	6	23,1	23,1	34,6
	5	17	65,4	65,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_10 São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	4	15,4	15,4	23,1
	3	4	15,4	15,4	38,5
	4	10	38,5	38,5	76,9
	5	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_11 Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	2	7,7	7,7	15,4
	4	3	11,5	11,5	26,9
	5	19	73,1	73,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_12 Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	3	11,5	11,5	19,2
	4	6	23,1	23,1	42,3
	5	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_13 As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	4	15,4	15,4	15,4
	2	1	3,8	3,8	19,2
	3	5	19,2	19,2	38,5
	4	6	23,1	23,1	61,5
	5	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_14 Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	2	7,7	7,7	15,4
	3	6	23,1	23,1	38,5
	4	6	23,1	23,1	61,5
	5	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_15 Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	2	7,7	7,7	15,4
	3	6	23,1	23,1	38,5
	4	11	42,3	42,3	80,8
	5	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_16 Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	11,5	11,5	11,5
	2	3	11,5	11,5	23,1
	3	2	7,7	7,7	30,8
	4	7	26,9	26,9	57,7
	5	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_17 Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	11,5	11,5	11,5
	3	5	19,2	19,2	30,8
	4	8	30,8	30,8	61,5
	5	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_18 Os professores passam por avaliação de desempenho.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	7	26,9	26,9	26,9
	2	2	7,7	7,7	34,6
	3	4	15,4	15,4	50,0
	4	5	19,2	19,2	69,2
	5	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_19 Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades de forma participativa.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	3,8	3,8	3,8
	3	1	3,8	3,8	7,7
	4	5	19,2	19,2	26,9
	5	19	73,1	73,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_20 Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	3,8	4,0	4,0
	3	2	7,7	8,0	12,0
	4	6	23,1	24,0	36,0
	5	16	61,5	64,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Ausente	0	1	3,8		
Total		26	100,0		

Q_21 Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes de forma democrática em função das necessidades da escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	3	2	7,7	7,7	7,7
	4	9	34,6	34,6	42,3
	5	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_22 Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	8,0	8,0
	2	1	3,8	4,0	12,0
	4	6	23,1	24,0	36,0
	5	16	61,5	64,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Ausente	0	1	3,8		
Total		26	100,0		

Q_23 Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	3	11,5	11,5	19,2
	4	5	19,2	19,2	38,5
	5	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_24 Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	3	11,5	11,5	11,5
	3	1	3,8	3,8	15,4
	4	6	23,1	23,1	38,5
	5	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_25 Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	3	11,5	11,5	19,2
	3	5	19,2	19,2	38,5
	4	2	7,7	7,7	46,2
	5	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Q_26 Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Válido	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	6	23,1	23,1	26,9
	3	3	11,5	11,5	38,5
	4	6	23,1	23,1	61,5
	5	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Oneway

ANOVA

		Soma dos Quadrados	Grau de Liberdade (df)	Média dos Quadrados	F	Sig.
LIDERANÇA	Entre Grupos	1,693E-02	1	1,693E-02	,021	,887
	Dentro dos Grupos	37,163	45	,826		
	Total	37,180	46			
PARTICIPATIVA	Entre Grupos	8,687E-02	1	8,687E-02	,088	,769
	Dentro dos Grupos	44,653	45	,992		
	Total	44,740	46			
ESTRATÉGICA	Entre Grupos	2,860E-03	1	2,860E-03	,003	,955
	Dentro dos Grupos	39,763	45	,884		
	Total	39,765	46			

Freqüências Relativas dos respondentes

Estatística

CAR_TIPO

N	Válido	21
	Ausente	0

RELAÇÃO DOS RESPONDENTES DA ESCOLA A

		Freqüência	Percetagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Valid	Aluno não representante	2	9,5	9,5	9,5
	Aluno representante	2	9,5	9,5	19,0
	Auxiliar de Secretar	1	4,8	4,8	23,8
	Membro da Caixa Escolar	3	14,3	14,3	38,1
	Membro do Colegiado	2	9,5	9,5	47,6
	Professor - antes a 1999	5	23,8	23,8	71,4
	Professor depois de 1999	3	14,3	14,3	85,7
	Responsável pelo aluno	1	4,8	4,8	90,5
	Secretário Escolar	1	4,8	4,8	95,2
	Vigilante	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

ESTATÍSTICA

CAR_TIPO

N	Válido	26
	Ausente	0

RELAÇÃO DOS RESPONDENTES DA ESCOLA B

		Freqüência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	Aluno não representante	2	7,7	7,7	7,7
	Aluno representante	2	7,7	7,7	15,4
	Coordenador Pedagógico	1	3,8	3,8	19,2
	Membro da Caixa Escolar	1	3,8	3,8	23,1
	Membro do Colegiado	2	7,7	7,7	30,8
	Professor - antes a 1999	5	19,2	19,2	50,0
	Professor depois de 1999	9	34,6	34,6	84,6
	Responsável pelo aluno	1	3,8	3,8	88,5
	Secretário Escolar	1	3,8	3,8	92,3
	Servicos Gerais	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

APÊNDICE N – Tabelas – Excel

Tabela 19 - Freqüência relativa do Questionário 2 - Escola A

N	VARIÁVEIS DA PESQUISA	Percentagem Escala Likert 1	2	3	4	5
Q_01	As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.	9,5	9,5	9,5	23,8	47,6
Q_02	As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.	4,8	9,5	4,8	28,6	52,4
Q_03	Existe espírito de equipe na área de trabalho.	19,0	9,5	14,3	23,8	33,3
Q_04	Os dirigentes visitam as salas de aula.	0,0	9,5	19,0	9,5	61,9
Q_05	Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.	9,5	4,8	9,5	14,3	61,9
Q_06	A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.	0,0	0,0	0,0	4,8	95,2
Q_07	Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.	9,5	9,5	19,0	4,8	57,1
Q_08	Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.	4,3	0,0	0,0	14,3	81,0
Q_09	Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.	4,8	4,8	9,5	23,8	57,1
Q_10	São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).	19,0	14,3	9,5	14,3	42,9
Q_11	Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.	4,8	9,5	4,8	14,3	66,7
Q_12	Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.	9,5	4,8	4,8	14,3	66,7
Q_13	As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	9,5	9,5	14,3	28,6	38,1
Q_14	Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.	9,5	9,5	19,0	19,0	42,9
Q_15	Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.	14,3	4,8	19,0	9,5	52,4
Q_16	Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.	9,5	9,5	14,3	19,0	47,6
Q_17	Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.	4,8	9,5	14,3	19,0	52,4
Q_18	Os professores passam por avaliação de desempenho.	14,3	4,8	0,0	9,5	71,4
Q_19	Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades, de forma participativa.	4,8	0,0	14,3	14,3	66,7
Q_20	Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.	9,5	4,8	14,3	9,5	61,9
Q_21	Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática em função das necessidades da escola.	19,0	4,8	0,0	19,0	57,1
Q_22	Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.	9,5	4,8	9,5	19,0	57,1
Q_23	Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.	9,5	0,0	9,5	23,8	57,1
Q_24	Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.	9,5	9,5	0,0	38,1	42,9
Q_25	Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).	9,5	9,5	9,5	9,5	61,9
Q_26	Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.	14,3	9,5	9,5	0,0	66,7

Tabela 20 - Freqüência relativa do Questionário 2 - Escola B

N	VARIÁVEIS DA PESQUISA	Percentagem Escala Likert				
		1	2	3	4	5
Q_01	As instalações estão adequadas às atividades pedagógicas.	11,5	30,8	30,8	15,5	11,5
Q_02	As condições de trabalho (recursos físicos, materiais, ambientais, tecnológicos, clima de trabalho) são adequadas ao processo educativo.	7,7	15,4	19,2	46,2	11,5
Q_03	Existe espírito de equipe na área de trabalho.	11,5	3,8	7,7	46,2	30,8
Q_04	Os dirigentes visitam as salas de aula.	3,8	3,8	11,5	26,9	53,8
Q_05	Os dirigentes compartilham tarefas de trabalho.	7,7	0,0	26,9	7,7	57,7
Q_06	A distribuição da merenda escolar é feita regularmente.	3,8	0,0	0,0	3,8	**92,3**
Q_07	Os dirigentes divulgam informações de interesse da comunidade.	7,7	7,7	15,4	15,4	53,8
Q_08	Os dirigentes demonstram atitudes positivas no que se refere à justiça, à coerência em suas ações e ao profissionalismo em suas decisões.	7,7	0,0	7,7	26,9	57,7
Q_09	Existe apoio dos dirigentes para o crescimento profissional da comunidade escolar, bem como seu esforço para mudança.	7,7	0,0	3,8	23,1	65,4
Q_10	São realizados eventos que resgatam a história da escola e sua identidade cultural (valores, atitudes, crenças, objetivos e história coletiva da Escola).	7,7	15,4	15,4	38,5	23,1
Q_11	Os dirigentes demonstram interesse com o sucesso da escola e estimulam a comunidade escolar a alcançá-lo.	7,7	0,0	7,7	11,5	**73,1**
Q_12	Os dirigentes são capazes de sensibilizar a comunidade escolar em torno de suas idéias ou propósitos.	7,7	0,0	11,5	23,1	57,7
Q_13	As comunidades escolar e local participam de ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	15,4	3,8	19,2	23,1	38,5
Q_14	Os dirigentes apresentam o problema, pedem sugestões à comunidade escolar e tomam decisões.	7,7	7,7	23,1	23,1	38,5
Q_15	Os dirigentes informam à comunidade escolar e acatam sugestões de mudanças.	7,7	7,7	23,1	42,3	19,2
Q_16	Os dirigentes comunicam à comunidade escolar o que acreditam ser a melhor maneira de liderar a escola.	11,5	11,5	7,7	26,9	42,3
Q_17	Os dirigentes oferecem aos membros das comunidades escolar e local, reconhecimento e apoio por suas contribuições.	11,5	0,0	19,2	30,8	38,5
Q_18	Os professores passam por avaliação de desempenho.	26,9	7,7	15,4	19,2	30,8
Q_19	Os dirigentes lideram as reuniões, os eventos e as atividades, de forma participativa.	3,8	0,0	3,8	19,2	**73,1**
Q_20	Os dirigentes estabelecem metas para o alcance do sucesso escolar.	4,0	0,0	8,0	24,0	64,0
Q_21	Os dirigentes buscam soluções econômicas e eficazes, de forma democrática em função das necessidades da escola.	0,0	0,0	7,7	34,6	57,7
Q_22	Os dirigentes se preocupam com o desempenho dos alunos.	8,0	4,0	0,0	24,0	64,0
Q_23	Os dirigentes apóiam o trabalho do Colegiado Escolar e Conselho de Classe.	7,7	0,0	11,5	19,2	61,5
Q_24	Existe apoio dos dirigentes aos pais/responsáveis para participarem de atividades na escola.	11,5	0,0	3,8	23,1	61,5
Q_25	Os dirigentes prestam contas da utilização dos recursos financeiros da escola (Secretaria de Educação e comunidades escolar e local).	7.7	11,5	19,2	7,7	53,8
Q_26	Antes de utilizar os recursos financeiros da escola, os dirigentes consultam a comunidade escolar sobre prioridades de compras e serviços.	3,8	23,1	11,5	23,1	38,5

APÊNDICE O – Relação das Imagens Fotográficas

Fotografia 1 - Bairro de Cajazeiras - Salvador-BA- set. de 2002.
Uma das vias de acesso.

Fotografia 2 - Bairro de Cajazeiras -Salvador-BA – Set. de 2002.

Fotografia 3 - Bairro de Cajazeiras-Salvador-BA - Set. de 2002.
Vista panorâmica, construções e relevo do local.

Fotografia 4 - Bairro de Cajazeiras-Salvador-BA – set. de 2002.
Estado de conservação dos prédios.

Fotografia 5 - Bairro de Cajazeiras V, Salvador BA – set. 2002.
Vista principal da Escola A

Fotografia 6 - Bairro de Águas Claras, Salvador-BA – 20 de set. de 2002.
Atividade extraclasse, abertura do “Desfile da Primavera”.

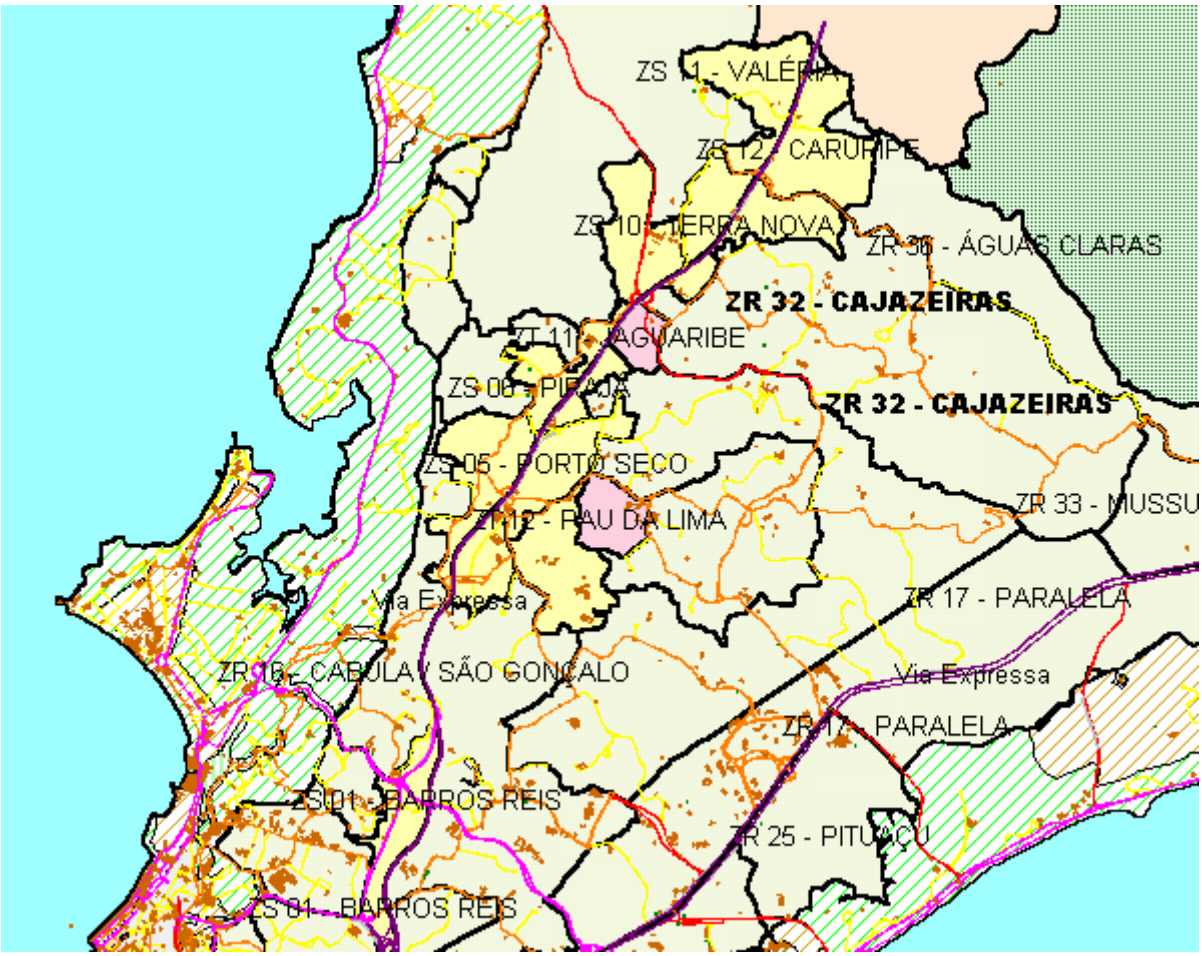
Fotografia 7 - Bairro de Águas Claras, Salvador-BA – 20 de set. de 2002.
Atividade extraclasse, “Desfile da Primavera”.
Alunos participantes.

Fotografia 8 - Bairro de Águas Claras, Salvador-BA – 20 de set. de 2002.
Atividade extraclasse, “Desfile da Primavera”.
Carro de som com personagens do “Sítio do Pica-pau amarelo”.

Fotografia 9 - Bairro de Águas Claras, Salvador-BA – 20 de set. de 2002.
Atividade extra-classe, “Desfile da Primavera”.
Vazio deixado por causa de uma forte chuva que interrompeu a continuidade do desfile.

Fotografia 10 - Centro de Convenções da Bahia – 16 de out. de 2002
III Feira regional de Experiências Exitosas a partir do Programa “Educar para Vencer” - Premiação de escolas públicas estaduais.

ANEXO

ANEXO 1 - Mapa do Bairro de Cajazeiras

Endereço: PERIFERIA URBANA			**CEP:** 41760-100
Bairro: CAJAZEIRAS	**Cidade:** SALVADOR		**Estado:** BA