

Heloísa Lück

*Dimensões da gestão escolar
e suas competências*

Editora Positivo
Curitiba
2009

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lück, Heloísa

Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. –
Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ISBN - 978-85-385-0027-8

Bibliografia

1. Dimensões de gestão escolar
2. Competências de gestão escolar
3. Organização e implementação da gestão escolar

I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão escolar
2. Competências de gestão escolar

Agradecimentos

Nenhuma realização é isolada, ou é devida exclusivamente ao seu autor nominal.

Este livro tornou-se possível, diretamente, graças a duas pessoas, a quem me cabe agradecer especialmente.

A Luiz Hamilton Berton, Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade Positivo, que confiou em mim e indicou-me para realizar este trabalho, presenteando-me, dessa forma, com a oportunidade e estimulação para integrar conhecimentos auferidos ao longo de muitos anos de estudo, observação e reflexão sobre gestão escolar.

A Caroline Lück Resende, Pedagoga e Especialista em Gestão Educacional, que contribuiu de maneira decisiva para esta produção em tão curto espaço de tempo, mediante a realização de pesquisa de apoio, leitura crítica do texto e apresentação de valiosas sugestões.

Aos dois, os meus agradecimentos.

Heloísa Lück

Copyright © Universidade Positivo, Fundação Lemann e CEDHAP

Direitos de Publicação compartilhados entre Universidade Positivo,
Fundação Lemann e CEDHAP.

CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – cedhap@terra.com.br

Universidade Positivo – www.up.edu.br

Fundação Lemann – www.fundacaolemann.org.br

ISBN - 978-85-385-0027-8

Sumário

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
PADRÕES DE COMPETÊNCIA PARA AS FUNÇÕES DE DIRETOR ESCOLAR.....	12
COMO USAR ESTE LIVRO.....	14
1. Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar.....	15
2. Planejamento e organização do trabalho escolar.....	31
3. Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais.....	43
4. Gestão de resultados educacionais.....	55
5. Gestão democrática e participativa.....	69
6. Gestão de pessoas.....	81
7. Gestão pedagógica	93
8. Gestão administrativa.....	105
9. Gestão do clima e cultura escolar.....	115
10. Gestão do cotidiano escolar.....	127
11. Glossário.....	139
FIGURAS	
1. Educação centrada no aluno, com perspectiva Internacional, estadual e local.....	16
2. Relação interativa entre competências de organização e de implementação.....	26
3. Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão.....	27
4. A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar.....	28
5. Operações mentais envolvidas no planejamento.....	36
6. Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação.....	46
7. Centralidade da gestão pedagógica.....	95
8. Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico.....	96
QUADROS	
1. Cotejamento entre monitoramento e avaliação.....	46
2. Recortes de fichas utilizadas para o monitoramento e avaliação de aspectos específicos em escolas..	52
3. Características da gestão de resultados educacionais.....	57
4. Características de indicadores.....	59
5. Lista de indicadores da qualidade na educação.....	61
6. Matriz analítica de monitoramento e avaliação de projeto de reforço à aprendizagem mediante tarefas de casa.....	64

7. Unidade Executora (UEX).....	73
8. Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança.....	77
9. Mudança de significado de recursos utilizados em educação, diante de mudança de paradigma de administração para gestão	107
10. Características da cultura organizacional, segundo aspectos e dimensões.....	125
11. Eixos situacionais do cotidiano escolar.....	130

TABELAS

1. IDEBs observados em 2005-2007 e metas para a Escola ABC.....	65
2. IDEB 2005 e 2007 nacionais e projeções para o Brasil até 2021.....	66

Apresentação da Segunda Edição

Em primeiro lugar, gostaríamos de dedicar esta edição ao Prof. Dr. Luiz Hamilton Berton, Pró-Reitor de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Positivo, que foi entusiasta de primeira hora no projeto que gerou este livro. O Prof. Luiz Hamilton faleceu este ano, mas deixou para trás uma grande obra e muitas saudades.

A construção de um país mais produtivo e de um mundo melhor passa, inevitavelmente, pela garantia do ensino de qualidade para todos. No Brasil, muitos são os desafios a superar para conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos. As escolas precisam, por exemplo, ter mais autonomia para decidir sobre as escolhas relacionadas ao seu funcionamento e assumir a responsabilidade pelo cumprimento das metas de aprendizagem. Estas, por sua vez, precisam ser bem definidas e disseminadas na sociedade.

As avaliações também constituem instrumentos-chave para o desenvolvimento permanente da qualidade da educação, uma vez que utilizam metodologia científica e informação objetiva para a tomada de decisão e a definição de políticas e práticas pedagógicas. A maior dificuldade é que, apesar de existirem avaliações nacionais e globais, ainda há pouca compreensão sobre o tipo de resultado que esses exames podem dar. É preciso, portanto, estabelecer sólidos sistemas de avaliação, que sejam capazes de monitorar regularmente o progresso no cumprimento dos parâmetros educacionais.

Faz-se necessário ainda que os resultados dessas avaliações cheguem, de forma oportuna e acessível, a alunos, pais, educadores, políticos e empresários. Dessa forma, torna-se possível analisar os dados e promover mudanças importantes na educação, com a formulação de políticas públicas e estratégias focadas no aperfeiçoamento do ensino na sala de aula.

O caminho da qualificação da educação também passa pelo fortalecimento do magistério não apenas com melhor remuneração, mas também, e principalmente, pelo aumento da responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas. Envolve, portanto, a formação inicial e continuada dos educadores e a seleção e retenção dos profissionais que demonstram capacidade para garantir o aprendizado de qualidade a todos.

Felizmente iniciativas nesse sentido têm despontado no Brasil nos últimos anos e apresentado resultados concretos. É o que aconteceu em 2008 no estado de Tocantins, quando em um raro exemplo de efetivo regime de colaboração entre estado e municípios os profissionais de educação das redes de ensino estadual e municipal das cidades que fizeram convênio com o estado tiveram a oportunidade de participar

da prova de Credenciamento de Gestores Escolares. O objetivo da seleção foi mensurar o domínio de competência dos candidatos para futura atuação como gestores escolares.

Para se tornar realidade, essa iniciativa contou com o esforço conjunto da Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins (Seduc TO), da Universidade Positivo e da Fundação Lemann. À equipe da Seduc TO coube divulgar o processo para seus servidores, coordenar as inscrições, contratar a empresa que aplicou a prova e divulgar os nomes dos profissionais credenciados. A Fundação Lemann participou do desenho do projeto e do gerenciamento das atividades.

A Universidade Positivo ficou responsável pelo estudo e definição das competências avaliadas, e pela edição deste livro, de autoria da prof. Heloísa Lück, que subsidiou a preparação dos diretores escolares para a prova. As inscrições, a impressão das avaliações, a logística de entrega das provas, sua correção e a tabulação dos resultados também ficaram a cargo da Universidade.

Esta experiência pode e deve inspirar outras que levem à seleção dos melhores profissionais para dirigir as escolas brasileiras, já que essa é uma função de grande responsabilidade dos gestores, que têm pela frente o enorme desafio de promover a melhoria da qualidade da educação de seus alunos e, dessa forma, contribuir decisivamente para o desenvolvimento econômico e social do país.

A Fundação Lemann e a Universidade Positivo têm o enorme prazer de lançar a segunda edição do livro *Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências*. A expectativa das instituições é que esta publicação possa estimular a criação da cultura de desenvolvimento contínuo de competências para o exercício das funções de gestor escolar e das responsabilidades de liderança no âmbito da escola. Além do conteúdo deste livro, os diretores também podem ter acesso a cursos e materiais focados em liderança e gestão escolar no portal *Líderes em Gestão Escolar* (www.lideresemgestaoescolar.org.br).

Boa leitura!

Fundação Lemann
Universidade Positivo

Introdução

Este livro tem por objetivo subsidiar a realização do Programa de Credenciamento de Professores para as funções de Diretor Escolar, que foi delineado pela Universidade Positivo, com a participação do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, mediante comissão feita pela Fundação Lemann, tendo como contratante inicial a Secretaria Estadual de Educação de Tocantins. O programa tem por objetivo contribuir para a promoção da qualidade da gestão escolar das escolas públicas brasileiras, a partir do desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho de diretores escolares.

Esse programa foi motivado pela clara percepção de que a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

No contexto da democratização da escola, de modo a torná-la uma instituição aberta à comunidade e de qualidade para todos, além dos preceitos legais para a sua democratização, conforme proposto na legislação vigente, uma nova estratégia tem sido acrescentada, qual seja a escolha de diretores pela comunidade escolar, a partir dos pressupostos de que na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, compromete-se em apoiar a implementação de projeto político-pedagógico construído coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade escolar. A prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação de diretores por políticos, a partir de interesses partidários, que demonstrou constituir-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional.

No entanto, verifica-se que nem sempre essa escolha de diretores pela comunidade tem resultado na mobilização da comunidade escolar na realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências mais ou menos comuns, de que ocorre, mediante esse procedimento, a construção de uma cultura de conivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária. Observa-se ainda que, acordando para a perda de influência política sobre um importante grupo social, os políticos passaram a influir diretamente no processo de escolha pela comunidade escolar, apoiando financeiramente campanhas desse ou daquele professor candidato, contribuindo, dessa forma para exacerbar dificuldades na escola e gerar dissenso em seu interior.

Dessa forma, na campanha pela eleição de diretores, vieram a ocorrer, em muitas comunidades escolares, não a criação de espaço para o aprofundamento e alar-

gamento do entendimento sobre o papel da escola na educação dos seus alunos e sobre o papel de todos na realização de projeto político-pedagógico competente, conforme pretendido, mas sim sectarismos de vontades de uns contra outros, cisões até escola, além de afrouxamento de padrões de educação de qualidade pelo exercício profissional competente de educadores. Registram-se casos em que são escolhidos aqueles considerados mais “camaradas”, mais cordatos e menos exigentes, de modo a garantir a continuidade do *statu quo* e menos exigência de esforço; por outro lado, diretores eleitos pelos seus pares, não se sentem à vontade para exigir deles a atuação segundo as demandas de exercício competente, correto e orientado pelo atendimento aos interesses de formação e aprendizagem dos alunos.

Tais observações têm fortalecido o entendimento de que para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções. Em vista disso, os próprios diretores escolares, em geral, professores de destaque em sua comunidade escolar, alçados a essa importante responsabilidade, mediante méritos diversos, buscam a formação necessária para instrumentalizar-se pelo desenvolvimento de competências, para melhor realizar o seu trabalho. Conscientes dos complexos desafios da gestão escolar, os diretores reconhecem a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes as mais diversas nas diferentes dimensões do trabalho da gestão escolar, de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva essa função.

Por outro lado, os sistemas e redes de ensino, considerando o que está posto na literatura internacional e nacional sobre a qualidade da gestão escolar, investem em estratégias que possam contribuir para apoiar as comunidades escolares na escolha de melhores candidatos, como também apoiar os diretores escolares na preparação para sua atuação gestora. Dessa forma, têm sido definidos padrões de qualidade do ensino, da escola e da prática de gestão escolar; têm sido promovidos cursos de capacitação de gestores escolares e membros de conselhos escolares; têm sido propostos documentos de apoio à realização do trabalho de gestão escolar, dentre outras estratégias. Enfim, têm sido postas em evidência condições necessárias para a superação da problemática apontada.

Especificamente com relação à indicação de diretores pela comunidade escolar, uma das estratégias adotadas tem sido a realização de exames prévios à escolha pela comunidade, de modo a garantir que os candidatos apresentem pré-requisitos mínimos de capacidade para a realização desse trabalho. Esses exames buscam identificar em que medida os diretores conhecem os desdobramentos dos desafios das funções e responsabilidades que se propõem a assumir e em que medida detêm conhecimentos básicos que lhes permitam fazê-lo de forma competente.

De modo a contribuir para a realização desse processo, a Fundação Lemann propôs-se a construir um programa de credenciamento de profissionais da educação para o exercício da direção da escola, e colocá-lo à disposição de sistemas e redes de ensino, como contribuição para o seu esforço, no sentido de orientar e apoiar a

escolha de diretores escolares. Para realizar esse trabalho, buscou a Universidade Positivo, que envolveu o CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Aplicado – na elaboração do programa.

Este é, pois, o resultado desse esforço, que se apresenta, em sua primeira versão, como parte de um programa a ser continuamente enriquecido e aprimorado. Os objetivos do programa são os de:

- contribuir para que os profissionais da educação interessados em assumir as funções e responsabilidades de diretor escolar possam orientar a sua preparação inicial para fazê-lo mediante uma visão abrangente de seu trabalho;
- oferecer aos sistemas e redes de ensino um instrumento de apoio na escolha de diretores escolares;
- estimular entre diretores escolares, a criação da cultura de desenvolvimento contínuo de competência para o exercício de suas funções gestoras e responsabilidades de liderança na escola.

Heloísa Lück

CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado

Padrões de competência para as funções de Diretor Escolar

Já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Em que se constituem os padrões de competência

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la.

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro.

A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

Porque são necessários os padrões de competência

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento.

Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação.

Como usar este livro

Caro leitor

Este livro foi idealizado e elaborado pensando em contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais em gestão escolar por todos aqueles que pretendem se dedicar às funções de diretor de escolas ou já as estejam exercendo. Trata-se de uma importantíssima função em educação e você que está interessado nela ou em apoiá-la merece os nossos cumprimentos.

Lembramos a você, no entanto, que o livro constitui-se em uma referência de apoio para o estudo sobre as dimensões básicas da gestão escolar. Portanto, ele não se propõe a ser exaustivo, nem completo a respeito. Em vista disso, a preparação para o domínio de competências pelo diretor escolar deve ser realizada mediante estudos de diversas fontes, muitas das quais, as referências bibliográficas de cada unidade apresentada neste trabalho.

Cabem algumas orientações básicas na realização desses estudos. Ao estudar os temas adiante apresentados, é importante que se tenha em mente o desenvolvimento de compreensão alargada, aprofundada e crítica sobre os conceitos, idéias, estratégias e ações indicadas, em associação com a realidade da escola, vista objetivamente em sua possibilidade de melhoria contínua, a partir de intervenções competentes. Para tanto, algumas recomendações devem ser levadas em consideração:

- Leia os textos de modo analítico e reflexivo, procurando vislumbrar e construir associações e interligações com outros conceitos, idéias e estratégias (nada existe de modo isolado, tudo é interligado).
- Estude de modo a construir seus próprios conceitos, reelaborando idéias e analisando situações reais a partir deles. Faça anotações dessas idéias e elabore o seu caderno de conhecimentos profissionais.
- Expanda suas leituras, seja com as referências apresentadas, seja mediante a busca de referências complementares na literatura disponível.
- Se você dispõe de internet, não deixe de fazer pesquisas que possam dar-lhe acesso a novas fontes de estudo. Digite num provedor o tema específico de interesse e, por certo, você encontrará muitas fontes de estudo para ajudá-lo (a).
- Sempre tenha em mente a superação da tendência à leitura superficial, ligeira, mecânica e parcial.
- Faça um plano de aplicação das concepções e idéias exploradas, em associação a competências correspondentes.
- Elabore sua própria lista de competências profissionais necessárias para o desempenho de diretor escolar. Ela poderá servir-lhe como orientadora de seu trabalho diário e instrumento de auto-avaliação.
- Elabore um plano de melhoria de desempenho profissional, associando o pensar e o fazer, a implementação de ações associada a resultados de aprendizagem e formação dos alunos.

1 | Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar

A ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho.

Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar

O DIRETOR:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

A sociedade atual, marcadamente orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinários. Nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente.

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.

Figura 1
Educação centrada no aluno, com perspectiva internacional, estadual e local.



Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Como, pois, ser um bom diretor escolar sem conhecer quais os desafios que a sociedade apresenta para as organizações e os cidadãos? Cabe-lhe compreender uma série de aspectos que envolvem a educação:

- Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação?
- Qual o sentido e os objetivos da educação na sociedade atual?
- Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas?
- Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?
- Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva?
- Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida?
- Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?
- Em que condições aprendem melhor?
- Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva?

Essas são por certo questões sobre as quais os educadores e, em especial, o diretor escolar devem refletir e aprofundar seus estudos e conhecimentos, buscando na literatura pertinente o apoio necessário a essa tarefa. Vale dizer que aos profissionais da educação, sob a liderança do diretor escolar, cabe desenvolver competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho. O norteamento e fundamentação do trabalho educacional pelo diretor demanda desse profissional o cuidado especial com sua preparação para realizá-lo.

A necessidade de capacidades conceituais para orientar o trabalho educacional

A superação de tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, mas, sobretudo, em qualquer caso e situação, demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossociais educacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos, incluindo, por certo, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar.

A capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Essa capacidade é desenvolvida a partir de idéias emergentes tanto de leituras teóricas como de interpretação de significados, resultante da reflexão suscitada pela prática. Essas idéias se constituem no repertório sobre o qual se assenta a possibilidade de melhoria da educação. Afinal, como Imbernón (2000, p. 20) afirma, “as idéias são a fonte da reflexão e propiciarão novas ações educacionais”.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual (Penin, 2001).

Em consequência, desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais.

Também ainda, envolve-se no esforço de aprofundar a compreensão do significado da gestão escolar pela qual é responsável, sua abrangência, suas dimensões de atuação e estratégias de ação que contribuem para construir escolas eficazes. E nesse trabalho, será efetivo se construir um quadro de competências de gestão, correspondentes a um conjunto referencial básico caracterizado como um acordo entre diversas concepções da prática e um conjunto delimitado de problemas e funções educacionais que ocorrem na escola (Perrenoud, 2000). Esse quadro referencial, necessário, aliás, em todas as áreas de atuação na escola, constitui-se em recursos cognitivos mobilizadores e orientadores da ação, como também em indicadores que permitem identificar a eficácia do desempenho profissional.

Compete, pois ao diretor escolar, para o exercício pleno de seu trabalho, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas sobre: i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; iii) os desafios de orientação

e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias.

Para o desenvolvimento dessa concepção, é necessário desenvolver conhecimentos a partir, dentre outros aspectos, de:

- Constituição Federal e Constituição Estadual;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino;
- Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município,
- Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino;
- Estatuto do Magistério;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los;
- Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento;
- Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

A seguir são apontadas áreas dessa fundamentação que compete ao diretor escolar aprofundar, a fim de que possa influenciar positivamente e com bases sólidas a atuação de todos os que participam da experiência educacional, na construção de um ambiente escolar caracterizado como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Elementos da Educação

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda.

Como um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-lo e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas, na promoção da formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que freqüentam o estabelecimento de ensino. Em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade.

Em seu sentido amplo, conforme proposto no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a educação abrange os processos formativos que se desen-

volvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”.

Mais especificamente, a educação constitui-se nos processos formais e organizados, realizados nas escolas, com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º Lei 9.394/1996). Isso posto, a educação se realiza em relação a contextos e cenários socioculturais e produtivos, políticos e educativos, o que torna necessário para sua qualidade, o conhecimento e compreensão desses contextos pelos educadores e a inserção de seus conteúdos no currículo escolar.

Promovida pela escola, trata-se de um processo sociopedagógico voltado para a mobilização do talento humano e o seu desenvolvimento, mediante a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício consciente, comprometido e pleno da cidadania, englobando a participação no mundo do trabalho e o uso dos bens culturais disponíveis. Essa educação, na sociedade complexa e desafiante em que se vive, demanda, como forma de inserção na sociedade e no mundo do trabalho, e também de usufruir dos bens culturais e tecnológicos que a sociedade oferece, o desenvolvimento da capacidade: i) de resolver problemas com iniciativa; ii) de trabalho colaborativo e em equipe; iii) de raciocínio rápido e crítico bem informado; iv) de visão estratégica; v) de atuação autônoma, ética e elevada auto-estima; vi) de aprender e de atuar criativamente; vii) de liderança; viii) de questionamento crítico; ix) de organização, com capacidade de concentração; x) de trabalho integrado e em equipe; xi) de fazer uso criativo de recursos, dentre outros aspectos. Essas capacidades gerais se assentam sobre a capacidade de ler, interpretar, escrever, questionar e analisar, desenvolvidas na escola.

Para tanto, a educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino.

A escola

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

A qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do pro-

cesso pedagógico da sala de aula e esta é determinada por uma série de cuidados, dentre os quais, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: i) a elaboração e execução de sua proposta pedagógica; ii) a administração de seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; iii) o cumprimento dos 200 dias letivos e correspondentes 800 horas-aula estabelecidos; iv) o cumprimento do plano de trabalho de cada docente; a recuperação dos alunos de menor rendimento; vi) a articulação com as famílias e a comunidade, e a criação de processos de integração da sociedade com a escola; vii) a informação aos pais sobre a frequência e rendimento dos alunos (LDB, Art. 12).

Os professores

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses.

Conforme a LDB define, compete aos professores, dentre outros aspectos: i) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento nacional; vi) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, Art. 13).

Os alunos

Os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola. Segundo esse princípio, a pedagogia escolar de qualidade é aquela centrada no aluno, que tem o aluno, sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada na determinação de todos os planos de ação e avaliação de sua efetividade.

A efetivação dessa concepção se processa na escola, a partir da competência profissional dos seus colaboradores, baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados ao nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos, sua psicologia e necessidades educacionais, sejam elas coletivas ou específicas.

Os funcionários

Os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo, tendo em vista a infra-estrutura que oferecem e sua presença nos vários segmentos da escola. De seu entendimento sobre sua responsabilidade educacional depende a qualidade de seu trabalho e repercussão na formação dos alunos. Portanto, o seu envolvimento no processo de gestão escolar se torna fundamental, mediante a participação em processos de decisão e nas reflexões sobre o sentido da educação e o papel da escola.

Escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e idéias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola.

Os gestores escolares

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamo do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares.

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

Princípios da Gestão Escolar

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

O diretor escolar

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão.

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

Explicitar claramente o que representa educação, a escola, o ensino, o papel do diretor e dos professores na promoção do processo educacional é fundamental para que se possa atuar de forma consistente no contexto educacional. Quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns o trabalho dos outros e, dessa forma, construindo um processo educacional unitário. Mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade.

O significado da gestão escolar

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado.

Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

A formação de gestores escolares

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Áreas e dimensões da gestão escolar

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Para efeitos de estudo, podemos organizar a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação. A seguir apresentadas.

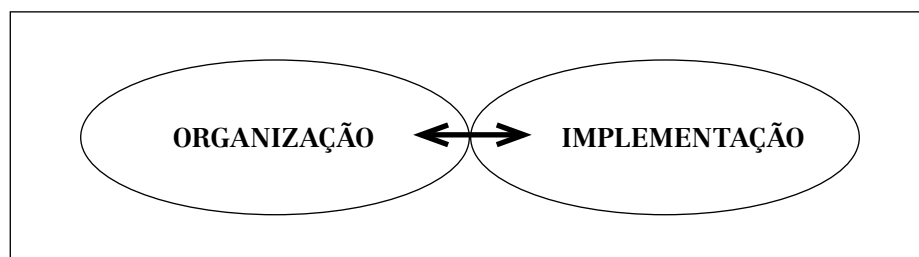
As **dimensões de organização** dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (Lück, 2008).

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

As **dimensões de implementação** são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (Lück, 2008).

As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Figura 2
Relação interativa entre competências de organização e de implementação

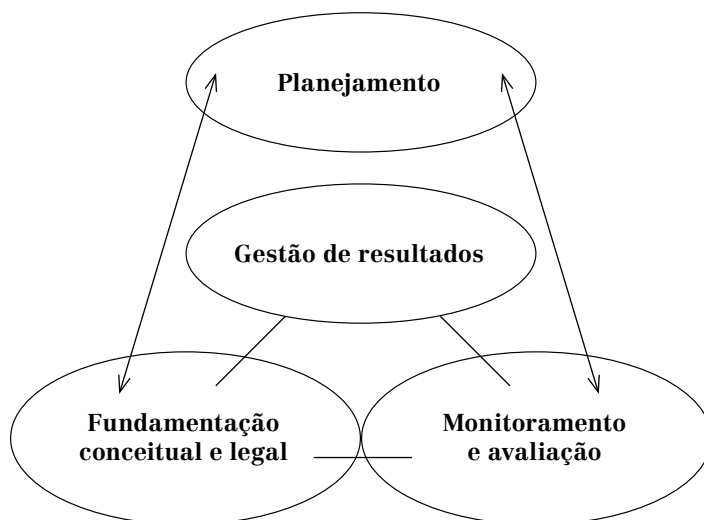


FONTE: LÜCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional

As dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais.

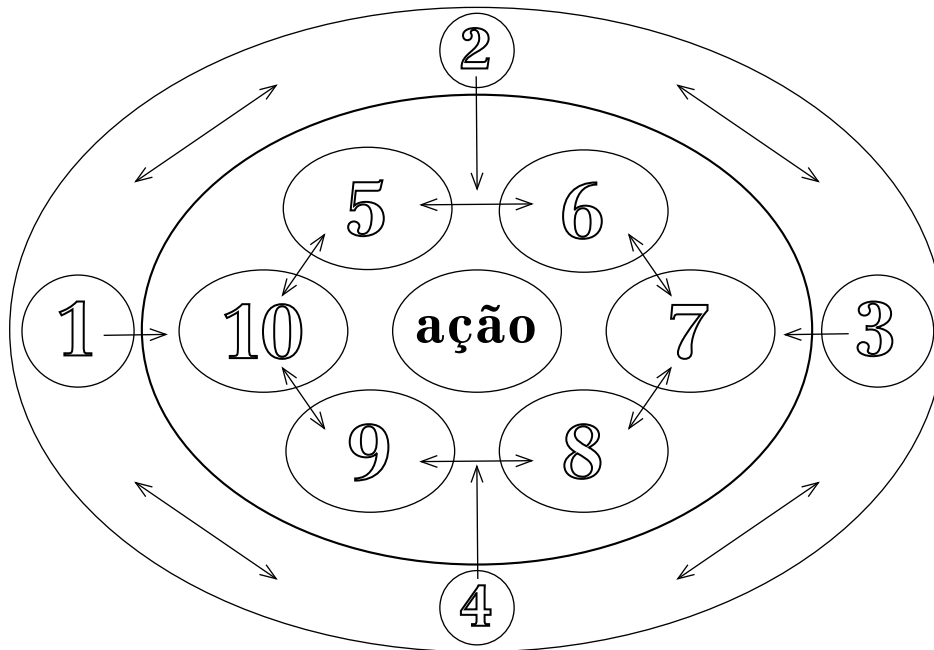
Figura 3
Relacionamento entre as
dimensões de organização da gestão



As dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados:

5. gestão democrática e participativa;
6. gestão de pessoas;
7. gestão pedagógica;
8. gestão administrativa;
9. gestões da cultura escolar;
10. gestão do cotidiano escolar.

Figura 4
A inter-relação entre as dimensões de
organização e implementação da gestão escolar



É importante ter em mente que essas áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente apenas para efeito de estudo, uma vez que as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida. A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexas. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas das de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão.

Orientação do trabalho do diretor escolar

Ao ter em mente uma visão de conjunto das dimensões de gestão escolar, cabe ao diretor, ao colocá-las em prática de forma integrada e interativa, ter em mente, também em conjunto, os fatores internacionalmente citados como responsáveis pelo sucesso educativo das escolas (Sammons, Hilman e Mortimore, citado por Ferrão et al, 2001), a saber:

- i) liderança profissional;
- ii) visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos;
- iii) ambiente de aprendizagem;
- iv) concentração no processo ensino-aprendizagem;
- v) ensino estruturado com propósitos claramente definidos;

- vi) expectativas elevadas;
- vii) reforço positivo de atitudes;
- viii) monitoramento do progresso;
- ix) direitos e deveres dos alunos;
- x) parceria família-escola;
- xi) organização orientada à aprendizagem.

As demais unidades deste manual remeterão a estes aspectos, para cuja efetivação na escola, muito depende a competência do diretor escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/default/shtm>. Acesso em 22.05.2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRÃO, Maria Eugênia et al. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**. V.18, n.1/2, jan./dez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PENIN, Sônia et. al. **Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I**. Brasília: Consed. 2001.

PERRENOUD. Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

2

Planejamento e organização do trabalho escolar

Planejar é fazer possível o necessário

Helmar Nahs, matemático alemão.

A melhor forma de viver o futuro é criá-lo.

Competências de planejamento e organização do trabalho escolar

O DIRETOR:

9. Estabelece na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.
10. Orienta a elaboração de planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento, como instrumento de delineamento de política e estratégia de ação.
11. Promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-las.
12. Orienta e coordena a elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem adotados como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola.
13. Promove o delineamento de visão, missão e valores com os participantes da comunidade escolar e a sua tradução em planos específicos de ação, de modo a integrá-los na organização e modo de fazer das diferentes áreas de atuação da escola.
14. Promove a realização sistemática de diagnóstico da realidade escolar, avaliação institucional e compreensão dos seus desafios e oportunidades, como subsídios para a elaboração de planos de melhoria.
15. Estabelece o alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento Escolar e sua incorporação nas ações educacionais.
16. Reforça e orienta a prática de planejamento em diversos níveis e âmbitos de ação como instrumento de orientação do trabalho cotidiano, de modo a dar-lhe unidade, organização, integração e operacionalidade.

A importância e a necessidade do planejamento em educação

Conforme indicado na unidade anterior, a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá, caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais. E essas condições somente são garantidas mediante a adoção de uma sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola.

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

O significado do planejamento

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. O planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana. Cabe destacar também que, assim como o conceito de administração evoluiu para gestão, também o planejamento como formalidade evoluiu para instrumento dinâmico de trabalho.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

Vale dizer que as finalidades, princípios e diretrizes da educação somente são promovidos, na medida em que sejam traduzidos por ações integradas, sistemáticas, organizadas e orientadas por objetivos detalhados, responsabilidades e competên-

cias estabelecidas, tempo e recursos previstos e especificados. Esse processo de planejamento resulta em um plano de ação, cujo papel é o de servir como mapa norteador da ação educacional, em vista do que deve estar continuamente sobre a mesa de trabalho. Planos nas gavetas e que não são cotidianamente consultados para a orientação das ações a serem realizadas e para o monitoramento e avaliação das já realizadas, têm valor meramente formal (Lück, 2008).

Como vimos, o planejamento é inerente ao processo de gestão, constituindo-se na sua primeira fase. É considerado como a mais básica, essencial e comum de suas dimensões, uma vez que é inerente a todas as outras, já que sem planejamento não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar, de forma articulada.

Apesar da importância do planejamento, no entanto, há fortes indícios de que as ações educacionais carecem de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos e cada momento das ações necessárias. Observa-se haver em várias circunstâncias do contexto educacional a desconsideração em relação à importância do planejamento para a determinação da qualidade do ensino, pela organização do seu trabalho com esse foco. Essa desconsideração é demonstrada quando os planos são delineados com uma orientação formal, de que resulta, por exemplo, que o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o seu Plano de Desenvolvimento fiquem guardados em gavetas ou armários, em vez de estarem na mesa do diretor, dos coordenadores ou supervisores pedagógicos e dos professores; que até mesmo sejam desconhecidos por profissionais que trabalham na escola; que os planos de aula sejam cópias daqueles realizados em outras turmas e outros anos letivos, isto é, “planeja-se”, mas não se usa o plano resultante para orientar o cotidiano do trabalho escolar (ou, na pior das hipóteses, que esses planos nem existem, por falta de acompanhamento e reforço por parte do diretor escolar); que os planos sejam considerados como meros instrumentos burocráticos e não como mapas orientadores do trabalho.

Planejamento: um processo contínuo

A partir de uma visão abrangente e integradora, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático. Como instrumento de preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente. Embora, no entanto, o planejamento esteja associado à fase que antecede as ações, é necessário ter em mente que deve estar também presente em todos os momentos e fases das mesmas, constituindo-se, dessa forma, em um processo contínuo: planeja-se antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução de planos, notadamente, das dinâmicas sociais, como é o caso da educação.

Há, pois, a necessidade de, diante de imprevistos e novas condições que ocorrem naturalmente no processo educacional, estar mentalmente preparado e bem informado para tomar decisões de forma contínua sobre a necessidade de correção de rumos, reorganização e reorientação de ações.

Portanto, como um plano ou projeto educacional, por mais bem delineado que seja, não consegue prever todas as condições e situações da dinâmica educacional, não deve ser considerado como uma camisa de força que tolha iniciativas necessárias para fazer face a situações não previstas e emergentes; deve também prever a necessidade de adaptações, a partir do princípio de flexibilidade. Daí porque a tomada de decisões do processo de planejamento deve acompanhar também a implementação dos planos delineados, seu monitoramento e avaliação. Essa característica que exprime uma condição de sucesso ao exercício do trabalho escolar, também demanda do diretor um posicionamento claro, porém flexível e compreensivo em relação aos fenômenos e circunstâncias inerentes à dinâmica social.

Planejar representa definir compromissos de ação

O tempo e o esforço despendido em planejamento, são válidos caso o plano ou projeto delineado seja implementado, isto é, que as idéias desenvolvidas e as decisões tomadas sejam postos em ação. É, portanto, inócuo, o planejamento e o bom plano ou projeto que não venham a resultar em uma mudança e melhor desempenho. Um plano ou projeto constitui, portanto, um compromisso de ação, com percepções claras e específicas sobre o que será feito, como, quando, por quem, para quem e com que objetivos.

Esse compromisso é construído a partir de um processo analítico de compreensão dos múltiplos desdobramentos de ações e de correspondente responsabilização pela efetivação da proposta de trabalho, a fim de que resultados pretendidos sejam efetivados. Para tanto, o planejamento envolve a previsão, provisão, organização, ordenação, articulação, sistematização de esforço e de recursos voltados para promover a realização de objetivos. Pelo planejamento delinea-se o sentido, os rumos, a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos resultados pretendidos. É importante ter em mente que de nada valem as boas idéias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática. Assim como não se a deve pensar em ações, sem que se considere as suas dimensões conceituais de sentido amplo.

Contribuições objetivas do planejamento

Ao planejar e liderar o processo de planejamento, cabe ao diretor escolar promover as condições para que o processo seja realizado de modo a contribuir, como é o sentido do planejamento, para que se promova:

- o desenvolvimento de maior compreensão dos fundamentos e dos desdobramentos

- das ações educacionais;
- a construção de um quadro abrangente e com maior clareza sobre o conjunto dos elementos envolvidos em relação à situação sobre a qual se vai agir e sua relação com interfaces;
 - uma maior consistência e coerência entre as ações educacionais;
 - uma preparação prévia para a realização das ações;
 - um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis;
 - uma concentração de esforço na direção dos resultados desejados;
 - uma superação da tendência à ação reativa, improvisada, rotineira e orientada pelo ensaio e erro;
 - um controle e redução das hesitações, ações aleatórias e de ensaio e erro;
 - a formação de acordos e integração de ações;
 - a definição de responsabilidades pelas ações e seus resultados;
 - o estabelecimento de unidade e continuidade entre operações e ações, superando-se a fragmentação e mera justaposição destas.

Planejar é um processo de reflexão

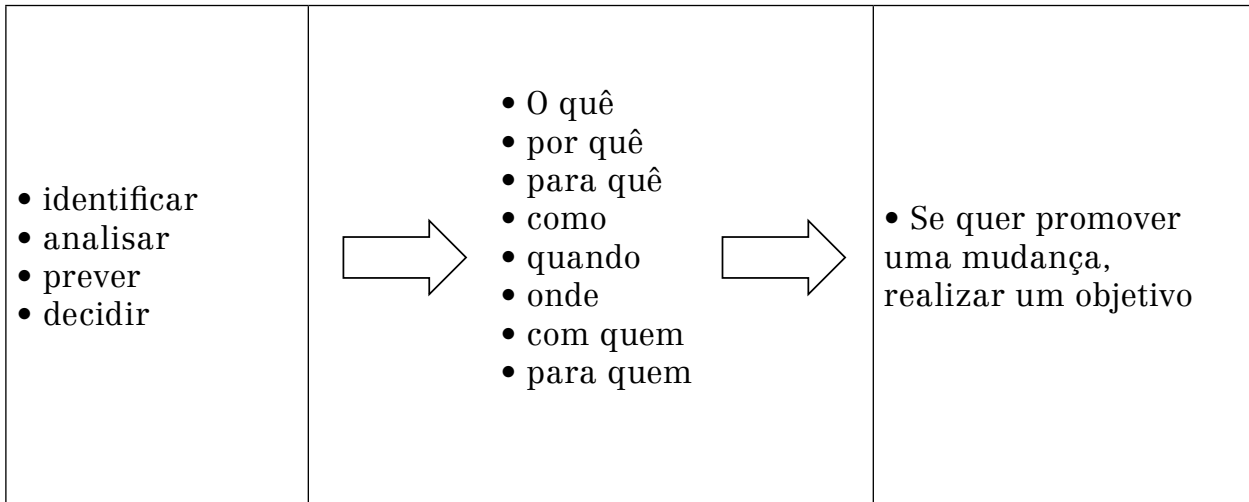
Quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias.

O planejamento será, portanto, tanto mais eficaz quanto mais cuidada for a reflexão promovida: rigorosa, crítica, de conjunto e livre de tendências e de idéias preconcebidas. Conforme Padilha (2001, p. 30) afirma, “o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”.

Aponta-se como sendo comum, embora limitada e negativa, a concepção, entre os educadores, de que planejar corresponde à elaboração de um plano ou projeto, com um valor em si mesmo. Planejar é muito mais do que isso: planos e projetos constituem-se apenas em documentos em que registram os resultados do processo de planejamento, de modo a não se perder a sua riqueza de detalhes e variedade de aspectos envolvidos, sua seqüenciação, etc. Em última instância constitui um processo mental, dinâmico, contínuo e complexo, de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem a realização de intervenções sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados.

Dentre as operações mentais da reflexão que o planejamento envolve destacam-se as de identificação, análise, previsão e decisão a respeito do quê, por quê, para quê, como, quando, onde, com quem e para quem se quer promover uma mudança, em relação a uma dada realidade. A Figura 3 organiza esses processos e aspectos.

Figura 5
Operações mentais envolvidas no planejamento



Fonte: Lück, Heloísa. Planejamento em orientação educacional

O conjunto dos elementos do planejamento

O que diz respeito ao conteúdo da ação, o conceito principal a ser trabalhado.

Por que se refere aos pressupostos da ação, os antecedentes da orientação para se estabelecer uma linha de ação.

Para que diz respeito aos objetivos, as mudanças a serem alcançadas, os resultados a serem promovidos.

Como se refere aos métodos, técnicas, procedimentos e passos das ações.

Quando se refere à especificação do tempo necessário para a realização de uma ação e a sua cronologia.

Onde consiste nas circunstâncias de espaço.

Com quem nomeia as pessoas a serem envolvidas como agentes.

Para quem aponta o beneficiário da ação.

É importante reconhecer que todos esses aspectos são intensa e profundamente interligados. Em vista disso, ao se planejar, não se deve considerar de forma isolada cada uma das operações e os aspectos por elas abrangidos.

É importante destacar também que, dada a característica concreta de unicidade da realidade, as separações feitas para compreendê-la correspondem a abstrações ou artifícios cognitivos. Diga-se de passagem que qualquer fragmentação que se promova sobre a realidade, corresponde a uma artificialização da mesma, em vista do que se deve promover o esforço de realizar a interação dinâmica entre as operações de identificar, analisar, prever e decidir, de modo que uma operação implica e condiciona a outra, assim como também se deve considerar a relação entre todos os aspectos do planejamento, de tal forma que, alterando-se qualquer um dos seus elementos devem ser alterados os demais. Por exemplo, caso se alterem os sujeitos a quem se destina um projeto, pode-se mudar os seus objetivos, meios de ação, dimensão de tempo, etc.

Planejar representa

- Pensar analítica e objetivamente sobre a realidade e sobre as estratégias que possam promover a sua transformação.
- Refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito de ações necessárias.
- Desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento.
- Definir compromisso de trabalho com a promoção de mudança e melhoria.
- Explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar, organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais.

Tipos de planejamento

De modo a abranger a complexidade e a abrangência da educação, o seu processo se realiza mediante vários desdobramentos para a realização dos seus objetivos. Em decorrência, o planejamento educacional tem também vários desdobramentos, de acordo com o nível e âmbito da ação educacional realizada na escola. No entanto, pelo princípio da unicidade, todos os planos resultantes desse processo devem estar intimamente associados, realizando-se de forma interativa. A seguir, são descritos os tipos de planejamento que dizem respeito à escola, cuja promoção depende da liderança e orientação do diretor escolar.

1. Projeto Político-Pedagógico – PPP

Todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Art. 12º da Lei 9.394/ 96), também referida em outro artigo da LDB como projeto pedagógico da escola (Art. 14º inciso I). Alguns sistemas de ensino adotaram a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico para representá-lo. Independentemente da nomenclatura diferenciada, são equivalentes naquilo que representam e não apresentam diferenciação naquilo que explicitam. São denominações diferenciadas para designar o mesmo sentido de estabelecer uma visão de conjunto e direção ao processo pedagógico intencional a ser promovido na escola, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar.

O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar (Gadotti e Romão, 1994). Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica (Vasconcellos, 1995).

É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional. Conforme Veiga afirma (2001, p. 187), “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

O Projeto Político-Pedagógico, ainda segundo Veiga (2001), deve: i) ser construído a partir da realidade, explicitando seus desafios e problemas; ii) ser elaborado de forma participativa; iii) corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais; iv) explicitar o compromisso com a formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la; v) ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento; e vi) corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos.

2. Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE

Trata-se de um plano estratégico, em que se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional, para promover a realização do Projeto Político-Pedagógico. O PDE engloba a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação. Portanto, se constitui em um instrumento da

melhoria e organização institucional escolar, de modo que possa realizar seu trabalho educativo.

“O PDE constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz, com um foco no futuro” (MEC/FUNDESCOLA, 2006, p. 20), daí o seu caráter estratégico. Como se recomenda em relação a todos os demais planos da escola, é construído participativamente com a comunidade escolar, envolvendo pais de alunos e comunidade. “Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com que recursos” (MEC/FUNDESCOLA, 2006, p. 20).

A estruturação do PDE considera: i) a visão estratégica, composta de valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos de desenvolvimento da escola, ii) e o plano de suporte estratégico, envolvendo estratégias, metas e planos de ação. Sua efetivação é organizada mediante a indicação de coordenador do PDE e de líderes de objetivos propostos, de modo a garantir a efetividade da implementação das propostas.

Essa organização se assenta sobre os princípios de gestão democrática e desenvolvimento de competência gerencial da escola, como condição para a construção de sua autonomia (Fonseca, 2004).

3. Plano de ensino

O plano de ensino se assenta sobre o PPP e a organização curricular adotada pela escola, em acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais definidas para o nível de ensino em questão. Ele organiza o conjunto das experiências de sala de aula e extraclasse a serem promovidas sob a orientação do professor, em um ano letivo. Embora sua implementação seja feita pelo professor de turma, sua elaboração deve ser participativa, envolvendo o diretor da escola, a coordenação/supervisão pedagógica e os demais professores, de modo que:

- haja unidade entre os diferentes planos de ensino;
- os planos sejam definidos a partir de visão de conjunto e mediante múltiplas contribuições que lhe dêem maior consistência e visão abrangente;
- se estabeleça um compromisso coletivo com a qualidade do ensino e equilíbrio no seu desenvolvimento.

O delineamento do plano de ensino, orientado e liderado pelo diretor escolar, é realizado tendo em vista, em primeiro lugar, conhecer quem são os alunos, o que envolve, segundo Educarede (2008), compreender: i) quais os conhecimentos e experiências de vida que têm, em relação às aprendizagens a serem promovidas, e ii) quais os desafios apresentados pelo processo de incorporação de novas aprendizagens. Com essa compreensão em mente, e considerando os desafios de vida a serem enfrentados pelos alunos, identificam-se os conhecimentos, habilidades e atitudes que deverão desenvolver, e as estratégias educacionais mais estimuladas.

ras para a sua promoção. O trabalho do diretor em orientar os professores nessa compreensão é, pois, fundamental para a qualidade do ensino.

4. Plano de aula

O plano de aula é um instrumento de trabalho que organiza o tempo e as atividades a serem promovidas com os alunos, de modo a que desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e atitudes propostas para esse segmento educativo. Ele deve ser elaborado tendo em mente o aluno: como o aluno vai receber os estímulos e orientações preparados? Como articular o conhecimento produzido com as experiências e conhecimentos do aluno? Que situações interessantes podem levar o aluno, mais facilmente, a envolver-se na aprendizagem dos novos conhecimentos pretendidos? Que processos mentais serão exercitados pelo aluno para tal fim? Como envolver a todos os alunos nesse processo?

Sem um bom e criativo plano de aula, dificilmente haverá uma boa aula, bom aproveitamento do tempo e aprendizagens significativas para todos os alunos.

5. Planejamento participativo

Conforme já apontado, o planejamento é tanto mais efetivo quanto mais próximo estiver do âmbito das ações a serem promovidas, assim como tiver a capacidade de promover as articulações necessárias entre todas as dimensões e desdobramentos dessas ações. Vale lembrar que, como não é o plano em si que garante essa efetividade e sim as pessoas que o põem em prática, quanto mais estas estiverem envolvidas no processo de planejamento, mais se sentirão responsáveis pela sua implementação e envolvidas no mesmo, e, em consequência, mais efetivos serão os seus resultados.

Promover essa participação e orientar os envolvidos no desenvolvimento de competências de avaliação constitui, portanto, um trabalho importantíssimo a ser exercido pelo diretor escolar: a realização de análises objetivas da realidade, o cuidado com a precisão e correção das informações, o raciocínio lógico-reflexivo, a visão interativa e abrangente são alguns dos aspectos importantes a serem desenvolvidos pelas pessoas que participam do planejamento educacional, seja em que dimensão for.

Cuidados na orientação pelo diretor ao processo de planejar

- Conhecer com profundidade e abrangência os aspectos que envolvem e estão associados às situações sobre as quais se pretende promover mudanças e resultados, tanto do ponto de vista da realidade (diagnóstico) quanto do significado desses aspectos (fundamentação teórica).
- Definir objetivos claros, observáveis e realizáveis no período de abrangência do plano delineado, cuidando-se para que representem resultado, mudança ou aprendizagem passível de ser promovida no contexto do tempo e condições organizadas para tal. Deve-se evitar objetivos genéricos e vagos, que não orientam a ação, assim como descrições que propõem ações, em vez de resultados.

- Selecionar e integrar ações e recursos necessários para concretizar os resultados propostos, lançando mão de criatividade e espírito inovador.
- Definir responsabilidades e especificar o tempo em que as ações deverão ser promovidas: quem vai fazer o quê, quando e em quanto tempo.
- Colocar em prática o plano, monitorar a sua implementação e avaliar seus resultados continuamente.

Verificação da efetividade do planejamento

Um bom processo de planejamento resulta não apenas em um plano lógico, conexo e substancial, capaz de promover os objetivos propostos, pela orientação clara e específica das condições e determinações para sua implementação com efetividade. A verificação dessa efetividade envolve processo de monitoramento e avaliação, que deve ser previsto no próprio plano ou projeto pela definição de indicadores de processos de resultados, instrumentos de coleta de dados e questões orientadoras da observação e análise das ações realizadas e seus resultados.

Olhando a ação e seus efeitos a distância, de maneira a melhor poder julgá-las, avaliando as conseqüências dos atos praticados, assim como das faltas e omissões, é possível ter uma visão crítica sobre o processo. Para fazê-lo é necessário orientar o olhar por perguntas abertas do tipo: Quais os efeitos das ações sobre os resultados obtidos? Que modificações foram necessárias em relação ao plano original? Que outras possibilidades seriam possíveis para maximizar os efeitos das ações? Ao mesmo tempo, é fundamental construir as respostas livres de autojustificativas e falsas representações.

Lembrete especial sobre objetivos

Nenhuma ação educacional pode ser considerada competente se não promover os objetivos a que se propõe. No entanto, nem tudo que é proposto em planos de ação como sendo um objetivo, de fato o é. Percebe-se, comumente, o entendimento de que basta uma frase iniciada com um verbo no infinitivo para se ter um objetivo.

Vejam, por exemplo, em um projeto, destinado a promover o desenvolvimento de liderança compartilhada na escola, que propôs como objetivo “realizar reuniões mensais com os professores”. Ao final do período de tempo proposto para sua realização, poderão ter sido realizadas todas as reuniões previstas e até mais do que as previstas, mas ainda assim é possível conjecturar que nada terá sido alcançado em relação ao compartilhamento da liderança, pois na proposição do objetivo esta mudança não foi explicitada. Isso porque se confundiu ação com resultado, uma falha muito comumente encontrável nos planos educacionais.

Em vista disso, cabe destacar que um objetivo educacional deve sempre propor uma mudança de condição, de comportamento ou desempenho. Por exemplo, no caso do projeto antes mencionado, o objetivo pode ser: “os funcionários, professores e equipe técnico-pedagógica assumirão,

por iniciativa própria e de forma articulada, o encaminhamento e a resolução de imprevistos”, ou “os professores, funcionários e equipe técnico-pedagógica definirão em conjunto estratégias de compartilhamento de responsabilidades pela realização dos objetivos gerais da escola”.

No caso de plano de ensino e de aula, o objetivo deve sempre propor uma aprendizagem por parte do aluno, em vista do que ele será o sujeito do processo mental proposto. Por exemplo: “os alunos serão capazes, ao final da unidade, de interpretar e descrever com fluidez um texto de complexidade mediana”.

Um objetivo é, pois, a descrição clara e precisa de resultados que se pretende alcançar como consequência de uma ação educacional. Esses resultados implicam numa mudança de desempenho, de atuação, de situação. Sua proposição estabelece a direção, a delimitação e o alcance das ações, dando-lhes propósito¹.

A orientação para a definição dos objetivos (resultados) das ações educacionais constitui-se em uma questão crucial para a qualidade do ensino ao definir mudanças. Sem clareza dos objetivos como resultados de aprendizagem e mudança, o que se tem em planos de ação é a organização do ativismo.

Referências bibliográficas

EDUCAREDE. **Planejamento de ensino.**

www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/ acessado em 15/06/2008.

FONSECA, Marília. Impactos do plano de desenvolvimento da escola na gestão do ensino fundamental de Goiás. **Linhas Críticas**, vol. 10, n. 18, p 135 -144. Brasília: UNB, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994 (Mimeo)

MEC/FUNDESCOLA. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola.** 3.ed. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez/ instituto Paulo Freire, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad: 1995.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13.a ed. Campinas: Papirus, 2001.

¹ Ver a respeito. Planejamento em orientação educacional, de Heloísa Lück, Editora Vozes.

3

Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional

Monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado.

Competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional

O DIRETOR:

17. Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.
18. Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo.
19. Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais.
20. Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados.
21. Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes.
22. Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação.
23. Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.
24. Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados.
25. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Verifica-se que o monitoramento e avaliação em educação, embora constituam-se em processos essenciais da sua gestão, não são práticas comuns em escolas e apenas recentemente estão sendo adotados como práticas na gestão de sistemas de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “*feedback*” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de encontrar erros e causar reprovações. Sugerimos a proposta que esse entendimento pode ter mais a ver com o modo como a avaliação é praticada nas escolas do que como seu real significado pedagógico. Prestemos atenção à nossa linguagem a respeito: “vou corrigir trabalhos”, “agora não adianta mais avaliar, os alunos não podem ser reprovados” (afirmação de professores de sistemas de ensino que adotaram o ciclo escolar). Esses depoimentos, por certo, expressam um sentido punitivo atribuído à avaliação que se difunde acriticamente para outras práticas de monitoramento e avaliação.

Percepções de tal ordem revelam, portanto, um entendimento inadequado e até mesmo prejudicial sobre o monitoramento e avaliação, que atribui impressões com resultados negativos, dentre os quais se destacam a cultura de estudar para a prova, a prática da cola, o alerta dado pelos professores aos seus alunos – “prestem atenção, que pode cair na prova” – que resultam na desvalorização da aprendizagem como modo de ser e de fazer do cotidiano escolar. Os índices de reprovação e distorção idade/série, presentes em nossas escolas são indicadores de uma prática inadequada de avaliação da aprendizagem escolar e de falta de monitoramento contínuo dos processos pedagógicos (Lück e Parente, 2005; Lück, 2006). Mediante a associação entre monitoramento e avaliação pelos próprios profissionais que atuam na escola, com uma perspectiva reflexiva e crítica de estudo sobre suas práticas e seus resultados, seria possível agir pedagogicamente sobre situações como essas e superá-las.

A desconsideração ao monitoramento de processos de avaliação dos resultados das práticas educacionais como estratégia de gestão educacional ocorreu a partir da interpretação dada pelas concepções denominadas críticas da educação que, ao valorizarem as dimensões sociopolíticas, inadequadamente, desvalorizaram as dimensões técnicas, mediante a rotulação ligeira de “tecnicismo” dentre as quais a medida e a avaliação, que em muitas instituições formadoras de profissionais da educação desapareceram dos seus currículos, em prejuízo de uma formação voltada para as necessidades concretas do trabalho educacional. Cabe destacar que essa tendência resultou na mera aplicação de instrumentos e rotinização desse processo, aplicado, sem a conseqüente reflexão e retroalimentação das práticas educacionais, incluindo a reflexão sobre o significado por trás das mesmas, em detrimento da sua orientação como práxis pedagógica.

A grande escassez de referências bibliográficas sobre monitoramento e avaliação em relação à educação brasileira é um indicador da desconsideração dessa fundamental dimensão da gestão educacional. O que existe diz respeito a sistemas educacionais,

sobretudo em relação ao SAEB, nada havendo de substancial sobre o processo nas escolas ou mesmo na gestão de sistemas. Fato curioso é que a expressão da língua inglesa *accountability* que implica na prática de monitoramento e avaliação, não tem correspondente em português. Ela representa responsabilidade e prestação de contas, combinados. O termo é traduzido ou como responsabilidade ou como prestação de contas, desconectando ambos os significados, daí porque ser preferível adotar o termo inglês *accountability*, assim como já utilizamos *feedback*, pelo mesmo motivo.

Reconhece-se agora o grande prejuízo que essa desconsideração promoveu à educação brasileira, pois nenhuma atuação político-pedagógica é implementável sem os cuidados técnicos e que estes são apoiadores da realização dessa dimensão. Por outro lado, entende-se que monitoramento e avaliação carregam consigo conotações conceituais e estas é que estabelecem o limite da sua realização, se burocrática ou educacional.

Resgata-se, pois, o entendimento de que a ação intencional para ser efetiva, necessita ser planejada, resultando em um plano que deve seguir de guia contínuo de sua implementação e que essa implementação deve ser monitorada e seus resultados avaliados continuamente. Sem tais práticas, o que se tem é a ação aleatória, assistemática e desarticulada, de que resultam sérios prejuízos educacionais, apesar das boas intenções e entendimento sociopolítico do trabalho educacional que se estabeleça na escola.

O significado de monitoramento e avaliação

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos.

Dito de outra forma, o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.

A avaliação constitui-se no processo de medida e julgamento dos resultados parciais obtidos durante a realização de um plano ou projeto e os integrados ao seu final. Esses dois estágios da avaliação apresentam características diferentes constituindo a avaliação formativa e a somativa². Conforme Rios (2006) indica, a avaliação formativa é processual (Rios, 2006) e nesse sentido acompanha o monitoramento, realizando um julgamento a respeito da eficácia das ações implementadas passo a passo, permitindo a correção necessária de rumos, ritmos e recursos processuais,

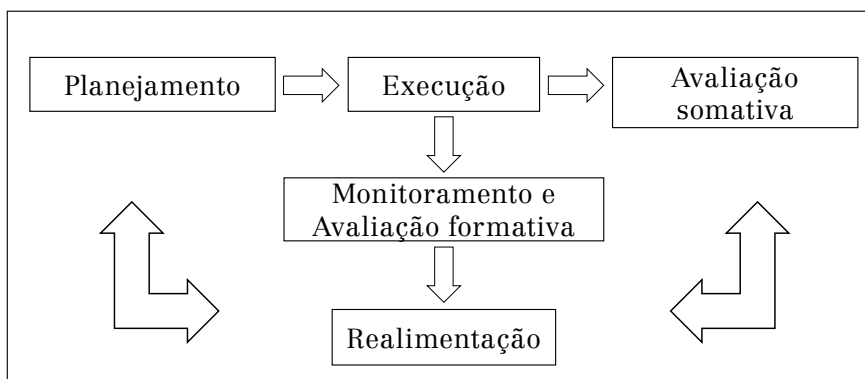
² Sobre avaliação formativa e somativa, leia-se o clássico introdutor desse conceito: BLOOM, Benjamin et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

de modo que no final, mediante avaliação formativa e de caráter globalizador, se possa julgar os resultados obtidos pelo conjunto das ações.

Mediante a avaliação de planos e projetos pode-se conhecer:

- i) em que medida estão sendo realizados os objetivos propostos e esperados;
- ii) que outros objetivos eventuais estariam também sendo promovidos;
- iii) que fatores mais contribuem para explicar os resultados observados;
- iv) que perspectivas existiriam para promover melhores resultados;
- v) que decisões devem ser tomadas para a maximização e reforço dos resultados obtidos e realização de outros.

Figura 6
Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação



FONTE: LÜCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional

Quadro 1
Cotejamento entre monitoramento e avaliação

MONITORAMENTO	AVALIAÇÃO
<p>Consiste no conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos de implementação de planos de ação e intervenções não planejadas, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – garantir a realização das ações segundo os planos, mediante bom uso do tempo, dos recursos, espaços e competência humana; – analisar a eficiência dos processos e ações desencadeadas; – identificar a necessidade de realização de ações alternativas não previstas na fase de planejamento; – manter mapas de registro do histórico do cotidiano escolar. 	<p>Consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados. Essa avaliação permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prestar contas dos resultados das ações realizadas; – identificar o nível dos resultados obtidos a cada etapa, em relação aos propostos.

O monitoramento e a avaliação juntos permitem conhecer e orientar a efetividade das ações em relação aos resultados alcançados.

Um processo orientado por questionamento

O monitoramento e avaliação correspondem a um processo contínuo de investigação e como tal são orientados por questionamentos ou problematizações de várias ordens, como por exemplo:

- Como são realizadas as ações propostas?
- Que reações provocam?
- É feito o que se propôs?
- No tempo e ocasião propostos?
- Foram despendidos os esforços e talentos necessários?
- As responsabilidades para a efetivação dos resultados foram plenamente assumidas e cumpridas?
- Que alterações ocorreram no decorrer da implementação do plano e por quê?
- O que poderia ter sido feito diferente?
- Foram promovidos os resultados propostos?
- Que outros resultados foram obtidos?

Duas faces de um processo

A efetividade da ação pedagógica realizada na escola depende de dois componentes: que ela seja eficiente e eficaz. A eficiência depende de boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos. Considerando que educação é um ato intencional com propósitos definidos para serem realizados em um tempo determinado, garantir o bom uso do tempo, dos recursos e a organização dos processos e competências é condição fundamental para promover os resultados esperados.

Desse modo, monitoramento e avaliação, por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. Sabe-se, porém, que nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos no sentido da educação. Essa situação foi comumente verificada por comitês avaliadores de candidaturas ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, do Consed, que identificaram escolas que descreviam boas e criativas práticas pedagógicas, elevado espírito de equipe, boas relações com a comunidade e variedade de projetos pedagógicos, porém sem indícios de melhoria da aprendizagem dos alunos, ano após ano, e também sem o

cuidado em fazer gestão de resultados educacionais regularmente. Pode-se sugerir que se bons meios não melhoram os fins educacionais propostos é porque nas ações não estão claros os objetivos pretendidos³.

Sendo a eficácia e a eficiência intimamente interligadas, o monitoramento e a avaliação são duas ações inter-relacionadas. Acrescente-se que não é possível fazer monitoramento sem um julgamento (avaliação) da propriedade das ações, seu ritmo, sua intensidade, etc. Por outro lado, uma avaliação de resultados, para ser adequada, envolve uma análise e interpretação dos resultados à luz das condições que os criaram, o que pressupõe a realização de avaliação.

- Eficácia – Corresponde à produção dos resultados propostos por um plano ou projeto de ação ou conjunto de ações.
- Eficiência – Refere-se à realização de uma ação ou conjunto de ações pelos meios mais econômicos, adequados e diretos possíveis para a realização dos objetivos propostos.
- Eficiência e eficácia são conceitos complementares que resultam na efetividade.

A demanda de um programa

Um bom programa de monitoramento e avaliação é abrangente, cobrindo todas as dimensões e aspectos da vida escolar; é versátil, continuamente atualizado e construído participativamente, e inspirador da utilização de seus resultados. Esse programa deve ser inserido nos planos e projetos da escola, de modo que todos os objetivos e todas as ações por estes propostos sejam monitorados e avaliados.

Uma escola que tenha uma boa gestão, tem um bom programa de monitoramento e avaliação e insere em seus planos de ação, uma proposta de monitoramento e avaliação de suas práticas em todos os desdobramentos e momentos da ação escolar, desenvolvendo os instrumentos e mecanismos para o acompanhamento regular dessas práticas.

Cabe evidenciar que esse programa pressupõe a sistematização da observação, coleta e registro de dados das práticas cotidianas, sem o que o processo se torna inviável, não sendo possível analisar tendências e condições a serem reforçadas ou reformuladas.

³Veja-se a respeito, na unidade anterior sobre planejamento, a problemática do enunciado dos objetivos.

Monitoramento e avaliação como processos de ação supervisora

O monitoramento e a avaliação realizados durante a implementação de um plano ou projeto exercem função supervisora e coordenadora, possibilitando determinar, dentre outros aspectos: como ocorre seu desempenho; como e em que medida as estratégias, procedimentos e atividades estão funcionando; qual o estilo e a forma de funcionamento adotados, que alterações foram necessárias em relação ao planejado e o que as motivou; em que medida e de que forma as ações estão permitindo a realização dos objetivos propostos com os objetivos promovidos. Estas são algumas das questões sobre as quais se reflete, mediante práticas sistemáticas de monitoramento. Elas também oferecem pistas para indicar como o desempenho pode ser melhorado.

A posteriori, permite a descrição dos processos e resultados, de modo a se poder:

- realizar a prestação de contas dos mesmos para a comunidade escolar, a mantenedora e a sociedade;
- oferecer instrumentos de coleta de dados e registro da relação ações/resultados, de modo a compreender quais as ações mais efetivas e em que circunstâncias promovem melhores resultados.
- o (re)desenho de novas intervenções (atualização do plano ou projeto)

O monitoramento e a avaliação, como instrumentos de gestão de planos ou projetos, têm, enfim, por objetivo, contribuir, durante a implementação destes, para orientar o ritmo e a realização das atividades pela atenção às mesmas, em relação aos seus resultados, corrigir rumos, assim como orientar possível redesenho dos planos ou projetos, de forma a dar-lhes maior efetividade em novos estágios de trabalho.

Monitoramento se assenta sobre planos de ação

Conforme já destacado, o monitoramento tem como pressuposto a existência de um plano de ação a ser implementado e o esforço em acompanhar o processo de implementação, com vistas a empregar bem o tempo, manter o ritmo de trabalho, realizar as ações previstas, empregar adequadamente os recursos e esforços previstos, dentre outros aspectos, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos.

Planos ou projetos de ação, ao definirem com clareza e especificidade as orientações da ação e seus objetivos e metas, estabelecem o que deve ser monitorado e avaliado. Portanto, o monitoramento e avaliação são orientados primeiramente pelas propostas de ação, de modo que não se constitua em ação eventual, pontual, casual e assistemática. Sem plano, não é possível acompanhar cotidianamente a eficiência e a eficácia das ações.

Assim, os elementos do monitoramento estão previstos no plano de ação. Quando não se tem clareza do que se deve fazer, dos recursos e esforços necessários para

promover um resultado, a especificação do tempo necessário para sua efetivação e a definição de responsabilidades, fica difícil monitorar. Não seria esse o caso que explicaria o fato de não termos em nossa cultura escolar a prática de monitoramento, e da falta de orientação das ações por planos objetivos norteadores das mesmas?

Para pensar na transformação de práticas

- A efetividade da escola na realização de suas responsabilidades sociais está intimamente relacionada à efetividade da sua gestão.
- Uma das bases da gestão competente é a realização de monitoramento de seus processos e avaliação dos resultados por eles promovidos.
- Apenas a partir de monitoramento e avaliação realizados de forma sistemática e contínua é possível estabelecer ritmo nas ações, promover possíveis correções de rumo, reforçar ações efetivas e melhorar resultados.
- O monitoramento e avaliação em educação têm caráter de *feedback* e são realizados como objetivo de promover a melhoria do desempenho.
- Pelo monitoramento e avaliação realizados de forma participativa, os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola, por segmentos e em conjunto e quais os respectivos resultados promovidos.

Desenvolvendo processos de monitoramento e avaliação

Os processos de monitoramento e avaliação são os mesmos, apenas o foco é diferenciado, envolvendo duas dimensões diferentes da mesma realidade: o monitoramento focaliza os processos, os meios de implementação de um plano, programa ou projeto e a avaliação focaliza os seus resultados conforme já destacado.

Tanto o monitoramento como a avaliação têm estágios ou etapas, a saber:

- i) coleta de dados;
- ii) registro e sistematização de dados;
- iii) análise e interpretação de dados;
- iv) descrição de resultados;
- v) compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar;
- vi) utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação.

O diretor escolar ao liderar a organização do processo de monitoramento e avaliação deve fazê-lo de forma organizada e sistemática e segundo os princípios da pesquisa científica, de modo a garantir a correção e propriedade dos dados coletados e a realização de análises e interpretações confiáveis. Para tanto, sugere-se o apoio em documentos que orientem na análise de conteúdo (Franco, 2007), no uso da

estatística aplicada à educação (Costa, 2004), a observação de práticas educacionais (Vianna, 2005), a pesquisa-ação (Barbier, 2007), dentre outros aspectos.

A coleta de dados é realizada por meio de diversos instrumentos: questionários, *check lists*, inventários, protocolos de observações (Vianna, 2005), protocolos de entrevistas (Szymanski, 2008), testes, etc. Esses instrumentos são em geral construídos pela própria escola, de modo a adequar-se aos seus planos e práticas de ação. Porém, dada a universalidade de certos componentes básicos dos processos educacionais, é possível utilizar, por vezes mediante algumas adaptações, instrumentos disponíveis na literatura. A revista *Gestão em Rede*, do Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação –, tem divulgado alguns desses instrumentos utilizados pelas escolas.

O registro, organização e sistematização dos dados são imprescindíveis para se poder comparar, articular e associar resultados obtidos por diferentes instrumentos. Sem essa comparação e associação é impossível construir uma visão abrangente dos dados e transformá-los em informações úteis para a compreensão da realidade educacional, os efeitos de suas práticas e a tomada de decisão para futuras intervenções. Os dados precisam ser coletados e registrados regularmente, de modo que se possa fazer qualquer análise significativa e desenvolver alguma compreensão a partir dos dados.

A análise, interpretação e descrição dos resultados do monitoramento e avaliação têm por objetivo cotejar os dados, verificar associações mais comuns entre eles, conhecer tendências e por fim compreender o quadro geral, a partir da interação das particularidades, de modo a identificar necessidades de ação.

O compartilhamento e disseminação dos resultados do monitoramento e avaliação com a comunidade escolar corresponde à razão de ser dessa dimensão de gestão escolar. Isso porque, de nada valerão o processo de coleta, análise e interpretação de dados se os mesmos não forem dados a conhecer pela comunidade escolar e não vierem a ser por ela incorporados de modo a melhorar as suas práticas.

Os resultados são utilizados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação. Verifica-se, no entanto, que, não raras vezes, os resultados obtidos no monitoramento e avaliação não deixam de ser transformados em planos de ação, e por sua vez implementados.

Os instrumentos para orientar o monitoramento e avaliação são construídos a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola e do seu Projeto Político-Pedagógico. Seu conteúdo determina a elaboração de fichas, *checklists* e outros instrumentos para orientar a observação e o registro dos dados e o seu acompanhamento.

Como se observa que, em geral, não há ainda em nossas escolas essa visão global do monitoramento e avaliação, esse processo, quando praticado, fica restrito a ações

específicas. Os relatórios das escolas candidatas ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar apresentam exemplos, alguns dos quais foram publicados na revista Gestão em Rede. A seguir são apresentados alguns quadros parciais como exemplos de aspectos monitorados.

Quadro 2
Recortes de fichas utilizadas para o monitoramento e avaliação de aspectos específicos em escolas

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO					
Oportunidade de melhoria	Padrão de desempenho definido	Responsável	Disseminação e envolvimento	Periodicidade	Continuidade

FONTE: Escola Municipal Bataillard, Petrópolis / RJ

Monitoramento e avaliação da aprendizagem dos alunos

Habilidades de Língua Portuguesa	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

FONTE: UBEE Aprendizado Marista Padre Lancísio, Silvânia, MG

Matriz analítica de monitoramento e avaliação

	INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	PRESSUPOSTOS (hipóteses, riscos)
OBJETIVOS GERAIS			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
RESULTADOS			
ATIVIDADES			
INSUMOS			

Adotam-se fichas de observação e acompanhamento das aulas, fichas de acompanhamento de reuniões, questionários de avaliação da satisfação dos alunos, pais e professores com a escola.

Bons exemplos divulgados na revista *Gestão em Rede*

Em que pese a falta de tradição de monitoramento e avaliação das práticas educacionais e até a resistência na adoção de tais práticas em escolas, há registros de que essa tendência está mudando. A revista *Gestão em Rede*, que divulga experiências de gestão escolar, apresenta esforços no sentido da adoção de práticas de monitoramento e avaliação, ainda que esporádicas. Mas o caminho para a sua sistematização nas escolas está aberto.

Depoimento da Professora Silvone Rodrigues de Oliveira (2008, p.9), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Lourdes Aquino Sotana indica como as escolas estão se tornando efetivas por essa prática:

“Mediante um acompanhamento sério por parte da coordenação, durante toda a semana e uma revisão ao final de bimestre, a realização dos planos é monitorada e os mesmos são melhorados. Todo esse processo de organização do acompanhamento escolar visa essencialmente ao aprendizado do aluno de forma consciente para que haja um ensino de qualidade.”

Várias escolas de Taboão da Serra, em São Paulo, adotaram o monitoramento da frequência diária dos alunos às aulas, acompanhado de visitas às suas residências, em caso de faltas seguidas. Em três anos, diminuíram em 50% a evasão escolar e em 40% a repetência, com esse monitoramento contínuo (*Gestão em Rede*, 2008).

Um grupo de diretores de escolas do Estado do Tocantins adotou a prática de assistir aulas, como forma de acompanhar o processo pedagógico aí realizado e dar *feedback* ao professor sobre o mesmo. Dizem os diretores envolvidos que “o fundamento primeiro do monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico é melhorar a qualidade de ensino”; “o monitoramento das aulas é bastante positivo, pois são detectadas falhas que, quando não são remediadas a tempo, causam grande prejuízo para os alunos e, conseqüentemente, para a escola” (Aguiar et al., 2008, p.21).

Também de São Paulo há depoimentos sobre a importância do monitoramento na sala de aula pelo diretor: “ao assistir aulas de alguns professores, tivemos a oportunidade de observar a postura dos alunos e entender melhor a razão de comportamentos inadequados e geradores de indisciplina: muitos não estavam entendendo os conteúdos pela inadequação didática ou pelos materiais insuficientes, tornando a aula pouco motivadora e sem envolver o interesse dos alunos” (Vinhola, 2008, p.7).

Esses são apenas alguns exemplos de depoimentos registrados na revista *Gestão em Rede*, relatando experiências e esforços realizados nas escolas para a melhoria da gestão escolar, pelo monitoramento e avaliação, como condição de melhoria do processo ensino-aprendizagem e rendimento dos alunos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Adriana Costa Pereira et al. A contribuição do gestor escolar para o trabalho pedagógico: monitoramento das ações em sala de aula. Revista **Gestão em Rede**. N. 84, p. 20 - 22, abril, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

BLOOM, Benjamin et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO. **Avaliação do Plano Plurianual**. Power Point apresentado em reunião do Consed, em novembro de 2007.

COSTA, Sérgio Frâncico. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2004.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

GESTÃO EM REDE. Professores visitam alunos em casa no programa de interação família escola. N. 85, p. 6-8, maio, 2008.

INEP. **IDEB**. www.inep.gov.br

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

LÜCK, Heloísa. Avaliação educacional: novos passos e perspectivas. **Gestão em Rede**. N. 69, p. 12 – 19, maio, 2006.

OLIVEIRA, Silvone Rodrigues de. Planejar é preciso. Revista **Gestão em Rede**. N. 84, p. 9, abril, 2008.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**. v.1, n.1, dez-jul 2005-2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em 18 de junho de 2008.

SZYMANSKI, Heloísa(org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. São Paulo: Líber Livro, 2005.

VINHOLA, Aleixina Santagueta. Com o Projeto Liderança a escola pública avança em seus resultados. **Gestão em Rede**. n.83, p.7. março, 2008.

Gestão de resultados educacionais

Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Competências de gestão de resultados educacionais

O DIRETOR:

26. Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.
27. Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
28. Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.
29. Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
30. Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinha, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
31. Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
32. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
33. Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.

A gestão de resultados educacionais, de acordo com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (Consed, 2007), “abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados”.

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque, ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas, que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar.

Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes.

Destaca-se essa gestão da unidade sobre monitoramento e avaliação, tendo em vista que os resultados de desempenho de uma escola, oferecem elementos para a sua verificação direta. Realizar gestão de resultados representa, efetivamente, o interesse específico da gestão na aprendizagem dos alunos.

A gestão de resultados é orientada por questionamentos básicos que focalizam a atenção dos que os formulam, desse modo, estabelecendo uma orientação para a realização do processo de gestão de resultados. São eles:

- Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola como um todo?
- Há diferença de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos, como por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não, etc.
- Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes?
- Há diferença de resultados entre alunos de turnos diferentes?
- O que explicaria essas possíveis diferenças?

- A escola tem superado ou acirrado as diferenças de desempenho associadas a classificações sociodemográficas dos alunos?
- Quão longe de um desempenho ideal estão diferentes grupos de alunos?
- Como se poderia superar essas diferenças?
- Como a escola acompanha e avalia esses resultados e utiliza esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino?
- Tem havido variação desses resultados mês a mês, bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano, como decorrência de um esforço sistemático?

Quadro 3
Características da gestão de resultados educacionais

A gestão de resultados educacionais:

- Baseia-se em indicadores de desempenho, que sintetizam os elementos que traduzem o nível de aprendizagem dos alunos.
- Promove a verificação sistemática e contínua da frequência dos alunos, da sua aprendizagem e do desempenho escolar.
- É realizada em âmbito de sistema de ensino, mediante adoção de testes padronizados que permitem comparação de resultados.
- É realizada na escola em todas as unidades de aprendizagem, com fins pedagógicos (melhoria da aprendizagem de alunos que demandam atenção diferenciada).
- É também realizada na escola, mediante testes padronizados, que permitem identificar a necessidade de mudanças e reorganização do processo educacional para garantir melhores resultados de grupos específicos de alunos.
- É associada à definição de metas de desempenho.
- É realizada, na escola, com objetivos pedagógicos de identificar necessidades de melhoria, em associação aos elementos melhor condizentes a esses resultados.
- É dependente de práticas de acompanhamento e análise de resultados finais de processos educacionais: fim de unidade de aprendizagem (escola), de ano letivo (sistema).
- É realizada nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer políticas de melhoria do ensino.
- Baseia-se na comparação de dados, que permitem verificar quanto de melhora houve em um dado período e como variam esses resultados em condições diferentes.

A definição e característica de indicadores educacionais

O primeiro passo para a gestão de resultados é definir os indicadores de desempenho, tomados como referência da qualidade do ensino. Esses indicadores são utilizados tanto como referência do desempenho de alunos, individualmente e agregados em grupos diversos, como sexo, nível socioeconômico, grupo étnico, etc, como referência ao desempenho de turmas de alunos, professores, escolas, redes ou sistemas de ensino.

O indicador vem a constituir-se no elemento mensurável que permite concluir que ocorreu um determinado resultado. Ou, visto num âmbito mais abrangente, conforme Deponti et al afirmam, (2002), é um instrumento que permite mensurar as modificações nas características de um sistema.

De acordo com o INEP/MEC (2008), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Indicador é um dado agregado que traduz numericamente uma condição. Segundo esse entendimento, corresponde a uma síntese combinatória de elementos interligados, condição que lhe atribui grande utilidade para a gestão, pois permite sintetizar elementos complexos, de modo a facilitar a compreensão e o registro dos fatos, fenômenos e processos observados. Ele é, portanto, diferente de dado que é singular. Por exemplo:

O IDEB – Índice Nacional da Educação Básica – é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Portanto, o IDEB é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (<http://www.inep.gov.br/>, 2008).

Baseado em exames padronizados e análises estatísticas, esse indicador, constitui-se, portanto, em um instrumento capaz de proporcionar informações significativas e consistentes que permitem aferir o estado e a situação de sistemas ou redes de ensino e de escolas e descrevê-los de forma objetiva e facilmente entendível, uma vez que abrange elementos observáveis e mensuráveis.

Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos. Também servem para reforçar as ações bem sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados.

Quadro 4 Características de indicadores

Um indicador deve ter certas características, a fim de que possa servir a sua função:

- Representar adequadamente a que refere, fornecendo informações condensadas da sua realização.
- Ser facilmente mensurável.
- Ser facilmente entendível.
- Ter um enfoque integrador.
- Permitir a relação com outros indicadores.
- Permitir a comparação de resultados agregados de grupos diferentes.

Tipos de indicadores

Como todas as ações e objetivos promovidos podem ser traduzidos em indicadores, e a fim de que possam ser devidamente acompanhados, há indicadores tanto para processos, como para resultados. Optamos por apresentá-los todos em conjunto nesta sessão, uma vez que a gestão de resultados, para ser efetiva, não deve avaliar os resultados obtidos descontextualizados das ações e situações que os produziram. Vale dizer que a gestão de resultado implica em focalizar os indicadores de resultados obtidos, em associação com os indicadores dos processos que os tornam possíveis.

Há várias formas de organizar os indicadores. A seguir são apresentadas algumas classificações de indicadores educacionais que contribuem para medir a efetividade da escola.

1. Indicadores de insumos, de processos, de resultados e de impacto

• Indicadores de Insumos

Mostram os “meios” pelos quais o projeto ou plano é implementado:

- Quantidade de recursos utilizados para um projeto ou ação.
- Número de horas empregadas.
- Número de pessoas envolvidas.
- Organização do ambiente escolar.
- Organização de recursos de apoio.
- Número de horas utilizado na preparação da ação.
- Competência alocada na preparação da ação.

• Indicadores de processo

Mostram como os insumos são utilizados em ações, para transformar-se em resultados.

- Descrição operacional de ações, passo a passo.
- Empenho e esforço despendido na sua realização.
- Utilização de instrumentos, equipamentos e materiais de apoio pedagógico.
- Atenção despendida a alunos com necessidades especiais e diferenciadas.
- Distribuição da atenção a todos os alunos.
- Estilos de comunicação e relacionamento interpessoal.
- Métodos interativos.
- Empenho e criatividade no enfrentamento de desafios.

• Indicadores de resultados

Mostram os resultados atingidos.

- Medida da realização dos objetivos e das metas definidos.

• Indicadores de Impacto

Mostram os efeitos do projeto, a médio e longo prazo.

- Situação de permanência dos resultados objetivos após algum tempo da produção do resultado.
- Promoção de alteração do ambiente, de forma duradoura, passado algum tempo da produção do resultado.

2. Eficiência interna, eficiência externa, equidade e inclusão

• Eficiência interna

- Número de anos escolares necessários para produzir um concluinte (graduado).
- Porcentagem de alunos aprovados.
- Proporção alunos-professor.
- Proporção estudantes-sala de aulas.
- Nível de rendimento dos alunos.
- Taxa de fluxo escolar.
- Taxa de evasão.
- Taxa de conclusão do segmento escolar.

• Eficiência externa

- Taxa de egressos que têm sucesso na continuidade de escolaridade ou que são absorvidos no mercado de trabalho.
- Média de desempenho escolar de alunos da escola em relação aos de outras escolas, segundo avaliações externas de desempenho.

• Equidade e inclusão

- Taxa de matrículas de acordo com representatividade de diferentes grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais ou diferenças de várias ordens.
- Distribuição de atenção e estimulações de acordo com as necessidades diferenciadas da população.

O Programa Indicadores da Qualidade, promovido mediante coordenação conjunta pela Ação Educativa, Unicef, INEP, Ministério da Educação produziu um conjunto de sete dimensões de indicadores, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5
Lista de indicadores da qualidade na educação

INDICADOR	ELEMENTO OBSERVADO
AMBIENTE EDUCATIVO	Amizade e solidariedade
	Alegria
	Respeito ao outro
	Combate à discriminação
	Disciplina
	Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes
PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO	Projeto Político-Pedagógico definido e conhecido por todos
	Planejamento
	Contextualização
	Prática pedagógica inclusiva
	Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos
	Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos
	Prática pedagógica inclusiva

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	Orientações para a alfabetização inicial implementadas
	Existência de práticas alfabetizadoras na escola
	Atenção ao processo de alfabetização de cada criança
	Ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do ensino fundamental
	Acesso e bom aproveitamento da biblioteca ou sala de leitura, dos equipamentos de informática e da internet
	Existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	Informação democratizada
	Conselhos escolares atuantes
	Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral
	Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino
	Participação em programas de repasse de recursos financeiros
FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	Habilitação
	Formação continuada
	Formação inicial e continuada
	Suficiência e estabilidade da equipe escolar
	Assiduidade da equipe escolar
AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR	Suficiência do ambiente físico escolar
	Qualidade do ambiente físico escolar
	Bom aproveitamento do ambiente físico escolar
ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA	Atenção especial aos alunos que faltam
	Preocupação com o abandono e a evasão
	Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem
	Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem

FONTE: AÇÃO EDUCATIVA. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2008

Outras categorias de indicadores estão disponíveis na literatura. Ver a respeito, o Dicionário de Indicadores Educacionais, do INEP.

A adoção de indicadores na escola

Recomenda-se que a cada objetivo ou meta educacional se defina o indicador, pelo qual se verificará a sua realização, isto é, o elemento observável que permitirá verificar em que medida o objetivo ou meta foi realizado. Por exemplo:

OBJETIVO	INDICADOR
Os alunos envolvem-se em projetos comunitários, como expressão de cidadania e conhecimento de seus problemas.	Compreensão dos desafios da problemática comunitária e comprometimento com problemas sociais ou ambientais. Soluções indicadas para resolução de problemas. Projetos formulados para implementar soluções.
META	INDICADOR
Cada um dos alunos dedicará até o final do semestre, pelo menos, 10 horas na realização de projetos comunitários.	Média de horas de participação por bimestre

No exemplo anterior, é possível verificar a diferença entre objetivo e meta:

- O objetivo se refere a uma mudança de comportamento, resultante de aprendizagem promovida mediante orientação educacional. Ele indica uma intenção de aprendizagem.
- A meta corresponde a um resultado quantificado a ser realizado em um determinado período de tempo.

Outro exemplo de proposição de indicadores para o monitoramento e avaliação de ações é observado no quadro a seguir, delineado coletivamente em um exercício de capacitação sobre monitoramento e avaliação.

Quadro 6
Matriz analítica de monitoramento e avaliação
de projeto de reforço à aprendizagem mediante tarefas de casa

	DESCRIÇÃO	INDICADORES	MEIOS DE VERIFICAÇÃO
OBJETIVOS GERAIS	O aluno será capaz de realizar regularmente tarefas escolares, como meio de reforço à aprendizagem do dia.	Tarefas realizadas regularmente.	Registro nominal.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Entender o significado e a importância das tarefas escolares. Entender o problema específico proposto pela tarefa e as condições para realizá-la.	Indicação de reconhecimento do que aprendeu pela realização da tarefa. Solicitação de esclarecimento da tarefa a ser realizada.	Perguntas e respostas entre professor e alunos.
RESULTADOS	Tarefas entregues ou reportadas ao professor.	Taxa mensal de realização das tarefas.	Mapeamento diário das tarefas.
ATIVIDADES e INSUMOS	DO PROFESSOR Organizar a tarefa de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos, problematizando-os. Apresentar aos alunos as orientações sobre os recursos e condições necessários para a realização do trabalho. DO ALUNO Dedicar tempo em casa para realizar as tarefas. Organizar o material necessário. Evitar elementos de distração. Consultar anotações e materiais de apoio.	Plano de atividade. Plano de atividade.	Análise do conteúdo do plano. Descrição das condições de realização do trabalho.

FONTE: Programa Escola Inteligente: Capacitação sobre monitoramento e avaliação da aprendizagem. CEDHAP

O papel das avaliações externas para verificação do desempenho escolar

A comparação é um dos elementos fundamentais para que se possa ter uma idéia confiável sobre se a escola está crescendo tanto quanto deveria e promovendo aprendizagem dos alunos no nível necessário, em uma sociedade em constante desenvolvimento. Em vista disso, avaliações externas são fundamentais, em associação com as internas. Reconhecendo essa importância, o Programa Indicadores Educacionais, da Ação Educativa, edição revisada em 2008, acrescentou como um dos indicadores de qualidade da escola, na dimensão Gestão Democrática, o “**Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais da escola e das redes de ensino**”.

Esses indicadores oficiais são produzidos mediante a realização de testes padronizados, que permitem a comparabilidade dos resultados, de modo que a escola possa entender como se apresenta em relação às demais escolas e, dessa forma, estabelecer metas de melhoria. Como a comparação também pode ser feita de ano para ano, a escola pode acompanhar o progresso que promove.

O IDEB se constitui no indicador de maior evidência no momento, uma vez que combina resultados de testes padronizados e informações sobre o rendimento escolar, conforme anteriormente indicado. A escola pode acessar os seus resultados no *site* do INEP e compará-los com os do seu município, do seu estado e do país, além de poder ver a variação entre os resultados de 2005 e 2007. Essa comparação, no entanto, somente é válida com a perspectiva de identificar aspectos de reforço ao empenho desencadeado para a melhoria desses resultados e para a identificação de notas / metas de desenvolvimento, uma vez que as projeções de metas propostas pelo MEC são muito conservadoras, em relação aos padrões internacionais.

Tabela 1
IDEBs observados em 2005-2007 e Metas para a Escola ABC

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	5,1	5,9	5,2	5,5	5,9	6,1	6,3	6,6	6,8	7,0
Anos Finais	4,6	6,2	4,6	4,8	5,0	5,4	5,8	6,0	6,2	6,4

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados do IDEB de 2005 e 2007. Verifica-se que houve maior incremento dos resultados no Ensino Fundamental que no Ensino Médio, apresentando as escolas municipais os resultados mais sofríveis.

Tabela 2
IDEB 2005 e 2007 nacionais e projeções para o Brasil até 2021

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar

No âmbito internacional, o Brasil participa do programa PISA (Programa Internacional para Avaliação de Alunos). No âmbito nacional há o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos), a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

O PISA já apontado anteriormente na exemplificação de indicadores, é uma avaliação que ocorre desde 2000 e que se repete a cada três anos. O objetivo do Programa é produzir, em todos os mais de 60 países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados às políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a efetividade da educação. Além disso, o teste possibilita aos países participantes a comparação internacional dos desempenhos. São avaliados estudantes de 15 anos de idade. A próxima edição será em 2009 e terá como foco a Leitura.

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o desempenho do sistema educacional brasileiro. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica de modo a possibilitar a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). Baseado em amostragem, os gestores podem ter uma representação do nível de qualidade e identificar áreas de aprendizagem dos alunos.

O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.

Diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CONSED. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. www.consed.org.br

CEDHAP. **Programa de Capacitação de Docentes Escola Inteligente: Aprendizagem**. Curitiba: CEDHAP – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, 2004

DEPONTI, Cidonea Machado et al. **Estratégia para construção de indicadores para avaliação da sustentabilidade e monitoramento de sistemas**. Agroecol. e Desenvol. Rur. Sustent. V. 3, n.4, out/dez, 2002, p. 44 – 52.

INEP. **Dicionário de indicadores educacionais**. http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico. Consultado em julho de 2008

INEP. **IDEB**. <http://www.inep.gov.br/>. Consultado em julho de 2008.

INEP. **Estatísticas educacionais**. <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

INEP. **SAEB**. http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf

INEP. **Exame nacional da educação de jovens e adultos**. <http://encceja.inep.gov.br/>

INEP. **Exame nacional do ensino médio**. <http://www.enem.inep.gov.br/>

INEP. **Prova Brasil**. <http://provabrasil.inep.gov.br/>

INEP. **Prova Brasil**. <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

OECD. **PISA**. <http://www.pisa.oecd.org.br>

5

Gestão democrática e participativa

Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos.

Competências de gestão democrática e participativa

O DIRETOR:

34. Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
35. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.
36. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.
37. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
38. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
39. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
40. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
41. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
42. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

Democracia se constrói mediante articulação entre direitos e deveres

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

No contexto das sociedades e organizações democráticas, dado o seu caráter dinâmico e participativo, direito e dever são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa. Portanto, não são conceitos que representam condições isoladas e dissociadas. Não se trata, portanto de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres e sim de um sentido interativo pelo qual se transformam continuamente e são superados por estágios sucessivos de complexidade que vão tornando mais amplas, complexas e significativas as funções sociais do grupo, ao mesmo tempo em que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo e de seus múltiplos desdobramentos.

Conforme indicado por Carvalho (1979: 22), “...à medida que a consciência social se desenvolve, o dever vai sendo transformado em vontade coletiva”, isto é, vai-se criando no interior da escola uma cultura própria orientada pela realização dos ideais da educação, que passam a fazer parte natural do modo de ser e de fazer da escola e, por isso mesmo, não precisa ser imposta de fora para dentro. A constru-

ção da consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (inclusive deles próprios com esse fim), constitui-se, pois em condição imprescindível para a construção de escola democrática e realização de gestão democrática. Essa condição se constrói mediante uma perspectiva proativa, empreendedora, competente e orientada por elevado espírito educacional, critérios que qualificam a participação no contexto da escola.

Com essa perspectiva, a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões (Lück, Siqueira, Girling e Keith, 2008), ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Essa responsabilidade social, é importante que sempre se tenha claro, se revela na medida em que seja orientada em favor do aluno, para o seu desenvolvimento, para a sua formação, para a cidadania e aprendizagem significativa promotora das competências e consciência que lhe permitam atuar de forma positiva na sociedade e usufruir de seus bens e serviços. Isto é, que se torne capaz de assumir, de forma estreitamente associada, direitos e deveres. Nesse sentido, a gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres.

Destaca-se, pois, que a formação do aluno e a sua aprendizagem constituem-se no objetivo central da gestão democrática. Vale dizer que todos os processos e ações participativos promovidos pela escola somente se justificam na medida em que sejam orientados para melhorar os resultados dos alunos.

A participação demanda orientação e competência

Quem participa se prepara e se organiza. A participação inerente à gestão democrá-

tica pressupõe que haja a necessária preparação e organização que dêem efetividade às suas ações. De nada adiantam as participações orientadas por objetivos pessoais, e de pouco adiantam as participações desorganizadas e mal informadas.

A participação, portanto, demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas (Lück, 2007a). Em vista disso, cabe, pois, ao diretor, promover na escola o ambiente propício para a orientação dessa participação. Para tanto, dentre outros cuidados, compete-lhe:

- Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada.
- Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo.
- Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças.
- Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação.
- Desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

O diretor consciente dessa necessidade, continuamente questiona:

- Em que medida essas condições existem em sua escola? Como elas se expressam?
- Como é possível reforçá-las e aprimorá-las?

É importante lembrar que, por melhores que sejam as condições de participação e sua expressão na escola, nunca ela é ideal ou dada definitivamente, cabendo o cuidado e liderança contínuos do diretor para a sua manutenção e melhoria.

Mecanismos de gestão colegiada

Destaca-se em especial, na realização de gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados, que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar nessa gestão.

A atuação colegiada se realiza formalmente na escola a partir de órgãos colegiados, também denominados de unidades executoras (UEX), que se constituem em espaços efetivos e organizados de participação da comunidade escolar na gestão da escola, conforme o quadro na próxima página. “Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários” (Lück, 2007b).

Quadro 7 Unidade Executora (UEX)

O que é uma UEX?

É uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, quando o estado e/ou município assim decidir, para receber e administrar recursos destinados às escolas estaduais e municipais, ou ainda por iniciativa da própria escola e da comunidade.

A UEX tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais, ou advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola. As funções específicas da UEX são, por exemplo, prestar assistência ao aluno carente, de manutenção e conservação física da escola e dos equipamentos, da limpeza de suas instalações e de integração escola-família-comunidade.

Para o desempenho dessas funções, é indispensável que a entidade esteja alicerçada em bases sólidas do ponto de vista jurídico, administrativo e educacional.

A UEX é uma denominação genérica, adotada para referir-se às diversas nomenclaturas encontradas em todo o território nacional para designar entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola, tendo como objetivo a gestão dos recursos financeiros, transferidos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Não importa qual a denominação que a unidade escolar e a comunidade escolham para a UEX, seja ela associação, caixa escolar, círculo de pais e outras. O princípio básico é a busca da promoção da autonomia da escola com a participação da comunidade, em suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira.

O importante é a escola criar a UEX com a denominação que lhe convier, tendo como princípio básico ser entidade que congregue pais, alunos, funcionários da escola e professores, objetivando a cooperação e a interação entre escola e comunidade nas ações socioeducacionais.

FONTE: Parente e Lück. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Brasília: IPEA/ Consed, 1999

Pesquisa realizada no contexto dos sistemas estaduais de ensino revelou ser relativamente grande a variedade de órgãos colegiados nas escolas brasileiras (Parente e Lück, 1999). Nelas há, por exemplo, Associações de Pais e Mestres (APM), Associações de

Pais, Professores e Comunidade (APPC), Conselhos Escolares, Conselhos Deliberativos e Caixas Escolares. Há escolas que mantêm apenas um colegiado e há outras que têm dois ou mais, criando colegiados diferenciados para diferentes funções, por exemplo, as administrativas, as pedagógicas e as de relação escola–comunidade.

Tem-se verificado que, apesar de todas as escolas terem uma Unidade Executora, de modo a poder receber e gerir os recursos financeiros que lhe são destinados, sejam os do governo federal (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), sejam os do governo estadual ou municipal, o seu funcionamento nem sempre é participativo em seu sentido pleno. Isso ocorre quando os mesmos existem formalmente, porém as decisões são tomadas pela direção da escola e os pais são envolvidos/se envolvem, sobretudo, em dar aval às decisões tomadas e assinar as prestações de contas e conferi-las. Nesse caso, perde-se o espírito de gestão democrática e colegiada, que se pressupõe participativa em todos os momentos. Essa condição existe em graus variados de intensidade nas escolas, constituindo-se, dessa forma, em termômetro que permite verificar o nível, tanto concedido como conquistado, de participação⁴.

Portanto, embora sejam reconhecidas as contribuições dessas entidades à gestão escolar, identifica-se também a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, particularmente no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante a participação de professores, pais e comunidade. Cabe destacar que a participação nesses órgãos colegiados implica no poder real dos participantes da comunidade escolar de tomar parte ativa na gestão da escola e na promoção de seus processos educacionais, indo, portanto, muito além dos aspectos relacionados à questão financeira.

- Em que medida o(s) órgão(aos) colegiado(s) da escola está(ão) presente(s) na tomada de decisões da escola sobre a gestão financeira, gestão pedagógica e outros desdobramentos da gestão?
- Que espaços a direção da escola dá para essa atuação?
- Que estratégias são utilizadas para reforçar a sua atuação e torná-la efetivamente presente na escola?

Estas são algumas questões a serem continuamente utilizadas pela direção escolar, no sentido de acompanhar e promover o desenvolvimento dessa participação.

A participação para além da participação em órgãos colegiados

Por oportuno, cabe destacar que a realização da gestão democrática, mediante a participação de membros da comunidade escolar, se expressa para além da participação nos órgãos colegiados, pois ela pode dar-se a partir de um leque variado de

⁴ Leia-se a respeito: Participação é conquista, de Pedro Demo. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.

possibilidades e em inúmeras atividades cotidianas do fazer pedagógico da escola. Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação, apenas plenamente possível mediante a participação da comunidade, segundo o princípio de que é necessária toda uma comunidade para educar uma criança.

A revista *Gestão em Rede*, do Consed, tem divulgado experiências de escolas que promovem a organização de comitês diversos para a promoção de inúmeras atividades na escola, tais como: a realização de festividades de caráter cultural e esportivo; a manutenção da escola; a angariação de fundos e recursos; a elaboração e recuperação de materiais pedagógicos; o reforço e controle da qualidade da merenda escolar; o controle da segurança da escola; a realização de atividades de Escola Aberta, aos sábados; atenção a eventualidades na escola; etc.

Esses comitês têm transformado a escola em espaço efetivo de participação e dinâmica social, de repercussão altamente positiva na criação de espaços de cidadania, no estreitamento dos laços entre escola e comunidade, na melhoria de qualidade dos processos educacionais, na conservação do patrimônio escolar, dentre outros aspectos, todas condições altamente positivas na determinação da qualidade do ensino.

O diretor escolar, ao reconhecer essa contribuição, orienta sua liderança para promovê-la. Continuamente questiona:

- Como estimular a participação de professores, funcionários, pais, alunos e comunidade na realização de atividades diversas da escola?
- Como valorizar e reconhecer essa participação, de modo a manter e desenvolver a motivação dessa prática?

A liderança: um componente especial da gestão democrática

Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização.

Conforme definido em Lück (2008), “alguns elementos emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva e que, portanto, compõem o seu significado:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade.
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- Modelagem de valores educacionais elevados.
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos”.

A partir desses componentes, a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talento e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Como destaques básicos do exercício da liderança na escola, aponta-se:

- Disponibilidade em aceitar e expressar no trabalho com pessoas os desafios inerentes ao trabalho educacional, suas dificuldades e limitações, com um olhar para as possibilidades de sua superação.
- Estimulação do melhor que existe nas pessoas ao seu redor, a partir de uma perspectiva proativa a respeito das mesmas e de sua atuação.
- Clareza a respeito da missão, visão e valores educacionais, assim como da participação das pessoas nessa compreensão e sua expressão em suas ações.
- Orientação com perspectiva dinâmica, inovadora e norteada para a melhoria contínua.
- Exercício contínuo do diálogo aberto e da capacidade de ouvir.
- Construção de oportunidades de participação e orientação para o compartilhamento de responsabilidades.
- Cultivo de atitudes que acompanham a expressão de comportamentos de liderança

Em um texto xerografado sem referência a seu autor, foram descritas características de pessoas que exercem a liderança com efetividade. Segundo esse texto, a pessoa que exerce a liderança com efetividade é:

1. “**Autoconfiante** – conhece seus pontos fortes e fracos e utiliza suas qualidades para compensar possíveis deficiências.
2. Tem **segurança da sua autoridade**, não precisa afirmá-la constantemente.
3. Vê a si mesmo como um **agente de mudança**, capaz de fazer crescer e melhorar a organização ou grupo que lidera.
4. Têm profunda **compreensão e convicção quanto aos objetivos** a serem alcançados.
5. É hábil na **comunicação clara e atraente** desses objetivos engajando os demais na sua busca.
6. Mantém o **foco nos objetivos**, a despeito de dificuldades, obstáculos, contratempos.
7. Tem **sensibilidade ao ambiente e às pessoas**, adequando estratégias e ações à realidade ao seu redor.
8. Tem personalidade sociável – **habilidade para promover e lidar com iterações sociais**.
9. É capaz de criar um **clima de apoio e confiança**, que contribui para a melhoria de desempenho de todos.
10. É **carismático**, porém utilizando seu carisma de forma socialmente construtiva, para servir a outros.

11. **Sabe ouvir.** Ouve sem fazer pré-julgamentos.
12. Exibe **comportamento ético**, honestidade e integridade.
13. Tem apurado **senso de justiça**.
14. **É coerente.** Demonstra em palavras e em ações uma constância de visão, de valores e de comportamentos, porém **sem rigidez** que o impeça de “corrigir o rumo” quando necessário.
15. É **inteligente** e capaz de aprender conceitualmente o mundo ao seu redor, sem precisar fazer demonstrações de “academicismo”.
16. **Gosta do que faz.”**

É importante que se tome tais características não como inerentes às pessoas, mas como expressões de desempenho, que se manifestam segundo o empenho da pessoa em exercitá-las. Assim, de fato, a pessoa não é ou tem certa característica e sim em seu desempenho as mesmas são expressas em certa intensidade, segundo sua competência em fazê-lo. O diretor escolar que procure aprimorar seu desempenho de liderança, por certo cuidará para empregá-las em seu trabalho no dia-a-dia. Portanto, continuamente deve observar:

- Em que medida estas condições se fazem presentes na prática cotidiana como diretor?
- Como tem orientado e ajudado a sua equipe e os professores de sua escola em praticar essas características?

Quadro 8
Atitudes identificadas em pessoas
que expressam comportamentos de liderança

Aceitação a desafios	Gosto pelo trabalho
Autoconfiança	Iniciativa
Autocontrole	Inteligência emocional
Autodeterminação	Inteligência social
Comprometimento	Laboriosidade
Dedicação	Maturidade psicológica e social
Determinação	Motivação
Empatia	Ousadia
Empreendedorismo	Perseverança
Entusiasmo	Persistência
Espírito de equipe	Proatividade
Expectativas elevadas	Resiliência
Flexibilidade	Tolerância à crise

FONTE: LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Vozes, 2008, p. 74

O exercício da liderança compartilhada e co-liderança

A liderança compartilhada e co-liderança exercidas na escola, é importante que se destaque, será tanto mais efetiva quanto mais disseminada for entre as pessoas que participam da comunidade escolar, pelo exercício da liderança compartilhada (entre todos os membros da comunidade escolar) e da co-liderança (entre a equipe de gestão escolar).

A liderança compartilhada corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover. A co-liderança corresponde à atuação articulada de influência sobre os destinos da escola e seu trabalho, de forma planejada e intercomplementar, pelos membros da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor escolar, orientador educacional e secretário da escola (Lück, 2008).

Cabe destacar que a liderança compartilhada e a co-liderança, para serem efetivas, necessitam ser exercidas a partir do entendimento e orientação baseada na visão e missão da escola, nos seus objetivos formadores e valores orientadores de ação. Isto é, essa liderança se legitima a partir dessa compreensão comum. “Em vista disso, tanto a liderança compartilhada como a co-liderança se expressam de forma articulada, a partir dos propósitos comuns, num contínuo processo de diálogo e de mediação. Para garantir essa articulação e os bons resultados da liderança compartilhada e da co-liderança, cabe ao diretor agir no sentido de que elas sejam: i) desenvolvidas mediante a oportunidade do seu exercício, sem receio de perder espaço ou poder; ii) coordenadas, pois a liderança exercida por muitas pessoas sem coordenação pode resultar em uma desorientação, dado o risco de se perder o eixo e o foco central das ações; e iii) responsáveis, uma vez que todos e cada um que atuam na escola devem prestar contas de seus atos, em relação à sua contribuição para o bom funcionamento da escola voltado para a aprendizagem dos alunos” (Lück, 2008).

Integração escola–comunidade

A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional. Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, têm expressado que uma das estratégias mais importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade. Mediante esse procedimento, disponibilizaram a escola para uso pela comunidade e ganharam em troca a recuperação do patrimônio e a parceria com a sua conservação. A escola passou a ser um ambiente mais alegre e cordial e o espírito educativo melhorou.

Essa integração pode se realizar de modo informal e esporádico. Porém, deve ser realizada de forma sistemática e organizada, a fim de promover resultados mais

substanciais. Essa organização e sistematização são promovidas sob a forma de parcerias na educação, que se constituem em esforços colaborativos entre as escolas e a comunidade, incluindo as empresas.

Programas de parcerias podem englobar uma vasta variedade de atividades e elementos. Parcerias podem funcionar, por exemplo, no desenvolvimento de políticas e diretrizes em defesa da expressão de cidadania, desenvolvimento do corpo docente, desenvolvimento do currículo, suporte e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem ou pelo provimento de suporte técnico, material e financeiro.

Uma parceria consiste, portanto, num arranjo bilateral de apoio e suporte mútuos entre escola e profissionais, organizações, pais e empresas, frequentemente na forma de um contrato escrito, no qual os parceiros se comprometem a realizar objetivos específicos e atividades dirigidas a beneficiar a escola, seus processos educacionais e alunos.

As parcerias podem envolver funcionários das empresas como tutores, mentores, técnicos ou palestrantes convidados nas escolas parceiras; uma empresa pode também realizar ou não contribuições materiais ou monetárias, mas os recursos de pessoal são os mais importantes. Boas parcerias são aquelas orientadas pelo princípio da reciprocidade, em vista do que ambos os lados da parceria têm algum benefício. Por isso, a escola, ao receber um benefício, reconhece e viabiliza que seu parceiro possa receber algo em troca, como por exemplo, experiência e visibilidade social para si e para seus funcionários participantes. Os benefícios podem também ser mais tangíveis, como por exemplo, o uso das instalações da escola ou de recursos acadêmicos.

Parcerias bem sucedidas possuem objetivos e metas bem definidos e mutuamente acordados. A empresa poderá querer, por exemplo, apoiar o programa de Matemática ou de Ciências de uma escola ou município. Juntas, elas desenvolvem atividades que irão implementar os seus objetivos. Uma vez unidos, os parceiros devem esperar continuar juntos por um longo período. Embora a parceria possa mudar e evoluir, compromisso e continuidade são essenciais para o sucesso, especialmente quando se lida com os jovens, nas escolas do nível fundamental e médio.

A escola precisa deixar claros os seus objetivos educacionais; definir as suas necessidades; planejar e estruturar as intervenções da empresa; e monitorar e informar os resultados obtidos. Em boas parcerias, todas as atividades assumidas em conjunto pela escola e pela empresa são destinadas a enriquecer as experiências educacionais dos alunos.

Parcerias bem construídas entre escolas e empresas constituem uma boa resposta para as preocupações que a população tem a respeito da educação. Num mundo complexo e inter-relacionado, torna-se cada vez mais evidente que energia e recursos provindos da comunidade mais ampla se fazem necessários para que as escolas tenham sucesso na educação de todos os jovens. Por meio dessas parcerias, a sociedade demonstra

aos alunos o seu compromisso com a educação e a importância que atribuem a esse processo, dessa forma criando para eles não apenas melhores condições de aprendizagem, mas também uma mensagem da importância desse processo.

A ação do diretor na construção de uma escola e educação democrática

A gestão escolar pelo diretor se assenta, portanto, sobre sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios.

Essa competência passa pelo enfrentamento de questões de relacionamento interpessoal e comunicação (ver unidade 10), assim como questões relacionadas ao exercício de poder e valores (ver unidade 9).

Essa gestão trata-se de uma dimensão abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas, poder esse que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Maria Lúcia R. D. **Escola e democracia**. São Paulo: EPU, 1979.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

LÜCK, Heloisa; SIQUEIRA, Kátia; GIRLING, Robert; e KEITH, Sherry. **A escola participativa: a gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, **A gestão participativa na escola**. 2 ed Petrópolis: Vozes, 2007a.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARENTE, Marta e LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: IPEA/ Consed, 1999.

6 | Gestão de pessoas

Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação.

Competências de gestão de pessoas na escola

O DIRETOR:

43. Promove a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos.
44. Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar.
45. Auxilia na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais.
46. Desenvolve na escola ações e medidas que a tornem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem continuamente e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem.
47. Envolve de maneira sinérgica todos os componentes da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional.
48. Promove na escola rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados.
49. Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.
50. Cria rede interna e externa de interação e colaboração visando o reforço, fortalecimento e melhoria de ações educacionais e criação de ambiente educacional positivo.
51. Facilita as trocas de opiniões, idéias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito.

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Fundamentalmente, a vitalidade da escola, na promoção de educação de qualidade, centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico e em sua determinação em promover ensino de qualidade voltado para a formação e aprendizagem dos alunos. Não são o seu prédio, seus bens materiais e equipamentos, sua tecnologia, seus planos de ação em si que garantem a qualidade de ensino. Estes elementos são subsídios e instrumentos de apoio que, não sendo movidos e empregados adequadamente por pessoas, pouco contribuem para a efetividade da educação, por melhores que sejam. Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. É importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola.

A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar. Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos” (Lück, 2007, p. 27). Essa orientação se constitui numa mudança de paradigma, segundo a qual se reconhece que os problemas em geral são globais e complexos, como o são especialmente os da educação, e por isso demandam uma visão abrangente e articuladora de todos os seus segmentos e ações realizáveis pela perspectiva humana do trabalho educacional. Perspectiva essa que deve estar presente no ato educacional como ponto de partida, percurso e chegada.

O desenvolvimento de talentos anteriormente referidos e sua aplicação na realização dos propósitos educacionais, focados na gestão de pessoas coletivamente organizadas, passa por uma série de ações a serem dirigidas e orientadas diretamente pelo diretor escolar, mediante liderança mobilizadora. As demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar. Nesta unidade, algumas questões serão enfocadas especialmente, sendo outras referidas em outras dimensões, como por exemplo, sobre cultura organizacional da escola e cotidiano escolar.

Como elementos fundamentais da gestão de pessoas destacam-se:

- **Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional**, pelos quais os participantes da comunidade escolar reconhecem em si os valores correspondentes aos valores educacionais e a perspectiva de, com seu empenho e competências, contribuir para a realização de seus objetivos, e, ao mesmo tempo que contribuem para a formação e aprendizagem dos seus alunos, alcançam e reconhecem os mesmos resultados em si próprios.
- **Formação de espírito e trabalho de equipe**, ação constituída pelo acompanhamento cotidiano de organizar, orientar e articular as interações que ocorrem no interior da escola, que são naturalmente orientadas por múltiplos interesses de validade e intensidade diferentes, superando eventuais situações de altos e baixos, fazendo superar essa diversidade de modo a equacionar motivações em torno dos objetivos educacionais
- **Cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos**, que se constituem em elementos educacionais fundamentais para que uma equipe se constitua e se mantenha como tal e orientada por objetivos comuns de promoção da aprendizagem e desenvolvimento.
- **Inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional**, segundo o qual, construir um bom relacionamento com os outros e ter tato para expor um ponto de vista ou fazer alguma crítica ao trabalho do outro tornam-se diferenciais do trabalho educativo e se constituem tanto em um aspecto motivacional entre os participantes da escola como elemento de formação dos alunos.
- **Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada**. O processo socioeducacional da escola e as experiências a ele relacionadas se constituem em elemento de aprendizagem e formação das pessoas que atuam nesse ambiente. Essa aprendizagem não ocorre espontaneamente e deve ser orientada segundo o sentido de desenvolvimento pretendido pela escola, em relação ao seu processo educacional. Essa orientação se dá em um processo de capacitação continuada e em serviço.
- **Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto-avaliação** contínua de desempenho, que corresponde à prática realizada de modo a permitir reflexão orientadora da revisão de práticas e promoção do seu desenvolvimento contínuo.

A liderança pelo diretor no desenvolvimento de pessoas e de equipe

A constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores. Consequentemente, o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento

de uma visão de conjunto sobre a educação, o papel da escola e de todos nela participantes; na articulação de esforços; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho continuamente acompanhadas, orientadas e estimuladas (Lück, 2008).

No exercício dessa liderança, o diretor leva em consideração, em conjunto, diversos aspectos da gestão de pessoas, a saber: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação, relacionamento interpessoal.

Motivação

Toda pessoa tem necessidade de alcançar sucesso e assumir responsabilidades como condição de elevação de sua auto-imagem e identidade social e profissional. Também tem necessidade de reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado que realiza, assim como necessita ter perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. A este respeito, vale lembrar que em pesquisa com mais de 800 professores em diversos municípios⁵, a respeito de seus motivos para serem professores e manterem-se na profissão, 75% deles afirmaram de forma espontânea, a partir de questão aberta, que permaneciam na profissão porque nela podiam ser úteis para os alunos e ao mesmo tempo podiam continuar aprendendo. Esse fator tem sido continuamente indicado como um valor motivacional importante para os professores continuarem na profissão, apesar de identificarem nesse exercício dificuldades de diversas ordens.

Apesar de essas necessidades serem inerentes ao ser humano, o contrário da sua orientação pode ocorrer, em ambientes escolares em que não sejam reconhecidas, não sejam valorizadas e não estejam organizadas para atendê-las de forma a canalizá-las em proveito de todos e do bom desempenho educacional. É o que acontece em escolas burocratizadas, onde o cumprimento de formalidades é mais importante; em escolas desorganizadas, onde faltam parâmetros orientadores do desempenho, o reconhecimento deste e sua valorização; em escolas agitadas e ruidosas, onde não há a concentração necessária ao respeito interpessoal, cultivo de valores e comportamento focado na formação humana e social das pessoas; em escolas de gestão controladora, autoritária e centralizada, onde os professores não são estimulados a criar e a trocar experiências profissionais e estas não são valorizadas como condição de promover a melhoria dos processos educacionais. Nestas escolas é possível ver um corpo docente e funcional que realiza seu trabalho, porém sem espírito, vitalidade, entusiasmo e comprometimento pessoal e, o que é pior, sentindo-se lesado e diminuído, de que resulta o fortalecimento de interesses individuais e corporativistas, em detrimento dos educacionais e sociais, de que as pessoas são naturalmente capazes.

⁵ Programa Ensino Nota 10. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 1998.

A motivação passa, portanto, pelo reconhecimento e adoção de estratégias capazes de criar na escola a pedagogia do sucesso, pela ação diferenciada de seus profissionais e a sua celebração: o compartilhamento das boas experiências; a organização compartilhada do esforço e orientação para melhores resultados; a tomada de decisão colegiada, de modo que todos se sintam, em conjunto e de forma associada, autores e autoridades em seu âmbito de responsabilidade.

Como líder da comunidade escolar, o diretor é responsável por orientar os participantes da comunidade escolar na realização de suas necessidades pessoais de desenvolvimento e a sentirem satisfação em seu trabalho e em participar de uma organização de aprendizagem dinâmica, viva, organizada, atuante e competente.

Observa-se que os níveis de motivação tendem a crescer na medida em que se destaca o esforço de todos na construção de uma identidade positiva da escola, tanto entre os participantes da comunidade interna, como da comunidade externa. Criar as condições para que as pessoas sintam satisfação em sua participação na dinâmica da escola se assenta sobre a criação de condições de sucesso e que se constituem em elementos importantes da motivação extrínseca, ao mesmo tempo em que são fatores essenciais de um ambiente educativo. Isso porque, não são comuns as pessoas que demonstram elevada motivação intrínseca, isto é, o gosto por fazer alguma coisa, pelo prazer do seu resultado. Também porque, muitas vezes, chega-se à motivação intrínseca a partir da extrínseca e em associação a ela, como por exemplo, ter seu trabalho reconhecido e destacado por seus colegas e pelos gestores da escola.

A motivação extrínseca corresponde, pois, à orientação da pessoa para fazer alguma coisa mediante a estimulação externa à natureza da atividade realizada. Ela é um ponto de partida necessário para superar a falta de motivação intrínseca e um meio de se promovê-la gradualmente.

Compete, pois, ao diretor escolar, dentre outras ações para orientar e estimular a motivação da equipe escolar, promover:

- i) uma boa organização do trabalho;
- ii) concentração na aprendizagem e melhoria contínua;
- iii) prevenção contra as condições de dispersão e desconcentração em relação aos objetivos educacionais;
- iv) ambiente ordeiro e focado em objetivos;
- v) limpeza, segurança, tranqüilidade;
- vi) relações interpessoais dinâmicas bi e multilaterais;
- vii) bom humor, entusiasmo, espírito de servir;
- viii) participação e envolvimento, dentre outros aspectos.

Essas condições são desenvolvidas em conjunto, por toda a comunidade escolar, constituindo-se, por conseguinte, tanto em fator facilitador da participação nesse processo mobilizador e motivacional como em fator de promoção de ambiente educacional de alto potencial para garantir melhor formação dos alunos e suas aprendizagens. São, portanto, causa e conseqüência conquistáveis pela liderança

efetiva do diretor e sua co-liderança com a equipe de gestão escolar e membros dos colegiados escolares.

Formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades

É atribuída a Dostoiévski a frase captada de uma aldeia russa, mas também disseminada pela UNESCO como sendo de uma aldeia africana: “é necessária toda uma aldeia para educar uma criança”. E o desenvolvimento humano e das comunidades e sociedades complexas também se dá a partir desse esforço conjunto. Educação é, portanto, um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação.

Na promoção dessa formação, a escola é uma unidade social de vital importância. E é na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. Por conseguinte, promover espírito e trabalho de equipe, constitui-se em responsabilidade importantíssima do diretor escolar.

Para orientar o olhar do diretor e o desenvolvimento de suas competências, no sentido de promover as condições necessárias ao desenvolvimento de equipe e seu compartilhamento de responsabilidades, algumas questões são importantes:

- Em que medida e de que forma é promovida em sua escola unidade de propósitos e orientação pelos valores e objetivos educacionais comuns?
- Como esse esforço tem-se traduzido em trabalho e responsabilidades compartilhadas e espírito de equipe?
- Como são articulados e atualizados junto aos membros da comunidade escolar o sentido da missão da escola e a compreensão das implicações desse sentido na prática conjunta de todos?
- Como os professores compartilham suas experiências pedagógicas com seus colegas e como esse compartilhamento contribui para o desenvolvimento e melhoria de competências coletivas?

A formação de equipe não é um processo simples que depende apenas da vontade e da intenção de promovê-la. Ela demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais, mas antes e acima de tudo, o entendimento de que ela é sua responsabilidade. Trabalhar colaborativamente não acontece apenas pelo fato de os profissionais estarem atuando em um mesmo ambiente. Eles podem fazê-lo a partir de acentuados interesses individuais.

Para que todos os profissionais que atuam na escola se constituam em uma equipe educacional, diversas condições são necessárias:

- i) o cultivo do mesmo ideário educacional;
- ii) o respeito pela legislação, normas e regulamentos educacionais;

- iii) o entendimento dos objetivos educacionais a nortearem as ações específicas de cada setor ou área de atuação;
- iv) a adequação de interesses pessoais aos interesses sociais e educacionais;
- v) a existência de práticas de comunicação, diálogo e relacionamento interpessoal abertas, freqüentes e sistemáticas;
- vi) formação de redes de interação;
- iv) transformação de progressos individuais em progressos coletivos;
- viii) dinâmica de grupo equilibrada e diligente;
- ix) ação interativa com objetivos compartilhados, dentre outros aspectos;
- x) transformação de desenvolvimentos individuais em desenvolvimento coletivo.

No exercício de sua liderança, cabe ao diretor escolar, ao focalizar desenvolvimentos individuais, fazê-lo de tal modo que estes se tornem um acervo da coletividade e geradores de transformações no grupo como um todo. São alguns de seus cuidados nesse sentido:

- Criar um estilo e cultura do diálogo como condição para a aproximação dos pontos de vista das pessoas e construção da experiência e conhecimento profissional conjunto.
- Dialogar freqüentemente com os professores sobre sua interpretação da missão e valores da escola, de sua concepção de educação e objetivos, assim como sobre seu esforço em implementá-los em seu trabalho.
- Criar um sentido de responsabilidade colegiada e condições para a tomada de decisões em conjunto.
- Coletivizar os desafios e responsabilidades da escola pela formação e aprendizagem dos alunos.
- Orientar sua liderança como diretor, de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando nos mesmos a dimensão profissional e o esforço pela melhoria do desempenho e de seus resultados.

O trabalho em equipe se forma quando um conjunto de pessoas se envolve em um esforço coletivo para resolver um problema ou produzir um resultado, compartilhando responsabilidades por esse resultado. O desenvolvimento de equipe para promover resultado envolve, no entanto, “tanto o aumento da capacidade das partes envolvidas para contribuir individualmente quanto o aumento da capacidade da equipe para funcionar como um time”, destacando-se que o desenvolvimento individual é não só necessário, como é fundamental para que haja o desenvolvimento de equipe, isto é, se as partes não funcionarem bem, também não o fará a equipe (http://www.cin.ufpe.br/~if717/Pmbok2000/pmbok_v2p/wsp_9.3.html).

O desenvolvimento de equipe é promovido mediante atenção a todos os elementos necessários para a motivação, porém com o cuidado de dirigi-los de forma organizada a todos os participantes da comunidade escolar mediante comunicação e relacionamento inter-pessoal distribuídos (Idáñez, 2004).

- O diretor promove, com sua equipe de trabalho, reflexão sobre a missão da escola e as ações necessárias para promover sua implementação.
- O diretor mantém-se atento ao espírito que orienta o trabalho da equipe e atua sobre ele, procurando melhorá-lo.
- O diretor orienta sua atuação sobre a escola como um todo, à luz de resultados claramente estabelecidos.
- O diretor promove condições para a tomada de decisão compartilhada sobre os destinos da escola, de seu projeto pedagógico, de seu processo de monitoramento e avaliação.

Capacitação profissional

A capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. Promove, de forma associada, a posse de um saber teórico associado ao prático, num determinado domínio. Essa capacitação é exercida fundamentalmente de modo a desenvolver o senso de responsabilidade para a transformação e melhoria das práticas profissionais, a partir da melhoria do próprio desempenho profissional (Lück, 2004).

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação.

Sem a aprendizagem continuada em serviço, a escola deixa de ser uma organização de ensino e de cultivar a aprendizagem como um valor e um modo de ser e de fazer de todos na escola. A “hora-atividade” tem como um dos seus objetivos oportunizar aos professores tempo em serviço para a sua capacitação profissional. Conforme dispõe a LDB, em seu Art 13º, Inciso V, ao professor compete “... participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, cabendo ao diretor escolar organizar e dar regularidade nessa participação utilizando plenamente o tempo disponível. No entanto, a disponibilidade desse tempo não tem representado nas escolas a sua dedicação ao desenvolvimento da competência profissional e melhoria do desempenho dos docentes traduzida em mais aprendizagem dos alunos.

Para que haja essa melhoria, é necessário que a capacitação em serviço se constitua em um plano sistemático e abrangente, pelo qual são definidos objetivos, estratégias e atividades organizadas com esse fim e que sejam propostas ações de monitoramento e avaliação das realizações.

A capacitação profissional em serviço, estruturada, liderada e orientada pelo diretor escolar envolve diversas atividades, como por exemplo:

- observação, análise e *feedback* sobre as experiências profissionais e consequente cons-

- trução de conhecimento, em associação com o conhecimento educacional produzido;
- realização de grupos de estudo e oficinas práticas sobre aspectos em que se pretende promover mudanças;
 - promoção de troca de experiências e de material pedagógico entre os professores sobre estratégias que utilizam para garantir maior efetividade na aprendizagem dos alunos;
 - estudo sobre competências docentes e de trabalho e fundamentação para o seu exercício consistente;
 - criação de portfólios individuais e por áreas de atuação para os resultados desses estudos e práticas objetivando sua sistematização;
 - planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais.

O que faz o diretor para promover esse trabalho? Sugerem-se algumas atividades básicas:

- O diretor mantém-se atento às tendências de dramatização sobre dificuldades e procura redirecionar essa energia reativa para a busca de soluções e novas aprendizagens profissionais.
- O diretor estimula os membros de sua equipe a analisarem e refletirem sobre o seu trabalho, de forma a desenvolver competências e aprimorar o seu desempenho, colocando-se como modelo dessa prática.
- O diretor estimula e orienta a busca de conhecimentos específicos e gerais que possam auxiliar na fundamentação e no aprimoramento do trabalho pedagógico.
- O diretor organiza e estimula a realização de grupos de estudo.

A capacitação em serviço se constitui, portanto, no conjunto das ações realizadas no interior da escola, orientadas pelo seu diretor, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) de todos os que nela atuam e em especial dos professores, tendo como ponto de partida e de chegada o desempenho profissional.

Para sua efetivação, é necessário levar em consideração o princípio de associação entre teoria e prática, segundo o qual se estuda para melhorar objetivamente o desempenho e seus resultados, assim como utiliza-se a prática como condição de construir novos conhecimentos profissionais, a partir do processo de observação-reflexão-construção de conhecimentos – ação.

Avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho é um processo fundamental sobre o qual se assenta o desenvolvimento da competência de cada profissional que atua na escola. Sem avaliação de desempenho não há gestão do trabalho de pessoas, assim como não se promove o aperfeiçoamento desse desempenho. Em acordo com a proposta de desenvolvimento da autonomia da gestão escolar, entendida como processo de

elevação da competência da escola a partir do seu esforço no sentido de assumir responsabilidades socioeducacionais e prestar contas delas à sociedade, torna-se necessário um processo de reflexão–ação–reflexão em torno da avaliação de desempenho como prática voltada para o *feedback* e aperfeiçoamento da atuação no trabalho.

Avaliação de desempenho é a estratégia de gestão que permite promover uma visão mais objetiva, clara e ampla dos diversos desdobramentos do desempenho em relação a seus efeitos, de modo a identificar os aspectos que devem ser reforçados e aqueles que podem ser melhorados. Essa avaliação permite ao servidor visualizar como o seu modo de trabalhar e escolha de comportamentos, organização de ações, estilo de comunicação, atitudes, seleção de materiais de apoio, etc. afetam os resultados de seu trabalho. Pela observação, análise e reflexão que orienta, permite desenvolver uma percepção objetiva do trabalho realizado e identificação de perspectivas de melhoria.

Considerando a dinâmica do trabalho educacional, a avaliação de desempenho é um processo contínuo, dinâmico e sistemático de construção de conhecimento sobre como ocorre o desempenho profissional, na perspectiva da evolução da organização da escola, dos serviços prestados em todas as áreas de atuação e em especial, nas atividades de ensino–aprendizagem. Esse processo demanda uma organização sistemática de observações e de registros realizados claramente, com o máximo de objetividade possível, para o que são necessários instrumentos construídos a partir das práticas desenvolvidas.

A avaliação de desempenho na escola é um fator de valoração da gestão, do trabalho docente e dos demais segmentos escolares, voltados para a qualidade da formação e aprendizagem dos alunos. Liderando e orientando diretamente esse processo, o diretor escolar se aproxima do trabalho dos seus colaboradores e tem condições efetivas de conhecer o funcionamento da escola, o trabalho realizado nas salas de aula e de influenciar esse processo.

Para pensar na transformação de práticas, a avaliação de desempenho efetiva é planejada e implementada tendo em mente a realização de objetivos, como por exemplo:

- Desenvolver espírito de auto–crítica dos profissionais da escola sobre seu desempenho, baseado na possibilidade de sua melhoria contínua.
- Estabelecer uma orientação de melhoria de desempenho profissional individual e coletivo, pela observação e análise desse desempenho, em cotejamento com o dos colegas e com os resultados do trabalho realizado.
- Estabelecer mecanismos e estratégias de diálogo e troca de idéias entre os profissionais da escola, com o foco na melhoria do desempenho profissional.
- Identificar aspectos do desempenho profissional que merecem ser melhorados, reforçados ou revistos.
- Caracterizar o clima e conjunto de competências e qualidade de trabalho da escola.

Por seus objetivos, pode-se identificar que a avaliação de desempenho constitui-se, em si tanto uma estratégia de gestão escolar a ser assumida pelo diretor, como, especificamente, uma estratégia de capacitação em serviço.

Cabe lembrar alguns pressupostos fundamentais que estabelecem a orientação de todas as suas ações (Lück, 2002):

1. Avaliação como processo de autoconhecimento – a avaliação de desempenho é efetiva na medida em que os profissionais são envolvidos no delineamento de instrumentos de estratégias de avaliação a serem utilizados na avaliação do seu próprio desempenho, na compreensão de seu significado e na proposição de ações necessárias à melhoria do desempenho, como processo de autoconhecimento.
2. Avaliação como construção coletiva – a avaliação de desempenho é efetiva na medida em que os profissionais são envolvidos, como uma equipe, em um processo coletivo de modo a construir uma cultura de auto-avaliação e sinergia conjunta, voltada para a melhoria do desempenho de todos e da escola como um todo. Em vista disso, o diálogo e a interação fazem parte do processo.
3. Avaliação como *feedback* – a avaliação de desempenho é efetiva quando oferece aos profissionais um retrato simples e claro de indicadores de seu desempenho, de modo que, por este retrato, possam desenvolver sua identidade profissional e aprimorá-la. Em vista disso, a avaliação não é nem punitiva nem premiadora – é autêntica.
4. Avaliação como processo de transformação – a avaliação de desempenho é efetiva quando promovida a partir da perspectiva do emprego de seus resultados em um processo de transformações das práticas representadas. Só é útil a avaliação que resulta em melhoria das práticas, transformando-as.

Seja qual for o seu objetivo, a avaliação de desempenho efetiva é aquela praticada com o espírito proativo, orientado pela metodologia da reflexão-ação-ação, que torna possível o contínuo aprimoramento do desempenho e a aprendizagem profissional a partir dele. Esse espírito, por sua vez, se desenvolve quando o diretor escolar envolve os profissionais da escola em um diálogo sobre a importância desse processo e a sua contribuição para todos e para o processo pedagógico. A partir desse diálogo, é delineado de forma participativa o programa de avaliação de desempenho da escola. A sua implementação vem seguida de *feedback* e reflexão que leva ao desenvolvimento de novas compreensões a respeito das ações que dão melhores resultados e quais as menos efetivas.

Gestão de pessoas envolve todos os aspectos do processo humano

Em associação com a promoção da motivação, do desenvolvimento de equipe, da capacitação contínua e da avaliação do desempenho das pessoas na escola, com o objetivo de elevar continuamente a qualidade do ensino, cabe ao diretor cuidar, no cotidiano

escolar, de elementos que permeiam a atuação de pessoas, que são: a comunicação, o relacionamento interpessoal, a resolução de conflitos e que são tratados na unidade 10 sobre a gestão do cotidiano na escola.

Compreender a dinâmica de grupos, os jogos de poder, os artifícios das comunicações verbais e não-verbais, constitui, portanto, elemento fundamental para o exercício da gestão de pessoas

Referências bibliográficas

IDAÑEZ, Maria José Aguilar. **Como animar um grupo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação de desempenho na escola**: Texto de orientação de oficina. Curitiba: CEDHAP, 2002.

LÜCK, Heloísa. **A capacitação dos profissionais de Educação de Pinhais em suas mãos**. Pinhais: SEMED, 2004.

Desenvolvimento de equipe. http://www.cin.ufpe.br/~if717/Pmbok2000/pmbok_v2p/wsp_9.3.html

7 | Gestão Pedagógica

Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida.

Competências de gestão pedagógica

O DIRETOR:

52. Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
53. Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.
54. Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.
55. Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.
56. Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional.
57. Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.
58. Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.
59. Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.
60. Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de *feedback* correspondente.
61. Articula as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada.

62. Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.
63. Promove e organiza a utilização de tecnologias da informação computado-rizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar.

Resumidamente esse é o papel da escola, facilmente reconhecido e indicado por todos. A sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (Lück, 2007). A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo.

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor em relação aos aspectos promotores da aprendizagem e formação dos alunos são, portanto, múltiplos, sendo aqui destacados alguns deles.

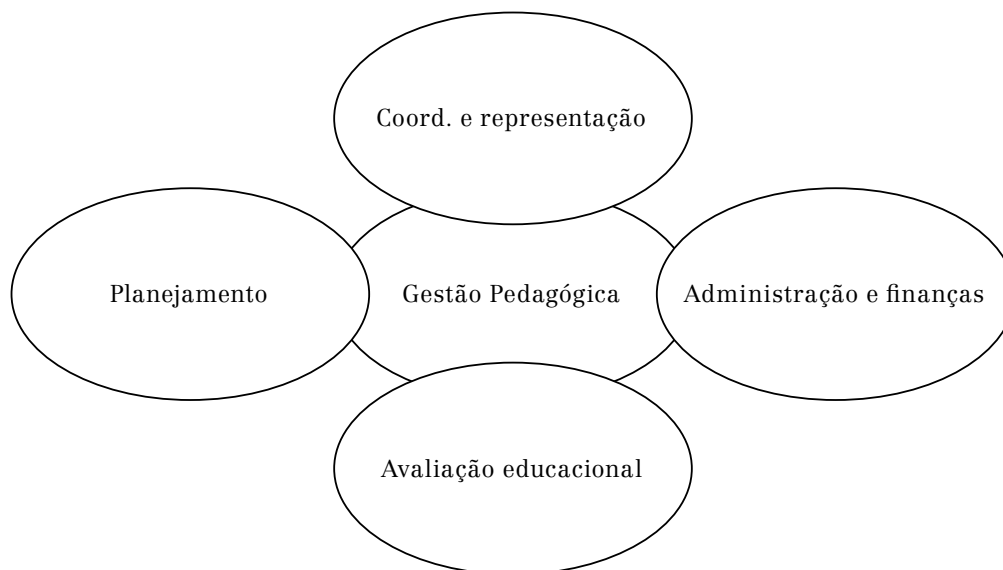
A centralidade da gestão pedagógica

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa. Esse reconhecimento é definido em diferentes fontes de estudo, como por exemplo:

- O Módulo Gestão Pedagógica da Educação Escolar, do Programa PRADIME, promovido pelo MEC para a capacitação de Secretários Municipais de Educação, indica a centralidade da gestão pedagógica em relação aos desdobramentos da gestão administrativa e gestão de pessoas, conforme a Figura 07 a seguir. Nela são apresentadas como subsidiárias da gestão pedagógica a coordenação e representação política, o planejamento, a administração e finanças e a avaliação educacional.

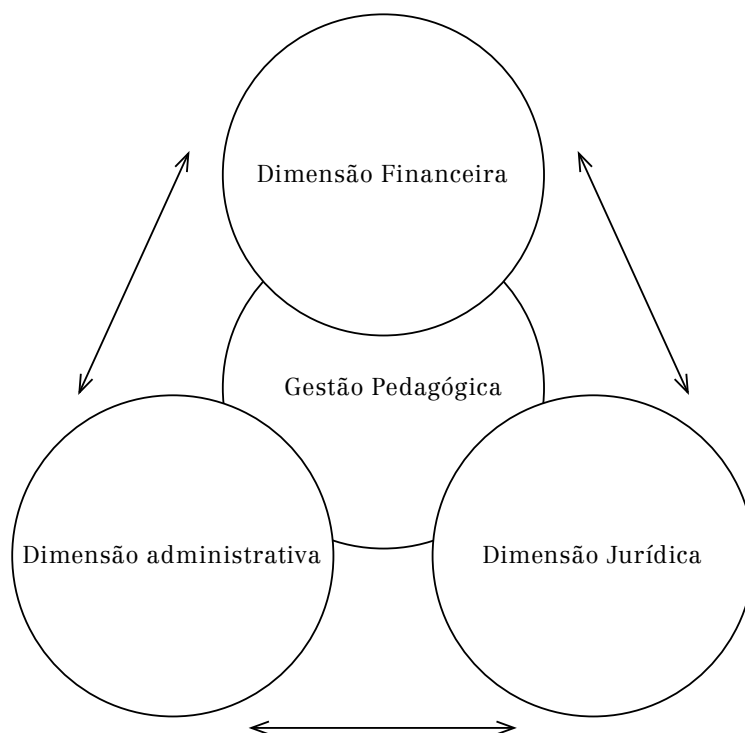
Figura 7
Centralidade da gestão pedagógica



FONTE: Portela, Lück e Gouvêa. Gestão pedagógica da educação escolar. MEC/ SEB, 2006

- Já o programa de capacitação de gestores escolares, Progestão, promovido pelo Consed, representa a centralidade da gestão pedagógica ao estudar o projeto pedagógico, incluindo outras dimensões no processo, conforme a Figura 08 a seguir. Nela aparecem como subsidiárias, a dimensão financeira, a dimensão administrativa e a dimensão jurídica.

Figura 8
Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico



FONTE: Marçal e Sousa. Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília, 2001

Significados do adjetivo “pedagógica”

O que, pois, representa a gestão pedagógica? Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. O adjetivo “pedagógica” é diretamente oriundo da Pedagogia, a ciência e a arte de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos (Debesse e Mialaret, 1974). Também é vista como sendo maneira de organizar, sistematizar e implementar o processo ensino-aprendizagem para grupos de pessoas, que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo (Not, 1981). De maneira simplificada, a Pedagogia é descrita como sendo a metodologia da educação.

Portanto, em seu sentido científico-educacional, orientado pela Pedagogia, o adjetivo pedagógico diz respeito aos esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para promover a aprendizagem e formação dos alunos, tendo por base os saberes da educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação e sistematização e a crítica do processo pedagógico (Wikipédia, 2008) necessários tanto para que o mesmo seja efetivo, como para que seja continuamente revisto e atualizado à luz de novos desafios. E é esse o principal sentido que deve ser assumido na gestão pedagógica.

No entanto, o adjetivo “pedagógica” é empregado para representar variados níveis de complexidade e abrangência, expressos em condições e contextos diferentes, sendo comum identificar a sua utilização para expressar outra perspectiva distinta, de senso comum.

Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isto é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade. Observa-se, por exemplo, que na escola há a ocorrência de inúmeras práticas que atuam como condicionamento de aprendizagens para os que participam desse contexto, sem que, no entanto, estejam explicitadas no projeto político-pedagógico e no currículo escolar. Verifica-se a ocorrência de inúmeras práticas que, em vez de servirem como condicionantes positivos da aprendizagem e formação dos alunos, servem como força “pedagógica” negativa, atuando até mesmo como fortes concorrentes (e muitas vezes vitoriosas, por seu apelo afetivo e espontâneo), das ações intencionalmente educacionais, orientadas pela ciência pedagógica. Isso ocorre, por exemplo, quando: muitos professores faltam às aulas; as aulas não são iniciadas no horário ou são dispensadas antes do término do tempo previsto; os alunos não são acompanhados em seu processo de aprendizagem na sala de aula; são feitas concessões à falta de cumprimento de responsabilidades; os exercícios de casa dos alunos não são revistos na aula para a qual eram devidos; ao “passarem por média” os alunos são dispensados das aulas, sem terem cumprido os 200 dias letivos e 800 horas de aula; a avaliação é reduzida à nota, em vez de apontar as aprendizagens a serem celebradas e as que necessitam de reforço ou re-orientação.

Condições como essas, dentre muitas outras, exercem forte influência na formação de compreensões, atitudes e hábitos, isto é, aprendizagens que desqualificam o esforço e a regularidade dos estudos, assim como o gosto de estudar para aprender, a valorização desse esforço e a sistematização de hábitos necessários para que a aprendizagem e a formação dos alunos como aprendizes venha a ocorrer. Sob essa ótica, portanto, qualquer ação pode ter um caráter pedagógico no sentido de promover “aprendizagens”, daí porque é fundamental que, em instituições educacionais, sejam observadas as ações formalmente postas para esse fim, mas também, e com muita atenção, aquelas praticadas espontaneamente.

Logo, conclui-se que, tanto é considerada como de natureza pedagógica qualquer ação que leva a aprender alguma coisa, mesmo sem a intenção, como aquelas ações sistematicamente organizadas e intencionais voltadas para tal fim. No primeiro caso, tem-se um entendimento que se refere a uma atuação de senso comum, não organizada e profissional. No segundo caso, há uma ação consciente, orientada por uma intenção clara, inspirada por finalidades elevadas de formação do ser humano como cidadão e, por conseguinte, orientada por valores cuja realização se assenta sobre saberes profissionais sólidos e ações competentes.

Destaca-se que a motivação e orientação consciente e sistemática para a formação e aprendizagem dos alunos deve ser a tônica de todas as ações praticadas na escola. Esse trabalho somente será completo, a partir do cuidado para diminuir a intensidade e a frequência das que não têm esse papel, constituindo-se, em consequência, em uma das ações importantes da gestão pedagógica exercida pelo diretor escolar. Portanto, a par dos cuidados formais e organizados dos processos pedagógicos, é fundamental que no cotidiano escolar não se deixe de considerar os efeitos pedagógicos das ações orientadas por interesses e circunstâncias pessoais, individuais ou coletivas, dos atores que fazem a escola e que influenciam os seus resultados. Na unidade 10 deste trabalho, que trata da gestão do cotidiano escolar, algumas dessas práticas serão analisadas. Nesta unidade destacamos, em especial, o currículo escolar como área de organização e estabelecimento de unidade e direcionamento ao processo ensino-aprendizagem e o acompanhamento desse processo na sala de aula pelo diretor.

A unidade do currículo escolar

O currículo constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola. Dito de outra forma, constitui o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pela quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo.

Trata-se o currículo de uma concepção de organização das experiências educacionais introduzida com o objetivo de superar a sua fragmentação expressa por disciplinas, programas e conteúdos isolados e lecionados como um valor em si mesmos, sem relação uns com os outros e sem relação com a realidade (Contreras, 1999). Consiste, em última instância, em um modo de pensar o processo educacional, uma forma de promover a gestão da educação no interior da escola (Goodson, 1999), a fim de torná-lo mais significativo e consistente, em acordo com os objetivos educacionais (Kelly, 1981) voltados para a formação integral do cidadão.

Assim sendo, o currículo se orienta por uma concepção sistêmica, que dá unidade e consistência ao trabalho educacional que, dessa forma, se torna mais significativo para promover a necessária formação do aluno. É, pois, uma concepção, um modo de ver e organizar o processo pedagógico que objetiva superar a fragmentação das

grades de disciplinas, da orientação programática e do conteudismo como valores em si, no norteamento das experiências educacionais oferecidas aos alunos.

O reconhecimento de tais limitações promoveu entre nós a busca de duas soluções complementares. Uma determinada legalmente, qual seja a elaboração de projeto pedagógico construído coletivamente, de forma participativa por todos os membros da comunidade escolar e outra de caráter facultativo, à discricção da escola, qual seja a utilização de metodologia de projetos para orientar a realização das experiências educacionais dos alunos. Observa-se, no entanto, que, muito comumente, em vez de se promover a superação daquelas limitações e a construção das articulações horizontais, entre disciplinas num mesmo período escolar, e verticais, entre disciplinas em períodos subseqüentes, e entre programas e conteúdos, promoveu-se, na elaboração pouco fundamentada e competente do projeto pedagógico, o descuido com o currículo, o esgarçamento dos programas e o empobrecimento dos conteúdos. Descuidou-se dos seus princípios fundamentais da unidade, da coerência, da consistência e da interação entre seus diversos segmentos e desdobramentos, devidamente estudados e compreendidos.

Mediante a utilização da metodologia de projetos para orientar a realização dos temas transversais do currículo, novamente foram desconsiderados os princípios da proposta curricular e, em vez de construir a interdisciplinaridade, a utilização da resolução de problemas e a contextualização como estratégia para a construção e sistematização do saber e desenvolvimento de processos de aprender a aprender, promoveu-se o ativismo e a produção de artefatos, sem o aprofundamento interativo do saber organizado. A proliferação dos projetos gerou a produção de materiais, a recuperação de ambientes, o resgate de expressão de folclore local, dentre outros, porém, muitas vezes, mediante o descuido com a sistematização de aprendizagens de comunicação e expressão, raciocínio matemático e científico, etc. produziram, dessa forma, um acirramento da fragmentação temática, o ativismo, a operacionalidade.

Como conseqüência dessas práticas, é possível observar em nossas escolas a ocorrência do enfraquecimento do currículo em nome do projeto pedagógico e da metodologia de projetos, banalizados pelo descuido conceitual e metodológico, que passaram a receber uma orientação mais distanciada e mais operativa da organização do processo de formação e aprendizagem dos alunos.

Destaca-se que o currículo tem o papel de oferecer uma visão dinâmica, voltada para o processo pedagógico, enquanto se realizando, em vez de seu aspecto formal, de existência em letra e não em vivência. Portanto, desafios especiais se apresentam ao diretor escolar, na busca de estabelecimento da unidade do processo educacional, mediante o fortalecimento do seu currículo como agente integrador de todas as experiências educacionais promovidas pela escola, a partir do seu reconhecimento de que o currículo constitui-se em um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada de ensino, em oposição à fracionada.

Na construção dessa unidade na escola, compete ao diretor estabelecer em relação às ações educacionais:

- sua integração com os conteúdos do mundo contemporâneo, que oferecem conceitos fundamentais para a formação dos alunos;
- a organização de todas as experiências educacionais em um todo unitário e consistente, a partir da orientação pelos objetivos máximos da educação e diretrizes curriculares nacionais;
- a integração de todas as suas partes e seus elementos, mediante dinâmica interativa.

Ao fazê-lo, cabe-lhe levar em consideração os princípios clássicos da organização curricular das experiências educacionais promovidas pela escola, segundo Hilda Taba (1961), uma das mais importantes teóricas sobre o assunto:

- O currículo é válido e significativo quando atende o desenvolvimento científico contemporâneo.
- O currículo é válido e significativo na medida em que esteja em acordo com a sociedade em que se vive.
- O currículo é válido e significativo na medida em que leve em conta a relação escola trabalho.
- O currículo é válido e significativo na medida em que atenda as necessidades de desenvolvimento pessoal-social dos alunos.

E acrescente-se:

- O currículo é válido e significativo na medida em que promove oportunidades efetivas que orientam os alunos a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser de forma integrada.

A sala de aula como a instância privilegiada de orientação da aprendizagem e a atuação do diretor em sua melhoria

A sala de aula é o espaço e o ambiente onde devem ser promovidas experiências organizadas no sentido de orientar e dinamizar aprendizagens dos alunos mediante o seu envolvimento e o exercício de processos mentais estimulados pela problematização e resolução de problemas.

Sabe-se que a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos.

Como poderia o diretor realizar a gestão pedagógica e atuar de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos se não conhece o que acontece na sala de aula; se não influencia esse processo; se não contribui para que ele seja mais efetivo?

Sendo responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para a melhoria do processo ensino–aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a se poder aprimorá-lo continuamente em benefício de todos e cada aluno envolvido.

Trata-se, portanto, a observação pedagógica de um processo inerente ao trabalho daqueles que são responsáveis pela liderança e orientação da qualidade do ensino na escola – diretores escolares, supervisores e orientadores educacionais – e obrigação sem a qual não podem entender o que se passa na sala de aula e nem têm condições de orientar a melhor estimulação da aprendizagem de todos os alunos em uma aula, a partir do trabalho do seu professor.

Diga-se de passagem que, embora na sala de aula o professor deva ser a autoridade máxima e ter autonomia pedagógica, seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho.

Para desenvolver práticas competentes nesse sentido, atuando como líder e mentor da qualidade do processo ensino-aprendizagem, o diretor escolar adota uma série de cuidados, dentre os quais:

- a prática regular de observação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula;
- a realização de análise dos aspectos observados, com o objetivo de desenvolver a compreensão a respeito de como maximizar a aprendizagem dos alunos na sala de aula;
- o *feedback* reflexivo com os professores a respeito dos aspectos observados;
- o registro organizado de toda essa experiência em portfólio, de modo a construir os degraus do desenvolvimento contínuo;
- o envolvimento dos professores na observação de aulas ministradas por seus colegas;
- a construção do conhecimento pedagógico na escola mediante elaboração de portfólio, com o registro das observações e aprendizagens profissionais desenvolvidas a partir delas.

Via de regra, o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir sua aula, isso corresponderia a uma intromissão de seu

espaço privilegiado e que também representaria uma desconfiança de sua competência. Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo *feedback* de outro profissional.

O diretor: um articulador da unidade pedagógica, na riqueza da diversidade

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, internamente articulado com unidade de princípios e de objetivos, se assenta sobre a capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem.

Na realização desse trabalho de gestão pedagógica, o diretor promove:

- a orientação da elaboração/re-elaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas;
- promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos;
- criação de sistemas e formas de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas da escola e do processo ensino-aprendizagem, incluindo auto e heteroavaliação de desempenho;
- atualização contínua dos métodos e processos de orientação da aprendizagem dos alunos, mediante adoção de tecnologias da informação e sua utilização regular nas aulas;
- o desenvolvimento regular de práticas de leitura interpretativa.

Aspectos e desdobramentos da gestão pedagógica

Algumas indagações básicas podem orientar o diretor na realização de seu trabalho de gestão pedagógica. Outras mais específicas poderão surgir, na medida em que ele vai compreendendo a sua realização e seus efeitos.

- Quais são os critérios utilizados na seleção do conhecimento sistematizado e usualmente ministrado?
- Com quais intencionalidades esses interesses estão comprometidos? Que contextos privilegiam?
- De que métodos se utilizam?
- Quais são os contextos políticos e socioculturais privilegiados nas práticas escolares e com que visão de sociedade se comprometem?
- Como os professores articulam o saber escolar com o saber do aluno?
- Em que medida e de que forma os professores tornam os alunos sujeitos na construção de um saber próprio, orientado pelos princípios da construção do conhecimento com rigor científico?

Cabe, pois, ao diretor garantir, por sua liderança, coordenação, monitoramento e avaliação contínuos para sua escola, em acordo com diretrizes curriculares nacionais, estaduais e locais:

- o desenvolvimento de um currículo que contemple as novas demandas que o mundo contemporâneo traz para as escolas;
- a construção da identidade e da autonomia da escola e de seus profissionais, baseada no desenvolvimento da competência e no cumprimento das responsabilidades inerentes ao seu trabalho com qualidade;
- o desenvolvimento das ações propostas no projeto político-pedagógico e nos diversos planos escolares;
- o acolhimento e a interação entre as várias orientações sobre o que e como ensinar e aprender, de modo a dar sentido interdisciplinar e abrangente a esse processo;
- uma construção curricular crítica;
- o acesso pelo aluno aos conhecimentos fundamentais necessários à qualidade de vida e cidadania;
- a construção de unidade de atuação entre os profissionais da escola, a partir de sua orientação por princípios, diretrizes e objetivos comuns;
- o estabelecimento de parâmetros orientadores para a coordenação pedagógica, a ação docente, a capacitação dos professores em serviço e a avaliação da efetividade do seu trabalho educacional.

Referências bibliográficas

CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. IN SILVA, Luís Heron da (org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 74 - 99.

DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Editora Nacional/ Editora da USP, 1974.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. IN SILVA, Luís Heron da (org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 129 – 126.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**: São Paulo: Harper e Row, 1981.

LÜCK, Heloísa **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARÇAL, Juliane Corrêa e SOUSA, José Vieira de. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**. Brasília: Consed, 2001.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1981.

PORTELA, Adélia Luiza, LÜCK, Heloísa e GOUVÊA, Antonio Fernando. **Gestão pedagógica da educação escolar**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

TABA, Hilda. **Curriculum development: theory and practice**. New York: Harcourt, Brace & World, 1992.

WIKIPÉDIA. **Pedagogia**. www.wikipedia.org/wiki/pedagogia. Consultado em 20/08/08.

Gestão administrativa

Zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade.

Competências de gestão administrativa na escola

O DIRETOR:

64. Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos.
65. Promove na escola a organização, atualização e correção de documentação, escrituração, registros de alunos, diários de classe, estatísticas, legislação, de modo a serem continuamente utilizados na gestão dos processos educacionais.
66. Assegura a constituição, de forma permanente na escola, de ambiente limpo, organizado e com materiais de apoio e estimulação necessários à promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação para a cidadania e respeito ao meio ambiente.
67. Coordena e orienta a administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com normas legais, seja os recursos obtidos diretamente de fontes mantenedoras, seja os obtidos por parcerias e atividades de arrecadação.
68. Promove a utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola, para a realização do trabalho pedagógico, mediante planejamento sistemático dessa utilização.
69. Assegura, mediante contínuo monitoramento, o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho educacional (art. 24 da LDB 9394/96) com o envolvimento do educando e do professor no efetivo processo de ensino e aprendizagem.
70. Verifica a correção de utilização de materiais, o suprimento e a necessidade de compras e obtenção de produtos, mediante a análise de mapas de controle de estoque, de compra e de consumo.
71. Zela pela manutenção das condições de uso dos bens patrimoniais disponíveis na escola mediante contínuo inventário dos mesmos e providência de consertos imediatos.
72. Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.

73. Utiliza tecnologias da informação na organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos da escola.
74. Cria na escola uma cultura de cidadania orientada pelo sentido de responsabilidade no cuidado e bom uso do patrimônio escolar, espaços, equipamentos e materiais.

A administração da escola, envolvendo recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, foi o foco da ação do diretor no tempo da escola conservadora, elitista e orientada pelo paradigma Positivismo, que via os processos educacionais fragmentados e atuava sobre eles, um de cada vez e como um valor em si mesmo, para garantir a qualidade do ensino. Segundo essa concepção paradigmática limitada, o diretor escolar dedicava a maior parte do seu tempo buscando garantir esses recursos para a escola, na expectativa de que os processos educacionais fluíssem naturalmente.

Houve, porém, uma mudança paradigmática na dinâmica humana, associada a mudanças substanciais no modo de ser e fazer e nas dinâmicas sociais e de todos os empreendimentos humanos, implicando em mudanças da superação da ótica limitada da administração em si para a da gestão de caráter abrangente e interativo (Lück, 2007). Esta mudança paradigmática coloca a administração como uma dimensão de papel subsidiário para a ação educacional, no contexto de várias outras dimensões da gestão.

A gestão administrativa, portanto, se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica.

A passagem de uma ótica fragmentada da educação, para uma ótica organizada pela visão de conjunto (Lück, 2007), tem implicações de grande repercussão sobre a gestão da escola, demandando a contínua articulação entre o modo de pensar e de fazer o trabalho educacional e a necessidade de promoção de articulações e interações, análise conjunta dos diferentes aspectos da realidade, análise do relacionamento entre os objetivos específicos de cada área de atuação, com os objetivos gerais da educação e do projeto pedagógico escolar e a associação desses objetivos com o uso educacional de espaços, bens materiais e físicos e recursos financeiros, voltados para a sua realização. Nesse sentido, há uma mudança de significado dos recursos, que passam a valer não por sua existência na escola, mas pelo uso que se faz deles no processo educacional, conforme definido no quadro a seguir.

Quadro 9
Mudança de significado de recursos utilizados em educação, diante da mudança de paradigma de administração para gestão

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> • A disponibilidade de recursos a serem como insumos constitui-se em condição que garante a qualidade do ensino. Uma vez garantidos os recursos, estes, naturalmente, garantiriam a qualidade do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional.

FONTE: LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática

Portanto, a gestão administrativa ganha perspectivas dinâmicas e pedagógicas. Essa gestão é referida pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (Consed, 2007) como sendo gestão de serviços e recursos, abrangendo “processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros”. São destacados como indicadores de qualidade dessa dimensão: “a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros”.

Esses indicadores serão a seguir comentados.

A organização dos registros e documentação escolar

Nenhuma organização pode realizar bem o seu trabalho e prosperar, sem que tenha bons registros e documentação sobre todo o trabalho que realiza, de modo que possa, a qualquer momento, fazer uso das informações correspondentes, tomar decisões objetivas e também prestar contas de seu trabalho. Essa documentação, em geral se concentra na Secretaria da escola, cujos objetivos funcionais devem ir além daqueles referentes à documentação escolar dos alunos, destacando-se que cabe à secretaria escolar integrar informações de várias fontes internas da escola como também de fontes externas, tais como correspondências e documentos legais.

De importância especial, destaca-se a documentação da vida escolar dos alunos, pela qual podem evoluir em sua caminhada escolar. Do descuido e falta de organização desses registros e conferência de documentação dos alunos, registra-se a ocorrência de sérios prejuízos na vida escolar deles, de que resulta, por certo, a perda de credibilidade da escola. Esse registro envolve não apenas organização, cuidado e conferência, mas, sobretudo, lisura, honestidade e sigilo. Cabe, portanto, ao diretor escolar supervisionar e orientar continuamente o trabalho de documentação, escrituração, registros de alunos, diários de classe, de modo que

estejam corretos e prontamente disponíveis aos alunos, suas famílias e autoridades sempre que solicitados. Dos dados gerais dos alunos devem ser produzidas estatísticas, que serão continuamente atualizadas e tabuladas, de modo que se possa ter mapas descritivos gerais dos alunos, dos turnos escolares, das turmas, assim como de disciplinas, mensalmente atualizados. O mesmo deve ser feito em relação ao quadro de professores e funcionários. Esses mapas são fundamentais para se ter uma visão geral da escola e de suas peculiaridades demográficas, importantes para subsidiar a tomada de decisões em sua gestão.

Com o acesso gradual das escolas a ferramentas de informática, a sua secretaria pode manter mapas informativos continuamente atualizados. Essas ferramentas não apenas facilitam o trabalho realizado como dão agilidade ao processo e garantem maior divulgação da vida da escola, suas ações e resultados, condição para sua democratização (Amaral, 2006) e criação de uma identidade caracterizada pela credibilidade.

O uso de ferramentas da informatização na gestão da escola, requer a familiaridade dos diretores com essa ferramenta e suas possibilidades de arquivamento, catalogação, mapeamento, análise e descrição de informações, de modo que possa orientar a secretaria da escola nesse trabalho, assim como estimular e orientar na divulgação dos mapas e descrições de informações disponíveis. Essa demanda está de acordo com o proposto como um indicador de qualidade da gestão escolar apontado pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar que aponta para ser avaliada, a medida em que é “colocada à disposição da comunidade escolar serviço ágil e atualizado de documentação, escrituração e informação escolar, devidamente organizado – registros, documentação dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação e outros” (Consed, 2007).

Os diários de classe fornecem dois conjuntos de informação: um referente ao aluno e outro referente ao processo de orientação de sua aprendizagem dada pelo professor. Esse registro tem o objetivo de permitir o monitoramento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar a realização de ajustes contínuos nesse processo, como condição para a aprendizagem efetiva pelo aluno, desde o início do ano letivo e a manutenção e melhoria dessa aprendizagem. Em vista disso, devem permanecer na escola e serem preenchidos regularmente e de forma correta e completa a cada aula, a fim de que o diretor escolar possa liderar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se, a partir dos diários de classe, a necessidade de tabular e acompanhar a frequência dos alunos diariamente, de modo que se possa tomar as providências necessárias a eventuais casos de faltas seguidas de alunos, a fim de restaurar a regularidade dessa frequência. Quanto ao aproveitamento dos alunos nas aulas, o mesmo é traduzido nesses diários, de forma simplificada e reduzida, por notas ou conceitos, o que permite apenas ter uma percepção vaga sobre essa aprendizagem. Esse registro permite observar a variação de rendimento entre alunos e da turma como um todo, em um período de tempo, mas, como são sínteses que reduzem de

modo acentuado as informações, não permitem perceber as variações de aprendizagem e aspectos que necessitam mais reforço ou recuperação. Em vista disso, para esse objetivo, são necessários outros registros voltados para a orientação da aprendizagem e que focalizam os seus desdobramentos.

A partir dos diários de classe também deve ser feito o acompanhamento pedagógico diário da evolução das aulas, de modo a se manter o seu ritmo regular e observar possíveis dificuldades com relação a alguns professores ou turmas, que devem ser prontamente orientados para superação.

Gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola

O Módulo VII do programa de capacitação Progestão, promovido pelo Consed, em associação com secretarias de educação, que focaliza a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar, trata os recursos físicos, materiais e equipamentos no contexto do patrimônio escolar, envolvendo nesse foco o patrimônio material e o imaterial, duas vertentes do patrimônio escolar inter-influentes, que se condicionam reciprocamente. O patrimônio imaterial diz respeito ao “conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxitos e amargaram fracassos” (Martins, 2001, p. 16). Já o patrimônio material, objeto desta dimensão, diz respeito a todos os bens e os recursos físicos que possibilitam a realização do trabalho educacional e contribuem para a sua qualidade.

A gestão do patrimônio material escolar deve merecer uma atenção educacional, na medida que não apenas se observe o bom uso dos bens disponíveis para subsidiar e enriquecer as experiências de aprendizagens, torná-las mais efetivas e dinâmicas, como também para construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção.

Anualmente as escolas demandam, no início do ano letivo, a reposição de carteiras escolares, de modo a ter condições para começar um novo período de aulas. Essa reposição pode indicar, de um lado, a compra de carteiras de estrutura fraca para um uso intensivo. Porém, muitas vezes, representam uma falta de orientação na escola para a cultura do uso adequado dos equipamentos escolares, como para a sua conservação, mediante reparos assim que acontecem os primeiros danos. Eis, pois, o registro de práticas educacionais que, quando ocorrem de forma regular, estabelecem uma identidade da escola como instituição em que o respeito e o cuidado com os bens são constantes e fazem parte de seu modo de ser e de fazer, isto é, faz parte de sua cultura organizacional (patrimônio imaterial).

O cultivo de uma cultura adversa à educação existe, portanto, em ambientes escolares, onde não há programas e ações correspondentes, relacionados ao bom uso dos

espaços físicos; à conservação de sua pintura, de móveis, equipamentos, materiais didáticos e utensílios; à manutenção dos seus bens, mediante consertos imediatos a possíveis estragos; ao uso pleno dos materiais didáticos existentes, dentre outros aspectos. Isso porque, não apenas, “o patrimônio material bem formado e bem gerido é condição para o desenvolvimento do processo pedagógico com qualidade” (Martins, 2001, p. 23), mas é elemento para o cultivo de valores de respeito aos bens públicos, relacionados à cidadania e espírito ecológico, pelo uso adequado, sem desperdício e com espírito de conservação. Mediante o envolvimento dos alunos em comitês variados para a conservação e manutenção do patrimônio escolar, propõem-se para eles experiências de cultivo da gestão democrática e participativa, com repercussões educacionais para além da manutenção e conservação do patrimônio escolar.

Eis algumas questões que devem ser levadas em consideração no cotidiano escolar, a respeito da gestão do seu patrimônio:

- Há na escola a utilização plena de seus espaços, equipamentos e recursos didáticos?
- A gestão desses equipamentos e recursos didáticos é orientada por planos para seu uso definidos de forma participativa?
- Os livros da escola estão em contínuo uso pelos alunos?
- Os equipamentos eletrônicos da escola estão em contínuo uso?
- A escola é mantida continuamente limpa?
- Os participantes da comunidade escolar são orientados e envolvidos na conservação da limpeza escolar?
- É feita vistoria contínua dos bens e equipamentos escolares e providenciada a sua revisão ou conserto quando necessário?
- Há na escola comitês de apoio à gestão do patrimônio escolar?
- As salas de aula, corredores e outros espaços escolares mantêm expostas estimulação visual (cartazes, mapas, figuras, trabalhos escolares) sobre os objetos de aprendizagem pelos alunos?
- A estimulação visual com esses materiais é periodicamente renovada?

O patrimônio escolar, em sentido restrito, corresponde ao conjunto de bens móveis e imóveis, que formam a parte física e material da escola, obtidos através de compra, doação ou outra forma de aquisição e que são suscetíveis de depreciação.

Gestão dos serviços de apoio

É muito variável o número de funcionários em relação ao número de alunos por escolas, carecendo os sistemas e redes de ensino de uma definição dessa relação. Em geral, há na escola um quadro enxuto de funcionários. Porém, sem um plano de gestão do uso e aplicação de seu tempo e competência para o atendimento das demandas educacionais, nenhuma escola funciona bem.

Embora a contratação de funcionários para os serviços de apoio na escola seja feita por força de sistemas conservadores de contratação e concurso de pessoal no serviço público, para funções específicas, o que se demanda na escola é a realização de trabalho em equipe, focado na construção de ambiente educacional positivo para a formação e aprendizagem dos alunos e atendimento dessas necessidades. Os funcionários dos serviços de apoio são todos colaboradores do processo educacional independente de sua função específica e a gestão desse segmento funcional, pelo diretor, deve ser orientada com essa perspectiva. Equipes bem lideradas mantêm-se motivadas nesse objetivo e trabalham colaborativamente, de modo a se apoiarem reciprocamente na realização de seu trabalho.

Fazem parte do serviço de apoio, além de uma secretaria eficaz, que ultrapassa o trabalho com a documentação escolar, funcionários responsáveis pela limpeza, manutenção do prédio e serviços gerais, pela cantina e merenda escolar, pelo apoio ao trabalho pedagógico, etc. Manter essa equipe focada na construção de ambiente escolar como um ambiente social positivo em que todos se sentem responsáveis por construir a formação do aluno, é condição fundamental.

Cabe destacar aqui a importância da colaboração da comunidade e dos pais dos alunos nessa gestão, não apenas para superar eventuais limitações da escola nesses aspectos, mas também como uma condição de estreitar o relacionamento entre essas pessoas e a escola, condição que tem sido indicada, a partir de pesquisas internacionais, como sendo uma das características de escolas eficazes.

Algumas questões utilizadas para orientar a gestão relacionada aos serviços de apoio são:

- Os servidores da escola responsáveis por atuar diretamente em relação ao patrimônio escolar, serviços de apoio e secretaria são continuamente integrados na realização do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- O planejamento das ações dos setores ligados à gestão administrativa está relacionado com a realização do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- Esses servidores sentem que fazem parte de uma equipe responsável pela formação e aprendizagem dos alunos?
- Quais as perspectivas de promover maior participação desses servidores no atendimento das necessidades de organização do espaço educacional para maior apoio ao trabalho dos professores?
- Quais as demandas de serviço de apoio desatendidas na escola?
- Como organizar a escola de modo a envolver a comunidade e pais na realização desses serviços?

Gestão financeira

A gestão financeira da escola, a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar e dos movimentos de descentralização da gestão e construção

da autonomia da escola, ganhou uma expressão especial, favorecendo à escola a resolução de muitos de seus próprios problemas de consumo, manutenção e reparos, pelo repasse de recursos a ela feito. A partir desse enfoque, os sistemas de ensino têm destinado recursos para as escolas, em proporção ao número de alunos nela matriculados, a fim de que possam realizar despesas diversas.

Pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que é do governo federal, pelo qual a escola pública com mais de 50 alunos e com uma unidade executora (UEX), como por exemplo, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestre, pode registrar-se para o repasse anual de recursos, cuja utilização deve ser feita de acordo com as decisões dos órgãos colegiados da escola.

Esses recursos podem ser utilizados para as seguintes finalidades:

- aquisição de material permanente;
- manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação;
- avaliação de aprendizagem;
- implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais.

O valor transferido a cada escola é determinado com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental ou na educação especial estabelecido no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento.

Além dos valores recebidos do governo federal, as escolas públicas podem receber recursos advindos do sistema de ensino ou rede à qual pertencem e que por ventura mantenham programa com tal objetivo. Esses recursos variam de acordo com os programas.

Além dos recursos recebidos de fontes públicas, a unidade executora da escola pode receber recursos oriundos de várias fontes, como por exemplo, de doações, de resultado de campanhas diversas.

Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola uma das estratégias

Questões como as a seguir apresentadas podem ser empregadas no monitoramento e avaliação da gestão financeira da escola:

- Quais são as fontes e o montante de recursos de que a escola dispõe?
- Como é decidido o seu gasto? – por quem e tendo por base o quê?
- É feito um orçamento de gastos possíveis da escola no seu Plano de Desenvolvimento?
- Esse orçamento é definido com base numa perspectiva reativa ou proativa, isto é, depende do que é dado pelo governo, ou também leva em consideração a possibilidade e o esforço de levantar novos recursos, a partir de iniciativas da escola e da unidade executora?
- A decisão da distribuição de recursos leva em conta a definição de prioridades educacionais, isto é, sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino?
- Os gastos são corretamente calculados e de acordo com as prioridades?
- As compras realizadas pela escola são feitas de modo a atender as disposições legais orientadoras de compras pelo serviço público?
- Os registros e documentações financeiras da escola são mantidos organizados e atualizados?
- Que situações podem assegurar o uso mais satisfatório dos recursos?

A gestão financeira da escola pública, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação do serviço público, tal como estabelecido na legislação. Em vista disso, compete ao diretor escolar conhecer a legislação nacional, a estadual e as normatizações do sistema ou rede de ensino a que pertença.

Cabe aqui destacar a determinação da Lei 8.666/93, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública. Segundo essa Lei, as compras efetuadas por instituições públicas devem respeitar os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, igualdade, publicidade e probidade. Isto é, devem ser feitas segundo as normas legais, ser destinadas a finalidade de interesse público que se contraponha a qualquer interesse particular, obedecer a critérios éticos, ser divulgadas e zelar pelo bom uso dos recursos públicos.

A dimensão administrativa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação

Muito embora a gestão administrativa seja uma dimensão meio, e se esteja evidenciando a importância e necessidade do diretor escolar dedicar especial atenção à gestão pedagógica, por ser mais próxima da promoção da finalidade da educação, a relevância das suas competências para a efetividade do apoio logístico e administrativo não diminui. O que se destaca é que sem a execução desse apoio de forma zelosa e no tempo certo, perde qualidade a dimensão fim, mais diretamente voltada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas,

delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais. No entanto, ao assumirem as ações de gestão administrativa, muitas vezes o fazem desconsiderando os princípios da administração, perdendo efetividade.

Ao diretor escolar compete atender as necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio à promoção de ensino de qualidade facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas

AMARAL, Maria Teresa Marques. Práticas educativas informatizadas. IN: ALMEIDA, Fernando José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B.de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Microsoft e PUS-SP, 2006.

BRASIL. **Lei 8.666/93**, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

CONSED. **Manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Ciclo Ano Base 2006. Brasília: Consed, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: Consed, 2001.

9 | Gestão da cultura organizacional da escola

“Somos o que pensamos”,
uma vez que, de acordo com o nosso pensamento,
nos orientamos para sentir e agir de uma determinada
forma, criando e reforçando as condições que nos rodeiam.

Competências da gestão da cultura organizacional da escola

O DIRETOR:

75. Promove na escola um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade.
76. Realiza inventário e avalia a cultura organizacional existente na escola, identificando suas fortalezas e desafios em relação à compatibilidade com as condições necessárias à aprendizagem e formação dos alunos.
77. Identifica e compreende as expressões de preconceitos e tendenciosidades prejudiciais à formação e aprendizagem de todos os alunos e as práticas educacionais convergentes necessárias para esses objetivos.
78. Influencia positivamente o modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional da escola.
79. Analisa as forças de poder existentes na escola, os valores que as orientam e seu papel na escola e age fazendo-as convergir para o empoderamento conjunto de todos e da escola.
80. Estabelece na escola um modo de ser e de fazer dinâmico, positivo, aberto e orientado para sua contínua transformação na construção de ambiente educacional positivo em que a aprendizagem é um valor.
81. Promove a convergência entre os valores educacionais e as práticas cotidianas da escola, de modo que estas os traduzam e expressem, mediante a maior convergência possível.

Uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. Uma escola, em seu sentido pleno e em sua essência, é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros. Segundo Lins (2000, p. 446), uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola. Portanto, a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas.

Em decorrência desse processo sociocultural, não existe uma escola igual a outra. Cada uma tem uma personalidade diferente, embora possam todas basear-se, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum. Essa diferença de personalidade constitui-se, pois, na cultura organizacional da escola, que afeta sobremodo o seu desempenho e os seus resultados na formação e aprendizagem dos alunos. Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que re-significa as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas.

O que é cultura organizacional

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos.

Quando falamos em cultura organizacional, estamos nos referindo tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido no sistema de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais do dia-a-dia de uma organização (Morgan, in Lins, 2000).

Como a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização, ela se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização.

Como é formada a cultura organizacional

A cultura organizacional envolve um conjunto de elementos interatuantes, aprendidos coletivamente na prática escolar e formadores de um todo único. Dentre esses elementos, destacam-se:

- 1) **Ideário ou Preceitos**, expressos por crenças, pressupostos, normas tácitas, padrões de comportamento, hábitos de pensamento, modelos mentais, padrões lingüísticos, valores, códigos informais e regulamentos em prática, hábitos e costumes, muitos dos quais implícitos e não escritos.
- 2) **Tecnologia**, caracterizada pelo conjunto de processos e modo de fazer as coisas – o seu saber fazer –, o seu modo de organizar e compartilhar responsabilidades, de usar o tempo, que extrapola as proposições formais de cronograma.
- 3) **Caráter**, constituído pelo sentimento e reações das pessoas sobre todo o conjunto de coisas e sobre o seu papel no contexto delas.

A cultura organizacional é aprendida e formada coletivamente, a partir das experiências nas quais um grupo se envolve, na medida da influência de uma liderança, seja formal ou informal, seja intencional ou espontânea. A liderança orientadora do modo de ser e de fazer pode ocorrer de maneira espontânea e em nome de valores pessoais, (resultando em condições muito comumente desfavoráveis aos objetivos educacionais, desde que os valores pessoais não estejam afinados com os educacionais), ou organizada em nome de valores sociais e institucionais, mediante liderança efetiva como esse enfoque.

Essa cultura na escola é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade, o sistema de ensino de que faz parte, assim como pela dinâmica interna de interações, que marca, de maneira indelével, o modo como os desafios são enfrentados, como as pessoas os percebem e reagem diante deles, dentre outros aspectos.

Esses aspectos, são considerados como culturais, quando se expressam segundo certas formas:

- a) são compartilhados coletivamente e
- b) são expressos de maneira duradoura.

Portanto, “a cultura implica algum grau de estabilidade estrutural no grupo... é algo profundo e estável...” derivado de uma aprendizagem acumulada ao longo do tempo por um determinado grupo, como fruto de uma experiência coletiva e dos significados construídos em torno dela (Enciclopédia do Gestor, p.2). Desse modo, as pessoas que fazem parte de uma escola comungam dos mesmos valores (ou mesmo de contravalores, do ponto de vista educacional), dos mesmos ideais (ou da falta deles), das mesmas orientações de pensamento (ou falta de orientação). Enfim, compartilham e reforçam o mesmo modo de conceber a realidade e seu próprio papel na mesma.

É válido destacar que esse compartilhamento não implica necessariamente em criação de um ambiente caracterizado pela harmonia, pois é possível identificar como traço predominante em algumas escolas a competição e o antagonismo em vez de a colaboração e o compartilhamento de responsabilidades. Essas expressões entre os participantes da escola podem aparecer de forma explícita, facilmente observável, mas também de forma implícita, camuflada, marcada por uma aparente indiferença. A propósito, muitos diretores escolares se queixam de que em suas escolas ocorrem atitudes de inveja, ciúmes, desconfiança e fofoca, características de uma cultura negativa e totalmente destituída do caráter profissional e educativo que compete à escola e aos seus profissionais cultivarem. Reconhecendo a possibilidade dessas características e alertando sobre os cuidados que se deve ter a respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontaram que: “a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais” (Ministério da Educação, 2001, p. 48).

O papel do diretor na construção de cultura escolar de caráter educativo

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais.

Sem essa liderança, ocorre na escola a formação de uma cultura caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais, por tendências imediatistas e reativas, em vez de por interesses socioeducacionais com foco no desenvolvimento dos alunos. Os ambientes em que os gestores hesitam em exercer liderança nesse sentido, passam a ser objeto da criação de regularidades em que interesses individuais ou corporativos têm primazia inadequada e ilegítima como um direito funcional, em detrimento dos interesses de aprendizagem e formação dos alunos. Essas características passam então a ser subliminarmente socializadas para os novos membros da escola, que são influenciados a aceitá-las e assumi-las, ocorrendo então o reforço à consistência e estabilidade do modo de ser e de fazer estabelecido, mesmo que em contradição aos propósitos educacionais.

Tais condições, no entanto, podem ser alteradas e as são, a partir de novos líderes que orientam a reflexão sobre essas práticas e inspiram valores mais amplos, cuja realização promove o ganho de todos:

- dos profissionais da escola, por seu sentido de realização, sua aprendizagem em serviço e, portanto, por seu desenvolvimento profissional;
- dos alunos, pelos exemplos positivos que a escola lhes oferece, pela oportuni-

dade de vivência em ambiente educacional mais condizente com as condições de aprendizagem significativa, e os benefícios que usufruem dessa condição;

- da escola, pela construção de uma identidade social positiva;
- da comunidade por contarem com instituição que contribui para o seu aprimoramento e aprimoramento sociocultural.

Tem sido destacado que o desempenho de professores é determinado muito mais pelos elementos e características da cultura organizacional da escola, do que por oportunidades formais de aprendizagem de novas formas de desempenho em cursos e oficinas de capacitação. Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam.

Sem desqualificar a importância dos cursos de capacitação, sempre necessários para a atualização da competência dos profissionais em educação, é necessário reconhecer o impacto que a cultura organizacional exerce na conservação do *statu quo*. Professores têm indicado que saem de seus cursos entusiasmados e com a firme intenção de pôr em prática suas aprendizagens, mas que, ao chegar à escola, “encontram tudo do mesmo jeito”. Esse fato, portanto, indica a importância de se investir no aprimoramento da cultura organizacional da escola, como condição para a melhoria de desempenho de seus profissionais e conseqüente qualidade do ensino.

Como um processo eminentemente social e coletivo, constituído a partir de aprendizagens e compreensões compartilhadas, a formação da cultura escolar se efetiva a partir da liderança¹ de pessoas que, de alguma forma, exerce influência sobre o grupo no sentido de que em seu trabalho focalize determinados aspectos, que pense sobre eles segundo um padrão mental específico e que construa referenciais mentais e significados peculiares em relação a eles. Esses líderes existem naturalmente ao nosso redor, e todos fomos, alguma vez, inspirados por eles.

O diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar compatível com a necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus alunos. A partir de atuação nesse sentido, orienta o curso dos eventos e ações; ajuda as demais pessoas a fazerem sentido desses eventos, a retirarem lições das ações em que se envolvem, estabiliza as soluções bem-sucedidas, disseminando-as; organiza os processos e interações sociais, tornando-os estimulantes. Fazê-lo, no entanto, depende de estar atento às múltiplas expressões da cultura vigente, de modo a conhecer e compreender a sua natureza, a sua dinâmica os seus resultados; compreender como as pessoas representam o seu trabalho e o seu papel na escola, a partir do que orientam a sua atuação.

No entanto, paradoxalmente, nem sempre ocorre na escola essa liderança exercida em favor da qualidade do ensino e bem-estar dos alunos, em nome da educação e do papel social da escola.

¹ Ver a respeito o volume n.4.: Liderança na escola, da série Caderno de Gestão, da Editora Vozes

É possível observar em escolas, diretores exercendo papéis burocráticos de controle e cobrança, ou ainda, papéis formais de representação, sem um esforço deliberado e comprometido em exercer influência sobre a organização social da escola como um todo e a orientação para a realização dos objetivos educacionais. Por comodismo, por receio de enfrentar dificuldades, por medo de desestabilizar poderes constituídos, omitem-se em assumir suas responsabilidades. Dessa forma, deixam o espaço da liderança para outras pessoas que, no entanto, podem fazê-la algumas vezes, sem o sentido global da ação educacional e uma concepção abrangente da educação, dentre outros preceitos essenciais à gestão escolar.

Quando um grupo é envolvido em uma experiência organizada de modo a obter sucesso, mesmo que este venha a ser parcial, na medida em que o líder identifica e torna visível esse sucesso e reforça o caráter coletivo dessa realização, dá início a um processo de mudança de orientação cognitiva do grupo para o sucesso e criação de uma crença entre os participantes da escola, no sentido fundamental de autoria e responsabilidade pelos seus feitos.

Identifica-se que a cultura é um conceito abstrato e que existe na subjetividade das pessoas que compõem a escola e a influenciam pelo seu modo coletivo de pensar: “somos e agimos a partir do modo como pensamos”. Uma vez que aquela representação determina, em grande parte, o modo como as pessoas agem na escola e nela se orientam, é de grande importância conhecer, pela sua representação, a cultura da escola. Como também a cultura organizacional da escolas é dinâmica e se constitui num fenômeno vivo e ativo no qual as pessoas se renovam e criam relações múltiplas para manter seu ideário, há na cultura um elemento de permanência, mas também um elemento evolutivo que encobre e dissimula a subjetividade, daí porque, a compreensão da cultura organizacional ser desafiadora.

A essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por esta razão, ela condiciona a gestão das pessoas.

A discrepância entre os objetivos educacionais e os objetivos expressos na cultura escolar

Como a cultura organizacional da escola representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da escola no dia-a-dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos tal como entendidos pela coletividade, em última instância é essa cultura que, em grande parte, determina os objetivos realmente adotados na escola.

Tal como se observa muitas vezes, os objetivos expressos pela coletividade nem sem-

pre estão em alinhamento com os objetivos educacionais propostos pelos sistemas de ensino e pela literatura educacional. Essa discrepância é comumente observável em atitudes individualistas e corporativistas que de certa forma existe em muitas escolas, prejudicando a qualidade do seu ensino. De modo geral, essa condição é forte em escolas e sistemas de ensino onde a liderança pela realização dos objetivos educacionais é fraca ou pouco focada, seja por omissão diante de problemas que surgem, seja por falta de competência em lidar com dificuldades, tensão e conflito, condições relacionadas com essas questões.

É necessário reconhecer que, de certa forma, e em certa medida, sempre existirá alguma discrepância entre os objetivos educacionais formalmente postos nos sistemas de ensino e os praticados pela cultura escolar. Isso porque aqueles objetivos são exógenos, isto é, definidos fora da escola por legisladores, teóricos e líderes educacionais a partir de entendimento global e abrangente a respeito do ideário educacional e os fatores que contribuem para sua efetividade (Sander, 1977). Em vista disso, ao definirem suas proposições, o fazem levando em consideração não como a escola é, mas como deve ser; não o que faz, mas o que deve fazer; não como faz, mas como deve fazer, criando uma distância entre a realidade e o ideal do processo educativo

Vale dizer que as proposições educacionais exógenas visam orientar o desenvolvimento e a promover mudanças necessárias para estabelecer unidade entre as ações de todas as escolas, de modo a garantir a qualidade de ensino, segundo os princípios democráticos da educação, daí porque sua importância e o seu papel de alterar culturas conservadoras estabelecidas na escola, que se esforçam por preservar o *statu quo*. Destaque-se ainda o fato de que o próprio sentido da educação é o da mudança e do desenvolvimento a partir da formação e aprendizagem, o que, numa sociedade em contínua dinâmica de mudança, pressupõe contínuos movimentos de superação das condições vigentes.

O grande desafio do diretor escolar constitui-se, portanto, em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola e como se reforçam reciprocamente e, em que medida esses aspectos desassocia ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais. E ainda, em compreender como sua própria postura interfere nesse processo, para então, atuar de modo a promover a superação do distanciamento porventura existente entre os valores vigentes e os objetivos educacionais.

O papel do poder na cultura organizacional

Uma característica importante da cultura de uma organização é o jogo de poder que nela se estabelece, pelo qual é definido o poder de influência de uns sobre outros, de modo impositivo e mais ou menos contínuo, a partir de condições como personalidade, tempo de serviço, nível de formação, cargo ocupado, etc. Esse poder, decidido e exercido sem ter em consideração como critério de decisão os interesses

do aluno e os elevados objetivos educacionais se caracteriza, muito comumente, por uma lógica perde-ganha² que resulta em um jogo de disputas e de acomodações, em prejuízo da qualidade do processo educacional.

Modernamente, no contexto das organizações democráticas, construídas por um processo de participação e co-influência recíproca, o poder é considerado como uma energia dinamizadora dos processos sociais, que se manifesta dialeticamente e de modo contínuo. Covey (1997), propõe que o verdadeiro poder, que resulta em empoderamento legítimo, reside na ótica do ganha-ganha, caracterizado pela realização de ações conjuntas, como condição para transformá-lo em poder produtivo, isto é, em poder que atende às necessidades individuais e às coletivas, pela sua possibilidade de integrar de maneira proveitosa indivíduos, de modo que interajam melhor, conjugando ações no sentido de assegurar a realização de suas finalidades.

Nesse sentido, entende-se que o poder é uma força ou energia que dinamiza as pessoas e organizações sociais, movendo-as para uma direção, ou mantendo-as numa mesma posição.

Em vista disso, uma das dimensões mais significativas da atuação do diretor escolar como gestor do trabalho da escola como organização social, diz respeito a sua habilidade de perceber, compreender e atuar sobre o jogo de poder que existe em seu contexto para influenciar essa energia positivamente.

Quem determina o quê, em nome de quem ou de quê, são questões cruciais a serem levadas em conta para que se possa promover aquele entendimento e ação. Trabalhar a dimensão de poder como um fenômeno natural do processo educacional e a ser utilizado como um fator pedagógico (Burbules, 1987) é, portanto, um aspecto importante e desafiador do trabalho dos gestores escolares.

O exercício do poder está associado à tomada de decisão de como agir sobre a realidade escolar. Como a tomada de decisão em si é inócua e só se completa na ação, o poder é exercido não apenas por quem toma decisão, mas também por aqueles a quem compete pôr em prática a decisão tomada.

É possível sugerir que ocorre na escola a cristalização de feudos de poder, em cujas circunstâncias esse poder não é exercido como uma energia dinâmica e fluida, compartilhada, uma vez que esses feudos são centrados como direitos adquiridos, definitivos e legítimos por certas pessoas, a partir de critérios que não teriam a ver com os valores educacionais e que orientam, por exemplo, a determinação de horário, a distribuição de turmas, o uso de espaço e de materiais, dentre outros aspectos. Embora possam ser consideradas como apenas pequenos favores, tais determinações podem trazer grandes repercussões negativas ou limitadoras dos resultados educacionais.

² A lógica do perde-ganha se opõe a do ganha-ganha. Naquela, em uma disputa ou embate entre as partes envolvidas, uma delas ganha e outra perde, criando um estado de animosidade de que resulta que a parte perdedora dificilmente se envolve de bom grado na atuação necessária a partir da decisão do embate. Pela lógica do ganha-ganha, todas as partes saem ganhando e o poder conjunto se constrói, criando um clima favorável ao desenvolvimento pelo envolvimento de todos no processo subsequente.

Assim é que pode ser facilmente detectado nas escolas o estabelecimento de privilégios que passam a ser considerados como direitos inquestionáveis, como por exemplo que “as aulas dos primeiros horários são sempre da professora A”, “o professor B não dá aula aos sábados”, “as professoras C, D e E não dão aula para a 1ª série”, “a 4ª série é sempre da professora F” e assim por diante.

Observa-se que quando novos membros passam a fazer parte da organização escolar, as relações de poder são ameaçadas, passando o grupo a ativar suas energias no sentido de ajustamento dos novos membros à condição vigente. Estes, como mais novos, são forçados a submeter-se ao *statu quo* vigente, e, ao fazê-lo, o legitimam. Porém, podem com isso perder sua energia nova, sua motivação e muitas vezes o poder de enxergar com olhos não contaminados pelo viés do hábito. Sucumbindo ao *statu quo*, deixam de influenciar o enfrentamento dos problemas permanentes e de encontrar em seu próprio repertório ou criatividade possíveis soluções a esses problemas, deixando, em consequência, de agregar novos valores e idéias ao grupo, apenas recebendo e reproduzindo aquelas já existentes. Nesse caso, todos saem perdendo, assim como a qualidade do processo educacional.

Vale dizer que qualquer esforço por mudança que se promova na escola ameaça as relações de poder vigentes, o que explicaria ser essa instituição tão conservadora e os esforços por sua melhoria e reforma do ensino resultarem, muitas vezes, em reforço de práticas anteriores. Em decorrência, sugere-se como saída para essa problemática, do ponto de vista da escola, a mudança de ótica com relação ao poder em si, que deve ser entendido não como um direito de pessoas específicas, mas sim como uma energia organizacional para a qual todos os membros devem contribuir e da qual todos podem compartilhar, de modo a colaborar para o empoderamento geral na construção da competência educacional. Consequentemente, a participação coletiva na análise de problemas e tomada de decisões, passa a ser a estratégia fundamental na determinação das ações e dos propósitos educacionais, tendo sempre como horizonte os valores pedagógicos e a superação de ótica individualista. Do ponto de vista dos sistemas de ensino, torna-se necessário compreender as reações da escola às frequentes interferências sobre ela, sem o devido cuidado com o seu empoderamento.

Compreensão das relações de poder na escola

Torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, se examine e se compreenda as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las, em nome de um processo participativo voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para seus alunos.

- Como se processa o jogo de poder nas interações e associações estabelecidas na escola?
- Quem tem poder de influência sobre quem, sobre o quê, e com que objetivo?
- Como é exercido esse poder?
- Como se forma e se desenvolvem as relações de poder na escola e o que as mantém?

- Como são percebidas essas relações de poder pelos membros da escola e quais suas reações a respeito?
- Como se manifestam as reações ao poder não aceito (contrapoder)?
- O que legitima o exercício de poder vigente?
- Qual a consciência dentre os membros da unidade social escolar, do poder real que exercem e poder potencial que possuem?
- Quais as energias existentes na comunidade escolar que podem ser maximizadas e empregadas para construir a perspectiva do poder de “ganha-ganha”?

Estas são, por certo, questões direcionadoras de observações a serem praticadas na escola, visando obter informações que analisadas e interpretadas à luz do contexto geral do estabelecimento de ensino e do sistema educacional possibilitarão a orientação do seu melhor desenvolvimento organizacional tendo como foco a melhoria de seu trabalho educacional.

O conhecimento da cultura: uma condição para atuar sobre ela

O empenho em conhecer a cultura organizacional da escola representa o esforço no sentido de compreender a sua personalidade, que explicita as intenções reais por trás das ações e reações. Sem esse conhecimento se torna impossível promover mudanças na escola e alinhar sua cultura com propostas educacionais mais amplas. Não levar em consideração a cultura escolar, a sua personalidade, resulta em provocar resistências e desconsiderar a possibilidade de canalizar positivamente as energias nela presentes.

A literatura identifica que a cultura tem um caráter duradouro, sendo construída pela sequência de momentos, em vista do que, é melhor conhecê-la efetivamente, por meio de investigação contínua, que acompanhe a escola ao longo do tempo, para verificar a permanência ou não dos fatores que a expressam a cultura.

Portanto, o esforço por conhecer a cultura escolar implica em realizar trabalho de observação continuada e registro sistemático de informações que conhecer dentre outros aspectos:

- Quais as principais características da cultura organizacional da escola?
- Quais as maiores tendências de seu modo de ser e de fazer?
- Como agem as pessoas em seu interior?
- Que valores essas ações expressam?
- Como e em que medida esse modo de agir é determinado pelo sentido educacional?
- Quais os valores mais comumente praticados na escola?
- Em que medida eles estão próximos ou distantes dos objetivos educacionais propostos?
- Em que medida a missão, visão e valores da escola estão expressos nas atitudes dos professores e funcionários da escola?
- Como e em que medida o modo de agir e de falar das pessoas no cotidiano escolar é compatível com o sentido educacional?
- Na medida que haja discrepância relevante, o que explicaria essa discrepância?

Algumas dimensões/aspectos a serem observados (as) em relação a práticas regulares e em caráter mais ou menos duradouro na escola e que expressam valores são a seguir apresentados (as). Esse quadro apresenta características em um *continuum*, no qual se observa, no tipo A, características mais favoráveis à educação e no tipo B, as menos favoráveis. Muito embora se possa verificar que nenhuma organização é exclusivamente e o tempo todo de um tipo, é possível identificar nas possíveis oscilações uma certa tendência.

- Como sua escola se apresenta em relação a esses aspectos/dimensões?
- Há alguns que apresentam desafios especiais em relação à construção de melhor cultura educacional?
- O que existe na escola que contribui para a sua manutenção?

Quadro 10
Características da cultura organizacional, segundo aspectos e dimensões

DIMENSÕES/ASPECTOS	CONTINUUM DE SUAS CARACTERÍSTICAS	
	A	B
<ul style="list-style-type: none"> • Poder • Comunicação • Organização • Responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • disseminado • clara/aberta • ordenada • assumida como própria 	<ul style="list-style-type: none"> • centralizado • distorcida/fechada • desordenada • assumida como superior/externa
<ul style="list-style-type: none"> • Relações Interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • positivas, amigáveis e recíprocas 	<ul style="list-style-type: none"> • negativas, impessoais e unilaterais
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de resultados • Autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> • elevadas 	<ul style="list-style-type: none"> • baixas
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 	<ul style="list-style-type: none"> • de coordenação e orientação • dinâmica orientada por resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • de controle e comando • estática orientada por tarefas
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> • autodeterminada 	<ul style="list-style-type: none"> • heterodeterminada
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Mudança • Ambiente social 	<ul style="list-style-type: none"> • profissionalização • inovadora • leveza, alegria e espontaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> • atividade rotineira • conservadora • fechado e tenso • formalidade e impessoalidade
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • organizado e estruturado • consciência de seu valor 	<ul style="list-style-type: none"> • sem controle • falta de consciência de seu valor
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • focada na dinâmica da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • desordenada ou focada no comportamento externo

O conceito de cultura tem sempre como componentes o caráter coletivo e o processo de socialização como elemento de sua tecitura, uma vez que corresponde aos elementos comungados coletivamente pelos participantes da organização social. Torna-se necessário, no entanto, evidenciar que a sua constituição é tanto realizada pela ação de pessoas, consideradas individualmente, como a partir da ação de todos sobre o indivíduo. Há sempre uma relação bidirecional entre indivíduos e grupos, na formação, funcionamento e desenvolvimento da cultura. Todos vivemos numa cultura e dela nos alimentamos, assim como também a nutrimos com nossos pensamentos, palavras e atos – ou por nossa omissão, que é, em si, um ato de caráter negativo. Aquilo que lançamos em nosso ambiente, disso mesmo seremos alimentados via retorno do que foi absorvido pela coletividade. Portanto, se queremos, como deveríamos querer, conviver em uma ambiente alegre, entusiástico, produtivo e realizador, desse modo, devemos pensar, sentir e agir, pois essas características se espraiam sobre o nosso ambiente, influenciando a existência desses aspectos no mesmo. Isso quer dizer que, com esse entendimento, ao procurarmos criar benefícios para os outros, os estamos criando para nós mesmos.

A formação de ambiente e cultura escolar flexível e aberta ao exercício de iniciativa, participação e prática da autonomia na tomada de decisões, com vistas nos objetivos educacionais a serem desenvolvidos, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, eis a responsabilidade do diretor escolar. Sem que esses elementos sejam trabalhados dia a dia, com competência, as pessoas deixam de desenvolver o comprometimento com seu trabalho e seus resultados e se tornam omissas e desinteressadas em melhorá-los.

Referências bibliográficas

BURBULES, Nicholas. Uma teoria do poder em educação. **Educação e Realidade**, 12(2): 19-36, jul/dez. 1987.

COVEY, Stephen. **Os sete hábitos de pessoas muito eficazes**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1997.

ENCICLOPÉDIA DO GESTOR. **Cultura organizacional**.
<http://www.reciprhocal.com.br/rr/verbete1.htm>, p 2.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, n.29, v. 29, Out./dez., 2000, p 441-454.

FERREIRA, Maria Cristina e ASSMAR, Eveline Maria Leal. **Perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas no estudo da cultura organizacional**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – introdução**. 3. ed. Brasília: SEF, 2001.

SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

10 | 10. Gestão do cotidiano escolar

O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, que se constitui em elemento importante da ação educacional.

Competências de gestão do cotidiano escolar

O DIRETOR:

82. Observa e influencia as regularidades do cotidiano escolar, como por exemplo, a conduta de professores, funcionários e alunos, o modo como respondem a desafios, como interagem entre si, a ocorrência de conflitos e sua natureza, etc., com foco na efetividade do processo educacional, promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
83. Promove no cotidiano da escola a adoção de regularidades e rotinas de procedimentos capazes de maximizar os efeitos positivos das práticas e processos educacionais.
84. Adota uma perspectiva proativa e pedagógica na promoção de condições necessárias à superação das regularidades que prejudicam a formação de ambiente escolar educativo.
85. Promove condições para a construção de disciplina escolar mediante a formação de hábitos de organização pessoal e cognitiva nos processos educacionais, envolvendo a escola como um todo, a sala de aula e o horário de recreio
86. Promove o bom aproveitamento do tempo escolar em todas as ações escolares, orientando a sua organização nas aulas e no calendário escolar e o seu uso máximo na promoção da aprendizagem plena de todos os alunos.
87. Incorpora no cotidiano da escola a utilização da Tecnologia da Informação e do Conhecimento (TIC), como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem significativa de alunos.
88. Assegura o cumprimento das rotinas de limpeza, segurança, qualidade da merenda escolar, realizando e fazendo realizar verificações rotineiras, assim como providenciando as manutenções e correções necessárias.
89. Verifica e orienta rotineiramente a conservação e uso adequado de espaços, equipamentos e materiais, limpeza, organização, segurança, merenda escolar, cumprimento de horários, providenciando de pronto as correções necessárias.
90. Transforma os horários destinados ao professor para preparação de aulas (horário de permanência, tempo de planejamento) em momentos de efetiva preparação de melhoria das práticas educacionais dos professores.

O cotidiano escolar representa, segundo Galvão (2004, p. 28) “o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação”. Ainda segundo esse autor, “é na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação” (Galvão, 2004, p. 28).

O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional. Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento.

Isto posto, conclui-se que não se melhora uma escola simplesmente melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e materiais, suas normas e regulamentos, a organização de seu espaço, etc. Nenhuma melhoria ocorrerá mediante a simples modificação de tais aspectos, tal como se tem observado através de décadas de políticas educacionais orientadas para essas mudanças, sejam isoladas ou em conjunto. Caso não sejam promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, mantém-se o “*statu quo*” nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho.

Em vista disso, emerge como relevante, no conjunto das ações para melhorar a qualidade do ensino, conhecer as múltiplas marcas do cotidiano escolar, compreender seus desdobramentos, reconhecer os fatores que mantêm as práticas comuns, dentre outros aspectos. Debruçar-se sobre o cotidiano escolar, com um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta é trabalho inerente à direção escolar em sua atuação gestora. Pois é sobre o cotidiano escolar que o diretor atua e a consideração de suas regularidades constitui-se em elemento pelo qual promove a melhoria do desempenho educacional. Por regularidade entende-se a prática ou situação repetida regularmente, sem ter suas regras explicitadas; constitui-se em um modo de fazer cujos interesses e motivações permanecem escondidos e não revelados (Certeau, 2007), portanto, não questionados, mesmo que não contribuindo para a realização dos objetivos educacionais.

Esse cotidiano, no entanto, permanece como uma caixa preta, desvalorizado e desconsiderado como menos importante. Verifica-se comumente que, quando se fala em melhorar a escola, busca-se uma estratégia ou alternativa que desconsidera o cotidiano escolar. Ele não tem charme, não tem apelo afetivo ou acadêmico, não tem nem a consideração de sua importância na determinação da qualidade do ensino. Evidencia-se a respeito que essa forma de ver o cotidiano é em si reveladora. Como ele é visto como sem importância na determinação da qualidade do ensino,

descuida-se dele quando se pretende promover essa qualidade, do que resulta a continuidade das práticas educacionais menos efetivas e até mesmo contraproducentes na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, corroborando um adágio que afirma: “quanto mais as coisas mudam, mais permanecem como estão”.


O cotidiano escolar constitui-se, pois, no ambiente onde se formalizam as práticas sociais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas pessoas que constituem esse ambiente. Essas atividades envolvem diversos fazeres, inclusive o do discurso, caracterizados tanto pela dinâmica, como pelo movimento. O estudo do cotidiano revela o que ocorre, enquanto que a cultura organizacional revela o que está por trás do que ocorre, a teia de significados que estabelece e mantém o que ocorre. São portanto, conceitos complementares, que se integram e se associam.

O que se conhece no cotidiano escolar

Para conhecer uma escola é preciso conhecer o seu cotidiano, que traduz o que ela realmente é. E ela é o que fazem dela os seus participantes. Nesse sentido, nenhuma escola é igual a outra, embora possam ser parecidas, por expressarem elementos comuns. Uma escola pode situar-se em um determinado ponto de diversos eixos situacionais, como por exemplo, entre ser: aberta, transparente-fechada; flexível-inflexível; democrática-autoritária; proativa-reativa; inovadora-conservadora; orientada pelo passado – orientada por visão de futuro.

Esses eixos situacionais, que são exemplificados no Quadro 10, oferecem perspectivas de análise do cotidiano com a possibilidade de identificação do conservadorismo – dinâmica da escola – assim como a compreensão de aspectos que merecem a atenção do diretor escolar na promoção de escola dinâmica, ativa e em contínua renovação e desenvolvimento de competência na realização de educação de qualidade.

Quadro 11
Eixos situacionais do cotidiano escolar

	
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento impessoal. • Hierarquia verticalizada/ subordinação. • Ênfase na uniformidade das partes na formação do todo. • Univocidade na determinação de rumos. • Departamentalização de responsabilidades pela divisão e especialização de tarefas. • Preocupação com a formalidade – formalismo. • Pessoas a serviço da escola. • Foco no cumprimento formal de normas e regulamentos. • Unidade de trabalho: a função a ser executada. • Atuação autodeterminada. • Tomada de decisão centralizada. • Reforço à competência individual. • Ação fragmentada e departamentalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento interpessoal dinâmico. • Horizontalização do relacionamento – coordenação. • Ênfase na diversidade das partes, para formar a unidade do todo. • Diversidade de vozes na determinação de rumos. • Responsabilidades compartilhadas em comum por todos os setores e profissionais. • Preocupação com processos e resultados. • Pessoas a serviço da educação como responsabilidade social. • Foco no desenvolvimento, na aprendizagem e construção da organização. • Unidade de trabalho: o resultado a ser alcançado. • Atuação heterodeterminada. • Tomada de decisão compartilhada. • Reforço à competência coletiva. • Ação interativa e de conjunto.

FONTE: adaptado de LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Vozes. 2008

Uma escola se faz e existe como organização social, a partir desse cotidiano, marcado por relações interpessoais, jogo de poder e de interesses, conflitos, discursos, uso do tempo, uso do espaço, comportamentos regulares, hábitos, etc. No entanto, os acontecimentos comuns do cotidiano passam desvalorizados e até mesmo despercebidos muitas vezes, deixando-se de ver a regularidade dos atos praticados ou omissões, que têm forte impacto sobre os resultados educacionais promovidos pela escola. É fundamental reconhecer que o que ocorre na prática do dia-a-dia escolar tem uma importância significativa para determinar a qualidade do ensino. Pequenos atos, poucas palavras repetidas dia após dia, condicionam o desenvolvimento de significados e formação de hábitos.

Comumente procura-se ver a escola a partir das teorias educacionais, das legislações e dos atos normativos. Esta visão é importante, mas quando adotada com exclusividade passa a constituir-se em uma condição idealizadora, tomando-se essas referências como condição de comparação, procurando ver o que a escola faz e o que deixa de fazer, o que tem e o que deixa de ter em relação aos modelos, portanto, em desconsideração ao seu cotidiano caracterizado por uma variedade de fazeres e de linguagens que, sim, determinam efetivamente a real qualidade do ensino.

Sabe-se que as atividades do dia-a-dia promovem a produção e a reprodução do indivíduo social. A condição da educação depende, portanto, sobremaneira do cotidiano praticado na escola: daquilo que realmente se faz na escola, traduzindo um ideário dos seus executores. É importante reconhecer que o cotidiano escolar não é dado, nem de todo transformável de fora para dentro. O cotidiano tem uma lógica própria em cada escola, muito embora se possa encontrar semelhanças entre conjuntos de escolas, e essa lógica é pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. Esses sujeitos e sua história são únicos, daí porque também é única a cotidianidade de cada escola. Nela vamos observar a intensidade da energia aplicada ao trabalho na escola, o direcionamento de seus esforços e a clareza de seus objetivos, dentre outros aspectos.

Em vista disso, para se conhecer o cotidiano escolar é preciso debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem sua atuação na escola, o que determina essa percepção quais as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção, que, por certo, recebe grande influência das práticas regulares que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino.

A regularidade de práticas no interior da escola

As regularidades estabelecidas no cotidiano escolar, isto é, suas práticas habituais e as construídas a partir das formas como são tomadas as decisões na escola e como são orientadas ou deixadas de orientar as situações em seu dia-a-dia, cobrem todos os seus aspectos praticados regularmente. Trata-se de uma dimensão plural e multifacetada constituída de fazeres sistemáticos que passam sem questionamento.

Por conseguinte, na regularidade da vida da escola, inúmeras práticas são levadas a efeito, sem que se questione suas orientações subjacentes e as intenções com que são praticadas, nem também os seus resultados. Pode-se citar, como exemplo, as ações chamadas disciplinares – ou ausência delas –, a organização de horários de aula, os estilos de relacionamento e comunicação interpessoal, para nomear apenas algumas. Examinando essas práticas, pode-se verificar que nem tudo que se realiza na escola é “pelo pedagógico” e promovido em favor da aprendizagem dos alunos, nem mesmo as questões mais evidentes e substanciais, permanecendo, no entanto, intocadas através dos tempos. Isso porque, o que acontece no dia-a-dia da escola, se for regular, é muitas vezes considerado como dado, e se for eventual, como fenômeno sem importância, conforme pontuado anteriormente. Algumas dessas questões são a seguir analisadas como exemplos da dimensão do cotidiano escolar.

A disciplina escolar

Pesquisas internacionais têm indicado que na base das escolas eficazes, em que o aluno aprende, está a disciplina escolar, dentre outros aspectos, como condição fundamental para a formação da cidadania e também para a concentração dos alunos em processos de aprendizagem e bom aproveitamento. Não uma disciplina entendida como um comportamento cordato e dócil, mas, sim, a capacidade de concentração, ativada por processos mentais voltados para a apreensão de informações e resolução de problemas a partir delas, e a convergência de atenção no objeto de aprendizagem.

O que se tem observado e ouvido falar sobre a questão em nossas escolas? É comum a observação de escolas e salas de aula ruidosas, comportamento difuso e dispersivo e até mesmo agitado, assim como a falta de concentração no foco da aprendizagem. Esse fato é até mesmo reconhecido por alunos que, avaliando suas escolas, indicam a falta de disciplina de seus colegas como um fator negativo, pois não conseguem se concentrar na aprendizagem, sentem-se inseguros em seu espaço e que o comportamento abusivo e sem limites de alguns, e não coibido e orientado pelos professores, os colocam em situação desconfortável e insegura.

A preocupação com a disciplina de alunos como docilidade, na escola, é notória. Muitas vezes é considerado, por diretores de escola, como bom, o professor que “não tem dificuldade em manter a disciplina dos alunos”. Esse professor também recebe a admiração dos colegas, sem que se questione como e porque o controle disciplinar é praticado: se para garantir o sossego do professor ou facilitar o desenvolvimento, pelo aluno, de hábitos de estudo; se para não coibir a ocorrência de ruído e movimentação; ou se para orientar o aluno no desenvolvimento de autocontrole e concentração mental.

A preocupação por parte de professores e diretores de escola com a disciplina pela disciplina resulta no reforço da ordem e do silêncio por si mesmos, sem con-

sideração ao sentido pedagógico dessa prática. Alerta-se a respeito para o fato de que assim como o silêncio e a ordem em uma sala não indicam que haja atividade mental, também a ausência desses fatores não é condição para que essa atividade e o respectivo desenvolvimento ocorram. É comum observarmos as reações aversivas dos alunos em relação ao estudo de disciplinas cujo professor “garante” a sua aplicação aos estudos, via autoritarismo. No fim do ano, os alunos esperam o dia em que, recebendo os resultados finais, possam rasgar ou queimar os cadernos escolares em que fizeram anotações das aulas, demonstrando com isso não apenas um desinteresse pelo conteúdo mas também um repúdio pelo que o seu possível aprendizado representou (seria interessante realizar uma pesquisa para verificar quantos alunos guardam seus cadernos escolares, (como registro da evolução de sua aprendizagem).

É possível sugerir que tais situações são orientadas por uma falta de consciência e compreensão do que seja disciplina e de sua repercussão no desenvolvimento humano. Há, no entanto na escola, uma racionalização em torno das práticas vigentes, que até impede essa conscientização, em vista do que é possível sugerir um forte sentido, não revelado, de manutenção dessa condição, para garantir a autoridade pela autoridade, que permitiria a esses profissionais o reconhecimento a seu trabalho, independentemente de seus resultados. A focalização sobre a “indisciplina” dos alunos, tal como é comum, com forte conotação reativa e não educacional e responsabilização do aluno pelo seu comportamento, sem consideração e análise dos fatores pedagógicos condicionantes desse comportamento, expressa uma racionalidade negativa a respeito.

Ora, as condições necessárias para a facilitação da aprendizagem e formação dos alunos para a cidadania, se assentam sobretudo no esforço, autocontrole, auto-direcionamento e trabalho, associados ao respeito ao ambiente educacional e às pessoas que dele fazem parte. No dizer de Rousseau (1995), somente é capaz de autogovernar-se quem é capaz de obedecer. Isso posto, lembra-se que a educação das crianças se faz com orientações, liberdades, mas também com limites que funcionem como trilhas (e não como trilhos).

Organização de horários de aula

Como são confeccionados os horários de aula nas escolas? Via de regra, observa-se a tendência a respeitar os interesses pessoais dos professores. Isto é, as aulas de Matemática, de História, de Português, etc., são colocadas em dias e horários conforme solicitam os professores – e os docentes com maior força política dentro do estabelecimento de ensino, seja por características de personalidade, seja por vinculação com pessoas que podem influir no processo decisório da escola, esses têm a preferência na indicação de seus interesses. Dessa forma, as aulas de Matemática, por exemplo, podem ser todas elas colocadas no início ou no final do período de aula, porque o professor assim o deseja, segundo sua conveniência, sem considerar se pedagogicamente essa regularidade é conveniente para a aprendizagem.

É possível observar na prática de organização de horários de aulas que, de forma consistente, certas disciplinas são consideradas menos nobres, sendo colocados em horários de menor rendimento e menos preferidos pelos professores de maior voz ativa na escola. Resulta dessa prática na escola, a criação de uma cultura de desvalorização, também entre os alunos, do trabalho que se desenvolva nesse espaço de tempo. Podemos afirmar que essa prática, que não leva em consideração a dimensão pedagógica do estabelecimento de horários para as aulas, é pedagógica por si mesma, porém no sentido negativo.

A explicitação da dinâmica da comunicação e do relacionamento interpessoal

Uma escola, como organização social, é marcada por uma rede de relações interpessoais que, segundo as pesquisas modernas indicam, são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas em seu interior (Andrade, 2003). Essa rede se desenvolve a partir das ações, comportamentos e gestos das pessoas, como por suas palavras faladas e escritas. Verifica-se que ela pode ser saudável e eficaz, do ponto de vista educacional, como pode ser inadequada e limitada, dependendo da clareza que as pessoas tenham sobre esse processo, como também das habilidades pessoais e sociais relacionadas a ele. Portanto, deixá-la fluir naturalmente, sem atenção especial com a sua natureza e os seus resultados, representa deixar que aspectos negativos nela ocorram e tomem conta do processo.

A comunicação e o relacionamento interpessoal são centrais no fazer educacional e na construção da organização social da escola, sendo inerente a esses processos. Conforme indicado por Carl Rogers (1981), educação é processo de relacionamento interpessoal, que envolve a comunicação. Esses processos envolvem muitas nuances e sutilezas, nem sempre observadas, reconhecidas e compreendidas, de que resulta uma limitação nos processos educacionais.

A responsabilidade do diretor escolar pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo e, portanto, pela rede de comunicação e relações interpessoais que ocorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, a fim de que represente fenômenos sociais de natureza educacional e produtivos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Que entendimento há na escola sobre esses processos? A seguir são apresentados e analisados depoimentos de profissionais da escola a respeito, de modo a trazer luz sobre entendimentos convencionais.

Assim se expressou uma supervisora educacional:

- “Em nossa escola, a comunicação é muito boa, ela flui naturalmente, pois a diretora coloca em edital as informações necessárias para o bom funcionamento da escola, e só não lê quem não quer.”

Por este depoimento depreende-se que a comunicação é entendida como sendo a emissão unilateral e unidirecional de informações, sem levar em conta a recepção e, menos ainda, o retorno e a reciprocidade, vale dizer, sem consideração ao relacionamento interpessoal. É ainda possível sugerir que há a expressão autoritária e sem qualquer consideração ao processo de mobilização e liderança da gestão escolar.

Um entendimento diferente sobre a questão é revelado por outra supervisora:

- “Na minha escola não há problema de comunicação. Nos damos muito bem e não discutimos. Cada um assume suas responsabilidades e por isso não temos nenhum problema, não nos metemos na vida dos outros.”

Já neste depoimento a comunicação é expressa como correspondendo ao relacionamento interpessoal, porém, sem revelar os elementos da comunicação. O bom relacionamento é considerado como aquele harmonioso e discreto, sendo livre de conflitos e tensão. Porém, como não existe relacionamento interpessoal livre de tensões e conflitos, o que é representado como falta de problema de comunicação, pode ser falta de comunicação, sugerido pela frase “não nos metemos na vida dos outros”.

A desconsideração da comunicação e relacionamento interpessoal como elementos do cotidiano escolar é revelada na indicação de que “...o processo de comunicação na nossa escola se dá através de reuniões pedagógicas, recados escritos (bilhetes), recados falados, jornal escolar e editais”. Pois, dessa forma, um diretor escolar evidenciou seu entendimento limitado da comunicação como se constituindo apenas pelo processo de informação, desconsiderando o diálogo, a troca, a reciprocidade.

Observamos, portanto, a partir desses fragmentos de depoimentos, que os mesmos apresentam certas limitações de entendimento e em outros casos, uma distorção. Considerando que agimos de acordo como pensamos em relação à realidade, é possível identificar que qualquer esforço para melhorar os problemas apontados não terá condições para superá-los, tendo em vista suas bases inadequadas de entendimento. Portanto, evidencia-se como necessário que o diretor escolar se esforce no sentido de alcançar o aprofundamento e alargamento do entendimento sobre comunicação, promovidos na escola, a partir de observações do processo, orientadas por leituras e estudos esclarecedores de seus desdobramentos.

Verifica-se que os gestores mais críticos e conscientes da problemática da comunicação no processo social, indicam uma noção mais abrangente e clara do mesmo, apontando problemas comuns em relação a ele, como você verá a seguir.

Uma diretora assim se manifestou: “na dinâmica do diálogo, percebe-se que muitas vezes somos simplesmente ouvidos, ocorrendo a emissão, a recepção, mas não havendo reação. Ou seja, não ocorrem novas emissões de comunicação. Por outro lado, também nos deparamos com situações em que antes de se emitir uma mensagem, já se tem a idéia pré-formulada (preestabelecida), desvalorizando as colocações emergentes no grupo”.

Este depoimento revela o entendimento de dois aspectos do processo de comunicação: i) a emissão – recepção –, resposta do processo, reconhecendo corretamente a sua circularidade, e ii) o papel de preconceções e prejulgamentos determinando posições prefirmadas e, dessa forma, impedindo o desenvolvimento do grupo.

Outra diretora afirmou, a respeito da situação em sua escola: “encontramos algumas dificuldades relacionadas à interpretação dos comunicados, devido aos diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas; muitas vezes resolvem-se alguns problemas, mas criam-se outros”.

Este relato indica um aspecto importante da comunicação, que é o entendimento de como as pessoas pensam e quais suas opiniões a respeito das situações, idéias e processos do trabalho e seu ambiente, isto é, a construção de significados. Esse é um desafio constante na comunicação, uma vez que pessoas atribuem significados diferentes a uma mesma comunicação, tendo em vista sua experiência e história de vida diferente, que afetam seus valores, sensibilidade e capacidade perceptiva.

Esses exemplos comentados indicam ao diretor escolar como as falas revelam significados atribuídos pelas pessoas ao que representam e dessa forma permitem trabalhar sobre eles, de modo a torná-los mais efetivos, claros e consistentes em relação ao processo educacional a ser promovido pela escola.

O conhecimento do cotidiano escolar

Pela falta de atenção com o cotidiano escolar, essa dimensão é considerada por muitos como se constituindo na “caixa preta” da escola (Alves, 2003), que esconderia o seu real modo de ser e de fazer e, desse modo, mantendo camuflados interesses e motivações reais de suas práticas. Ora, saber o que de fato acontece no interior da escola e da sala de aula constitui-se em condição fundamental para a superação de suas limitações no sentido da realização de suas responsabilidades educacionais.

Por outro lado, oferece a possibilidade de revelar as lógicas interiores por trás das práticas, em vez de examiná-las em confronto com modelos externos à escola e com as propostas oficiais que provocam uma perspectiva reativa por simplesmente indicarem uma distância entre o que é e o que deveria ser.

A responsabilidade pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo educacional e da rede de comunicação e relações interpessoais que ocorre na comunidade escolar, de modo a orientá-la, a fim de que represente fenômenos sociais educacionais capazes de atender às demandas da sociedade. Em vez de apenas verificar a expressão das propostas oficiais na escola, de modo a verificar a sua ocorrência e a intensidade de sua manifestação em seu contexto, torna-se importante observar todas as práticas. De modo a se poder influenciar a escola, é importante conhecer como ela é, observar o que diariamente se passa nela e os seus significados. Por exemplo, é importante que o diretor escolar compreenda:

- Quais as principais regularidades, dinâmicas e desdobramentos do cotidiano escolar?
- Que significados têm as ações regulares na escola?
- Que lógicas mantêm essas práticas?
- Que distância existe entre os objetivos reais das diferentes práticas e os objetivos propostos pelo Projeto-Pedagógico da escola?
- Como são usados os espaços e equipamentos escolares e que significado é atribuído por esse uso?
- Como são tomadas as decisões, quem as toma e em atendimento a que interesses reais?
- Como é o processo de comunicação e relacionamento interpessoal no interior da escola e dela com os pais e a comunidade?
- Quais as falas, gestos, silêncios mais comuns na escola?
- Que princípios norteiam essa comunicação e relacionamento?
- Que influências são exercidas sobre o cotidiano escolar e como se expressam na determinação do fazer educacional da escola?
- Em que medida é promovida na escola a reflexão sobre suas práticas cotidianas, no sentido de explicitação sobre o seu significado?
- Que medidas são adotadas para a superação das limitações do cotidiano escolar?

A compreensão do cotidiano escolar pelos que o fazem constitui-se, ao mesmo tempo, em condição de construção da maturidade profissional e institucional e em condição para a melhoria dos seus processos educacionais, daí porque liderar esse processo ser uma responsabilidade do diretor escolar.

O cotidiano escolar: um espaço de contradições

Um olhar atento ao cotidiano de qualquer escola permite verificar que ela não é, de fato e plenamente, o espaço onde se realizam as propostas oficiais da educação, embora se pretenda que o seja. Isso porque na escola não ocorre rápida e facilmente, a mera transposição de fundamentos, diretrizes, princípios e legislações educacionais.

Como a escola é formada por pessoas de múltiplos saberes e motivações, de diversas temporalidades e valores, circunscritas num mesmo espaço, o entendimento e a aceitação às proposições educacionais não se dá de forma natural e pronta. O cotidiano escolar é, pois o espaço em que se dá o embate entre o normatizado e legislado e as possibilidades de compreensão e aceitação pelos que compõem a escola. Nesse embate, constrói-se na escola um dinamismo organizador próprio, uma visão de mundo da escola e de seu papel na escola, condutora de sua atuação e direcionadora de seus juízos.

Portanto, a escola não é como se gostaria que fosse e sim o resultado do embate entre cidadania e anomia, entre idealizações e concretude, entre necessidades sociais e interesses individuais, entre deveres e direitos, entre demandas exteriores

e possibilidades interiores. Em suma, um embate entre aquiescências e divergências, entre conformismos e resistências.

Diante desse embate o diretor pode, por vezes, sentir-se perplexo e até mesmo impotente. Isso ocorre quando adota o ideário da educação não como perspectiva de orientação do trabalho escolar, mas como ,mero padrão de avaliação da mesma, de que resulta um grande esmorecimento pela distância identificada, ou por considerar que a condição proposta devesse existir independentemente de seu trabalho.

A gestão do cotidiano escolar pressupõe a atuação no sentido de fazer diminuir o espaço da contradição e da diversidade, a partir da explicação dos significados por trás das falas, ações e omissões que ocorrem na escola, e das regularidades praticadas em seu interior, revelando as possibilidades de diminuir as contradições e discrepâncias entre realidade e proposições. Portanto, representa vê-la como ela é, sem medo de enfrentar suas limitações, como condição para a realização de sua potencialidade educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. IN: Revista Brasileira de Educação. n. 23, maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 62 - 74.

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de (org.). **O cotidiano educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Elo Horizontes: Interlivros, 1981.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

Glossário

“Accountability”

Prática de monitoramento e avaliação que representa, de forma combinada, responsabilidade e prestação de contas. O termo da língua inglesa é traduzido para o português ou como responsabilidade ou como prestação de contas, desconectando ambos os significados, daí porque, para não perder as duas vertentes do processo, ser preferível adotar o termo inglês *accountability*.

Amalgamar

Ato ou efeito de unir, integrar elementos diversos, de modo a constituir um elemento unitário e coeso, em que os elementos unitários constituintes perdem suas características individuais, constituindo uma outra natureza.

Capacidade conceitual

Capacidade de lidar com a complexidade das organizações e situações mediante o pensamento abstrato.

Co-liderança

Corresponde à atuação articulada de influência sobre os destinos da escola e seu trabalho, de forma interativa e intercomplementar pelos membros da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor escolar, orientador educacional, secretário da escola.

Conceituar

Ato de descrever, o significado de idéias, fatos, fenômenos, processos, objetos, estabelecendo a sua representação conceitual a partir do pensamento abstrato.

Competência em relação à profissão

Conjunto de padrões de desempenho que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes, requeridos para o exercício das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional.

Competência em relação à pessoa

Capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação.

Complexidade

Condição de uma situação ou elemento caracterizado pela multiplicidade de aspectos e desdobramentos marcados pela sua indissociabilidade (totalidade orgânica), de que decorre a necessidade de uma abordagem interativa e multidisciplinar.

Comunidade

Conjunto de pessoas que participam ativamente e de forma associada de um mesmo local e espaço cultural, contribuindo para seu clima e cultura organizacional e a dinâmica do seu cotidiano. Uma comunidade escolar é orientada pelos objetivos educacionais.

Cotidiano escolar

Representa “o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação.” (Galvão, 2004, p. 28).

Currículo

Constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola; o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola; a totalidade das experiências do aluno, pela quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo.

Desenvolvimento

Processo de mudança associado à ocorrência de melhorias no bem-estar emocional, físico, espiritual, cognitivo, socioeconômico e que proporciona às pessoas o reconhecimento, o incentivo e a autoconfiança para perseverarem em fazer o que faziam para obter a melhoria pretendida.

Desenvolvimento organizacional

Desenvolvimento das capacidades de uma organização, em todos os níveis e dimensões, de forma integrada e articulada, de maneira a poder melhor cumprir a sua missão e os seus objetivos. O desenvolvimento organizacional é promovido mediante o desenvolvimento das pessoas que fazem parte da organização.

Empoderamento

Processo pelo qual as pessoas adquirem autoconfiança e auto-estima, tornam-se capazes de determinar seus próprios valores e prioridades, fazem suas escolhas e tornam-se agentes de mudança necessárias para a promoção dos resultados que pretendem obter.

Evidência

Informação objetiva e factual (baseada em fatos) necessária para demonstrar a ocorrência de uma generalização apresentada. A informação é dada pela descrição de fatos e números caracterizadores da sua frequência, distribuição e intensidade.

Flexibilidade

Condição relacionada à capacidade de adaptação que as pessoas apresentam diante de situações novas e de mudanças rápidas do ambiente, assim como diante de situações de tensão e conflito. A flexibilidade está associada à capacidade de aceitar as situações novas e conflitantes que ocorrem, de modo a trabalhar levando-as em consideração.

Ganha-ganha

Caracteriza-se por uma lógica pela qual todas as partes de um relacionamento, disputa ou embate saem ganhando e o poder conjunto se constrói, criando um clima favorável ao desenvolvimento pelo envolvimento de todos no processo subsequente. Trata-se de expressão cunhada por Stephen Covey (1997). É o oposto da lógica perde-ganha, pela qual uma das partes envolvidas ganha e outra perde, criando um estado de animosidade de que resulta que a parte perdedora dificilmente se envolve de bom grado na atuação necessária a partir da decisão do embate.

Gestão pedagógica

Processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como de esforços, recursos e ações, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Liderança compartilhada

Corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover.

Missão da escola

Declaração sintética, apresentada em um parágrafo, que define o sentido da existência da escola.

Parceria

Igualdade de condições para propor, debater, implementar políticas e estratégias, assumir e compartilhar responsabilidades num projeto comum, garantindo mecanismos eficazes para que seu desenvolvimento não sofra descontinuidades.

Participação

Corresponde a um processo de mobilização e associação de pessoas para juntas produzirem algum resultado. Trata-se de um processo de dupla mão, uma vez que quem compartilha dá e recebe. Corresponde à antítese de tirar, tomar, explorar, exigir, impor. Só é possível quando se transcende a visão dualista e unilateral. Participar é contribuir para a decisão que conduz ao comprometimento pela ação correspondente. Pressupõe a criação de uma atmosfera de entendimento recíproco a respeito de objetivos e de novas perspectivas de ações para realizar esses objetivos. Substitui um clima de falta de confiança, suspeição e desmobilização.

Patrimônio escolar

Em sentido restrito, corresponde ao conjunto de bens móveis e imóveis que formam a parte física e material da escola obtidos através de compra, doação ou outra forma de aquisição e que são suscetíveis de depreciação.

Patrimônio imaterial

“É o conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxitos e amargaram fracassos” (Martins, 2001, p. 16).

Perde-ganha

Caracteriza-se por uma lógica de relacionamento e enfrentamento de disputa ou embate entre partes pela qual uma das partes envolvidas ganha e outra perde, criando um estado de animosidade de que resulta que a parte perdedora dificilmente se envolve de bom grado na atuação necessária a partir da decisão do embate. É o oposto da lógica do ganha-ganha, pela qual todas as partes saem ganhando e o poder conjunto se constrói, criando um clima favorável ao desenvolvimento pelo envolvimento de todos no processo subsequente. Trata-se de expressão cunhada por Stephen Covey (1997).

Planejamento

“Aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos com vistas à tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura” (Holanda,1983:36).

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Qualidade social

Capacidade que a escola apresenta de atender bem a todos os seus alunos, respeitando e considerando as diferenças que apresentam (princípio da inclusão), promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas (princípio democrático), que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigentes (princípio do desenvolvimento) e de dar continuidade permanente aos seus estudos (princípio da educação contínua). Essa qualidade social tem valor agregado na medida em que a escola é aberta à comunidade, servindo com base para a sua expressão e desenvolvimento social, cultural e educacional.

Sinergia

Corresponde à condição de trabalho conjunto, integrado e simultâneo de várias pessoas, setores e áreas de atuação de uma equipe ou organização, todos orientados para o mesmo fim. Trata-se de esforço coordenado e articulado de várias pessoas, procurando realizar um mesmo objetivo, cuja atuação tem um valor superior ao valor da atuação individual de cada uma delas. O princípio orientador é o de que o todo é muito maior do que a soma das partes.

Statu quo

O estado ou condição vigente em que se acha uma certa questão observada ou analisada.

Referências bibliográficas

COVEY, Stephen. **Os sete hábitos de pessoas muito eficazes**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1997.

HOLANDA, Nilson. **Planejamento e projetos**. Rio de Janeiro: APEC, 1983.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Vozes, 2004.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: Consed, 2001

