O papel do diretor

Liliana Jabif

O papel do diretor

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

FE E ALEGRIA

Edições Loyola

Título original:
El rol del directivo
Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008
ISBN: 978-980-7119-05-4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Fundação Fé e Alegria do Brasil

J11p Jabif, Liliana
O papel do diretor / Liliana Jabif; tradução: Thiago Gambi. – São Paulo: Fundação Fé e Alegria do Brasil : Loyola, 2008.
96 p.

(Formação de diretores).
Título original: El rol del directivo.
ISBN XXXXXXXXXX.

1. Fundação Fé e Alegria do Brasil. 2. Educação popular. 3. Administração educacional. 4. Administração escolar. 5. Diretor – Escola. I. Título.

CDU 371.11

Coleção Formação de diretores

Autor: Liliana Jabif. Instituto de Planeamiento Internacional de la Educación (IIPE) de la Unesco en Buenos Aires
Comitê Editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels. Programa Formação de Pessoal da Federação Internacional de Fé e Alegria
Diagramação: So Wai Tam
Capa: Cooperativa Mano a Mano e Edições Loyola
Ilustração de Capa: William Estany Vázquez
Tradução: Thiago Gambi
Revisão: Angelita Divina Cavalcante e Sandra G. Custódio
Impressão: Edições Loyola
Edita e distribui: Fé e Alegria e Edições Loyola

Publicação realizada com o apoio de:
Ministerio de Asuntos Exteriores – Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
Centro MAGIS

Fundação Fé e Alegria do Brasil
Rua Rodrigo Lobato, 141 — Bairro Sumaré
05030-130 — São Paulo, SP
T/F 55 11 3865 9761
falegria@uol.com.br

Edições Loyola
Rua 1822 nº 347 — Ipiranga
04216-000 São Paulo, SP
Caixa Postal 42.335 — 04218-970 — São Paulo, SP
T 55 11 2914 1922
F 55 11 2063 4275

Home page e vendas: www.loyola.com.br
Editorial: loyola@loyola.com.br
Vendas: vendas@loyola.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

ISBN: _____

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2009

Sumário

Nota à edição brasileira 7
Apresentação 9
Introdução 11
1. O novo papel do diretor 12
2. Por que falar de competências? 15
3. Como contribuir para o desenvolvimento de competências a partir da formação? 16
4. Que competências deve ter um "bom diretor"? 17

Capítulo 1 • Os saberes dos bons diretores 19
1. Administrar uma instituição complexa e dinâmica 19
   a. Compreender a complexidade e o dinamismo das instituições 20
   b. Enxergar o "lado oculto" das instituições 22
   c. Interpretar a(s) cultura(s) institucional(is) 23
   d. Fazer parte de determinada estrutura de poder 25
2. Construir o sentido da escola 32
   a. Focalizar a aprendizagem 35
   b. Superar dificuldades 38
   c. Desenvolver habilidades 39
3. Diagnosticar situações problemáticas e promover processos de melhoria 43
4. Criar vínculos proativos com a comunidade 48
5. Trabalhar em equipe 53

a. Estabelecer as condições básicas para o trabalho em equipe 57
b. Coordenar as equipes de trabalho 58
c. Ajudar a equipe em seu processo evolutivo 59
d. Desenvolver o "profissionalismo interativo" 60

6. Comunicar de maneira efetiva 65
a. Desenvolver circuitos de comunicação 67
b. Prestar atenção nas referências 69
c. Mecanismos para lidar com a informação 73
d. A comunicação e a informação para a tomada de decisões 76

Capítulo 2 • O "saber ser" do diretor 87

Bibliografia 95

Nota à edição brasileira

É com alegria e esperança que reconhecemos a marca positiva que nos deixou a coleção "Formação de educadores populares". Essa coleção continua fazendo história por todo o Brasil. Para fortalecê-la e dar continuidade ao processo formativo das pessoas de Fé e Alegria, **eis que nos chega esta belíssima publicação: "Formação de Diretores"**.

Esta nova coleção tem como principal objetivo constituir e formar equipes diretivas, empenhadas e comprometidas com a educação popular de qualidade para crianças, jovens e adultos empobrecidos deste imenso continente. Garantir educação de qualidade para todos supõe reconhecer a importância do papel dos diretores e diretoras para os centros educativos, formá-los, apoiá-los e acompanhá-los na árdua tarefa diretiva, que cotidianamente supõe fazer escolhas em prol da vida.

Como já dizia Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo". Logo, ser diretor ou diretora em Fé e Alegria, seja nos centros educativos, seja em outras estruturas de serviços, traz em si um modo próprio de atuar. Nós somos Fé e Alegria e isso marca nossa prática educativa. A identidade e a mística de Fé e Alegria se ex-

pressam em nosso modo de ser e proceder. É algo que dá sentido a tudo que vivemos, fazemos e transmitimos em nossa mensagem de libertação pela prática e convivência com a comunidade.

Esse modo próprio de cuidar, acolher e acompanhar as pessoas — carinho e afeto — revela uma mística que só pode brotar de um coração comprometido com a realidade e com o contexto no qual estão inseridos nossos educandos e educandas: muitas vezes "como ovelhas sem pastor". A missão da equipe diretiva das escolas em contexto de pobreza é ser para todos sinal de que nada está perdido e assim ajudá-los a recuperar o sentido da vida.

Desde já agradecemos aos inúmeros diretores e diretoras que incansavelmente têm demonstrado que acreditam nesta causa. Queremos que em todas as partes do Brasil as pessoas possam beber desta fonte "Formação de Diretores", considerada uma bússola que orienta o trabalho das equipes diretivas em Fé e Alegria. Estamos certos de que a missão educativa junto aos empobrecidos se fortalecerá com esta proposta de formação.

Que Deus nos ilumine e nos inspire nesta permanente tarefa de formar e ajudar os outros em sua contínua formação para a vida digna que Deus sonhou para todos.

Padre Carlos Fritzen, SJ
Diretor nacional

Fé e Alegria do Brasil
São Paulo/SP

Apresentação

A coleção **Formação de Diretores** integra o Programa de Formação de Pessoal da Federação Internacional Fé e Alegria como parte de um projeto que pretende "propiciar a formação e a alta capacitação do corpo diretor e técnico dos escritórios nacionais, dos centros e programas de Fé e Alegria em todos os países, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação popular e de outras ações de promoção social realizadas pelo Movimento"[1].

Este projeto tem como objetivos:

- Desenvolver estratégias de formação para a constituição de **equipes diretivas**.
- Promover a **formação reflexiva** para a ação e a tomada de decisões do diretor e das equipes diretivas.
- Fornecer **ferramentas** de formação de **caráter teórico e prático** para ampliar o marco de reflexão e ação.
- Estabelecer como eixos de trabalho **a análise de contexto, a gestão pedagógica, a gestão institucional, o papel do diretor, princípios, ferramentas e estudos de caso para analisar a realidade**.

1. II Plano Global de Desenvolvimento e Fortalecimento Institucional 2005-2009.

Neste último objetivo estão as linhas abordadas por esta coleção, que procura ampliar a experiência e o compromisso de nossos diretores para melhorar o trabalho nos centros educativos.

As políticas públicas de formação de diretores em nosso continente não tiveram o mesmo estímulo das políticas dirigidas para docentes. No entanto, é cada vez mais evidente que introduzir a inovação nos centros educativos passa pelo reconhecimento do papel dos diretores na gestão e pela liderança na organização da comunidade educativa. Por isso, esta coleção quer contribuir para a formação de um pessoal que cumpre um papel importante na conquista de uma educação pública de qualidade, uma meta com a qual estamos comprometidos como movimento de educação popular integral.

Também queremos agradecer aos diferentes autores que participaram da coleção por terem ampliado a reflexão de Fé e Alegria. Agradecemos também por terem nos aproximado de outros pontos de vista, de outras perspectivas e do funcionamento de nosso próprio movimento, permitindo assim estabelecer com outros um diálogo enriquecedor.

Por esse motivo, convidamos os diretores a participar da experiência de leitura e reflexão desta coleção e a fazer parte deste projeto que transcende as fronteiras de um país e se torna uma experiência latino-americana.

Padre Jorge Cela
Coordenador Geral da Federação
Internacional Fé e Alegria

Santo Domingo, agosto de 2007

Introdução

O objetivo deste livro é compartilhar com os leitores várias experiências que recolhemos ao longo de diversos processos de pesquisa, consultoria e formação relativamente ao papel do diretor nos centros educativos e suas práticas nos atuais cenários educativos da América Latina[1].

As questões que abordaremos estão relacionadas a algumas destas perguntas:

Que situações profissionais os diretores das escolas em contexto de pobreza enfrentam em seu dia-a-dia com autoridades, docentes, alunos, pais e mães de família, e outros agentes sociais que interagem com os centros educativos? Como "atuam" para melhorar a aprendizagem dos alunos cuja capacidade de aprender está condicionada pela situação de pobreza em que vivem? Que práticas são utilizadas para administrar instituições em contextos de pobreza?

1. Referimo-nos às atividades desenvolvidas pela autora no Projeto de Pesquisa-Formação: Diretores em Ação, Módulos de Formação de Formadores em Competências para a Gestão Educativa em contextos de pobreza (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004) e no Programa Regional Centro-americano de Melhoria da Qualidade Educativa (MECE), implementado pela Coordenação Educativa e Cultural Centro-Americana (CECC) e apoiado tecnicamente pelo IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Nas últimas décadas, na América Latina, ocorreram vários fenômenos que contribuíram para aprofundar a dualidade entre economia e sociedade, com o conseqüente aumento das taxas de desemprego, emprego informal e marginalidade.

O empobrecimento e a exclusão a que estão expostos os grupos mais vulneráveis das sociedades latino-americanas os transformou no que Beck (1996) chamou de "sociedades de risco". Em contextos de desintegração familiar, consumo abusivo de drogas, aumento de atividades ilegais e, conseqüentemente, situações de violência, a maioria dos alunos e das alunas que freqüentam escolas localizadas em áreas pobres tem dificuldades específicas para acessar o conhecimento e as habilidades de que precisam para se desenvolver como pessoas e se integrar socioeconomicamente a um universo que lhes oferece cada vez menos oportunidades de integração (UNESCO-IIPE, 2002).

Nos cenários mencionados, para conhecer realmente os desafios a que os diretores das escolas em contexto de pobreza estão expostos, é preciso explorar, com os próprios atores, as situações que enfrentam diariamente com autoridades, docentes, alunos, pais e mães de família, e outros agentes sociais, a fim de administrar os centros educativos.

Nas páginas que se seguem, queremos compartilhar com o leitor o que aprendemos nos processos de formação e pesquisa que realizamos nos últimos anos para compreender a realidade enfrentada por diretores e diretoras das escolas pobres da América Latina.

1. O novo papel do diretor

A grandeza dos desafios enfrentados atualmente pelas instituições educativas em contextos de pobreza requer diretores que não só administrem os recursos e organizem as práticas, mas que também promovam, no coletivo escolar, o

interesse, a participação e o compromisso para a construção do sentido para essa escola e para essas crianças e jovens em particular, a fim de melhorar sua aprendizagem.

Essas escolas são freqüentadas por crianças e jovens provenientes de famílias privadas de recursos econômicos, tempo e estabilidade necessária para assumir a responsabilidade que o setor educativo espera deles. Por isso, é preciso desenvolver propostas flexíveis que permitam a construção de novas identidades e capacidades para garantir as condições mínimas que possibilitem o processo educativo.

Os cenários atuais requerem diretores que desenvolvam sua capacidade de liderança a fim de:

- Influenciar na definição das grandes diretrizes das práticas coletivas.
- Estabelecer uma marca institucional que se traduza em determinado estilo de gestão, em certas modalidades de vinculação e num ambiente de trabalho particular.
- Articular e fomentar uma cultura institucional que mantenha e organize o centro educativo baseada em valores, princípios e normas que definam o rumo das práticas coletivas.

Essa liderança representa uma *influência* sobre outros para conseguir acordos que permitam obter resultados e compreender os problemas e relações complexas dentro da escola e entre a escola e outros organismos. Assim, quando o diretor negocia com as autoridades para flexibilizar certas normas ou mesmo as transgride, ou quando adota diferentes estilos para obter resultados, está exercendo o papel de líder político (Bolívar, 1997), negociando e buscando acordos e consensos para a realização dos objetivos propostos.

Em seu novo papel, o diretor deve partir de uma visão global e integradora da instituição que lhe permita "enxergar"

e atuar sobre o conjunto de atividades, seja pedagógico-didáticas, administrativo-organizacionais ou comunitárias, a fim de consolidar, na percepção coletiva, "uma unidade de ação" (Gairín, 1994), uma visão sistêmica que reflita que tudo o que se realiza num setor do centro educativo repercute em seu conjunto.

Para além do cenário institucional, esse líder educativo deve integrar as necessidades pessoais, grupais e institucionais em função de certos objetivos organizadores das práticas. Nesse caso, servirá de "enlace" entre diversos interesses e necessidades (Mintzberg, 1991), a fim de consolidar um verdadeiro sistema de relações que facilite:

- Manter certo equilíbrio interno.
- Promover sistemas de participação e envolvimento dos docentes.
- Criar equipes de trabalho em torno de tarefas específicas.
- Abrir canais de comunicação.
- Estabelecer sistemas de monitoramento e apoio.
- Administrar conflitos.

Além disso, esse papel de enlace permite que o diretor estabeleça ações coordenadas e acordos com o entorno (pais, agentes comunitários, outras organizações etc.) a partir da negociação, do intercâmbio de idéias e valores que impulsionam o projeto educativo e a difusão da missão e da visão da escola.

Exercer tais funções exige que o gestor esteja atento, observe e monitore as práticas institucionais, acompanhando os processos em andamento de tal maneira que compreenda o que está acontecendo na instituição e no seu entorno, atuando em função disso.

Considerar o que acabamos de dizer implica a proposição de novas abordagens para a formação de diretores e o

questionamento da contribuição de outros enfoques que ajudem a atender às exigências requeridas pelo papel de um diretor comprometido com uma educação de qualidade com eqüidade. Em suma, um profissional competente.

2. Por que falar de competências?

A experiência recolhida na pesquisa, no desenvolvimento de programas de formação de formadores em competências para a gestão escolar[2] e o estudo que estamos realizando sobre seu desenvolvimento e impacto permitem afirmar que a chave do sucesso dos diretores das escolas que avançam e têm boa gestão é que são "competentes". Resolvem velhos e novos problemas mobilizando seus conhecimentos e esquemas de ação. São peritos em seu papel e, apesar das situações adversas, dirigem a instituição escolar de modo que as crianças continuem freqüentando a escola e aprendam.

Quando um profissional lança mão de suas competências, elas não surgem "recortadas". Esse "saber atuar" é resultado de um processo complexo realizado pela pessoa ao selecionar, mobilizar e combinar um conjunto de "saberes" (conhecimentos, habilidades, atitudes) e qualidades pessoais que são postas em ação para realizar uma atividade (Le Boterf, 2000, Perrenoud, 1998). Esse "saber atuar" se refere a saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto profissional, saber integrar ou combinar saberes variados e heterogêneos, saber transferir, saber aprender, saber aprender a aprender e saber se comprometer.

2. O Programa de Formação de Formadores em Competências para a Gestão Escolar, baseado em Diretores em Ação: Módulos de Formação de Formadores em Competências para a Gestão Educativa em contextos de pobreza (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004) é desenvolvido desde 2004 na Guatemala e desde de 2006 na Costa Rica, por solicitação dos Ministérios de Educação desses países, com assistência técnica da autora como consultora do IIPE-UNESCO Buenos Aires.

3. Como contribuir para o desenvolvimento de competências a partir da formação?

De acordo com o que foi proposto no item anterior, as competências de uma pessoa não são identificadas facilmente. Elas se entrelaçam numa rede complexa e difícil de "desemaranhar", dificultando os processos de formação organizados em competências. Não obstante, a experiência sugere alguns princípios gerais que contribuem para a formação de diretores de centros escolares capazes de liderar processos de qualidade com eqüidade.

Advertimos que os processos de formação são altamente valorizados pelos participantes quando facilitam a reflexão sobre a prática, apresentam casos baseados em situações profissionais reais e propõem a elaboração de simulações de situações profissionais enfrentadas pelos diretores em seu dia-a-dia. Os testemunhos recolhidos entre quase cento e cinqüenta diretores e supervisores que participaram de programas de formação na Guatemala e Costa Rica destacam a importância de:

- Considerar experiências reais.
- Refletir sobre tais experiências.
- Rever as teorias que subjazem às práticas e orientam a ação.
- Extrair os princípios diretores da ação, a fim de aplicá-los em novos contextos de intervenção.

Nesse sentido, apresentaremos neste livro testemunhos e ferramentas de análise que, considerando o princípio da reflexão sobre a ação e a própria reflexão (Schön, 1992), aproximem o leitor de situações problemáticas provenientes de sua própria realidade e o ajudem a refletir sobre ela, a compará-la com diferentes marcos conceituais, a tentar realizá-la de modo real ou simulado e, a partir daí, avançar na mudança de suas rotinas e representações, desenvolvendo, conseqüentemente, novas maneiras de intervir na realidade.

Trata-se, em suma, de progredir em direção a uma maior articulação entre teoria e ação, e de contribuir para o fortalecimento dos processos de aprendizagem das organizações educativas.

4. Que competências deve ter um "bom diretor"?

Se as competências (agora no plural) estão no desencadeamento de um conjunto de esquemas operacionais no plano cognitivo que entra em ação ao tentar resolver situações de uma mesma família de problemas, toda distinção entre umas e outras é, em certa medida, arbitrária e toda estratégia para a formação de "uma" delas implica influenciar na formação de outras.

No entanto, apesar de constituir um tecido fortemente interconectado, é possível "extrair" algumas dimensões de competências que são chave para o exercício do papel a partir da sistematização das observações, das conversas com diretores, supervisores e professores, e das avaliações dos participantes dos programas de formação[3].

Com efeito, os resultados dos trabalhos de campo permitiram perceber que as escolas cujo diretor exerce uma forte liderança pedagógica são capazes de refletir sobre sua prática e, ao fazê-lo, têm a possibilidade de iniciar transformações, como a adaptação curricular, de elaborar conjuntamente o projeto educativo, de definir os conhecimentos, habilidades e atitudes que seus alunos deverão adquirir, entre muitas outras ações. Esses diretores compreenderam e fizeram que os outros compreendessem que os espaços de reflexão ajudam a combater as frustrações e a angústia,

3. Para fazer essa seleção, partiu-se dos resultados dos estudos realizados pelo IIPE-UNESCO Buenos Aires (1999) e das diferentes e variadas situações e problemas enfrentados pelos diretores de escolas em contexto de pobreza em seu trabalho cotidiano.

além de ajudar a compartilhar as enormes responsabilidades que se deve assumir no exercício de funções em contextos de pobreza.

Capítulo 1

Os saberes dos bons diretores

Com base no que dissemos anteriormente, apresentaremos aqui algumas das capacidades de bons diretores:

- Administrar uma instituição considerando sua complexidade e dinamismo.
- Construir o sentido dessa instituição.
- Diagnosticar situações problemáticas e promover processos de melhoria.
- Criar vínculos proativos com a comunidade.
- Trabalhar em equipe.
- Comunicar de maneira efetiva.

O trabalho de campo também revelou que essas capacidades são combinadas com um "saber ser", isto é, um comportamento ético e certas qualidades pessoais que tornam os diretores competentes.

1. Administrar uma instituição complexa e dinâmica

Um dos aspectos que observamos é que os diretores que trabalham em contextos de pobreza e melhoram a qualidade da aprendizagem dos alunos conseguem obter resultados significativos quando facilitam processos de inovação.

Por exemplo, quando estimulam a aplicação de novos métodos de ensino-aprendizagem, promovem outras maneiras de se organizar internamente ou buscam formas criativas de resolver problemas.

No entanto, os estudos realizados também revelam que, para promover processos de mudança ou inovação, esses bons diretores consideram e entendem as instituições educativas como sistemas dinâmicos e complexos[1], articulados não só por um conjunto de regras e funções bem estruturado, mas também por grupos sociais e pela rede de relações que estes estabelecem ao longo de sua vida.

Isso torna sua visão cada vez menos reducionista ao analisar o que acontece ali e os leva a considerar não só a estrutura formal da instituição, mas também as complexidades interna e das interações com o entorno.

Para pôr em prática essa competência, os diretores desenvolvem estas capacidades:

a. Compreender a complexidade e o dinamismo das instituições

Compreender a complexidade e o dinamismo das instituições permite administrar a instituição considerando suas necessidades, particularidades, cultura, entorno e relações de poder.

Quando nos referimos a sistemas dinâmicos, queremos dizer que estão em contínuo movimento e em constante luta entre dois tipos de força: as que se adaptam às mudanças produzidas constantemente ao seu redor e as que se opõem à mudança para manter certas funções ou estrutura interna

1. Para aprofundar este assunto, cf. Etkin, J. e Schvarstein, L. (1997); González Moena, S. (1997); Morin, E. (1995); Senge, P. M. (1995); Watzlawick, P., Bavelas, J. B. e Jackson, D. D. (1991).

que consideram vitais para sua sobrevivência e para a manutenção de parte de sua essência e identidade. Esse equilíbrio, a que às vezes se chega, é dinâmico, porque é rompido quando mudam as circunstâncias ou surgem novas exigências, que originarão novos processos de transformação.

Dizemos que esses sistemas são complexos porque o que os caracteriza, o que é fundamental, não são os elementos que os definem (as pessoas, por exemplo), mas as relações que se estabelecem entre eles e as relações que se constroem em função das necessidades do sistema. Estas últimas são condicionadas e modificadas por fatores de qualquer tipo: históricos, geográficos, políticos, culturais, tecnológicos etc.

Vários testemunhos deixam entrever essa compreensão. Um deles diz o seguinte:

> *"Essa escola está num entorno com problemas de toda ordem. Aqui, neste bairro, a droga circula com muita liberdade, temos alunas grávidas, os pais, melhor dizendo, as mães, são em certa medida vítimas de seus filhos: se estes são presos, lá vão elas… falar com o juiz, levar-lhes comida… Tínhamos duas opções: ou os problemas nos absorviam e nos paralisavam ou assumíamos esse trabalho com outro enfoque… Não foi fácil fazer com que todos os professores compreendessem e aceitassem a proposta que fizemos a partir da equipe diretiva. Formaram-se grupos a favor e contra, mas começamos com o grupo que aceitou o desafio e reelaboramos o currículo, adaptando-o à nossa realidade… Começamos com os que nos acompanharam e, com o tempo, quase todos os docentes se engajaram, sobretudo os que são de tempo integral. Sim, deu trabalho e gastamos muito tempo em reuniões e discussões. Não é fácil planejar o que se vai fazer e pensar com base nos objetivos que se quer alcançar…"*

Os "diretores" que administram e dinamizam as inovações, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, compreendem o que acontece nas instituições educativas, ao mesmo tempo em que entendem que os processos de transformação não dependem apenas do desejo de mudança ou da realização de um planejamento correto.

Pensar a escola como sistema social exige que não nos esqueçamos da enorme complexidade que as pessoas levam para o processo, podendo acelerá-lo ou retardá-lo.

b. Enxergar o "lado oculto" das instituições

As instituições não só têm um lado formal, explícito, reconhecível (ou seja, estritamente organizativo), mas também um lado obscuro, implícito, oculto — às vezes intencionalmente ocultado ou negado —, não declarado, profundo, difícil de reconhecer, mas que reúne o que é verdadeiramente importante, o que está cheio de significado, o que influencia a vida da organização.

Os diretores que consideram esse aspecto institucional, que permite ou impede a realização de um projeto, reforma, mudança etc., encontram, nas palavras de Lydia Fernández (1997, 22), "*os caminhos para desemaranhar a trama de significados que a cultura tece sobre suas próprias contradições*".

O testemunho de um diretor da Costa Rica é eloqüente:

> *"Atualmente fala-se das escolas como organizações que aprendem, da escola inteligente… e o que um diretor deve fazer senão ajudar a aprender a mudar, a sair da área de comodidade? Sei que não se consegue isso apenas com a vontade, que é mais complexo que isso, mas trata-se de abrir espaços para pensarmos juntos, para encontrarmos conjuntamente o caminho…*

Para isso deve-se ter mente, ouvidos e olhos bem abertos, para entender o complexo, o que não se vê facilmente… Deve-se entender que se trabalha com pessoas diferentes, que esperam coisas diferentes da profissão… mas isso faz parte da direção… deve-se suportar avanços e retrocessos".

Em seu papel de analista institucional, quem administra uma escola deve ser capaz de observar o que acontece em seu centro e ver os problemas em toda sua complexidade, comparando sua visão com a dos outros membros do grupo, para, dessa maneira, perceber melhor a situação e encontrar alternativas para essa instituição em particular.

c. Interpretar a(s) cultura(s) institucional(is)

A cultura é o conjunto de crenças, valores, percepções da realidade, normas, atitudes e modos de expressão que os membros de uma organização constroem ao longo de sua história (Stoll e Fink, 1999).

Os diretores, ao analisarem a instituição para construir seu sentido, desfazem a trama de significados que o sistema social construiu e que se expressa por meio de símbolos; símbolos que os outros membros da organização também sabem interpretar e compartilham em maior ou menor medida.

Dessa maneira, as instalações, os equipamentos, a linguagem, a maneira de agrupar as pessoas ou segmentar os grupos, os métodos e as estratégias para realizar as tarefas, a divisão das funções ou o modo de verificar se estão sendo cumpridas manifestam a cultura organizacional.

Dado que a cultura é um importante mecanismo de coesão, ela pode atuar como filtro das inovações, como barreira protetora da identidade da organização dificultando

ou mesmo impedindo as mudanças que julgue distantes ou incompatíveis com tal identidade. Portanto, a cultura pode ser vista como o que une um grupo social, mas também como o que o distingue de outros grupos. Um grupo de pessoas pode utilizá-la como fator de coesão e para se diferenciar do grupo mais amplo em que se situa. Por isso, fala-se muitas vezes de cultura organizacional no plural, uma vez que várias culturas podem coexistir numa organização.

Diz a diretora de uma escola em Buenos Aires:

"Quando cheguei a esta escola, minha primeira impressão foi de espanto. As paredes sujas, as janelas quebradas, um pátio com restos de balanços soltos…, a área da direção não tinha janela e havia apenas uma mesinha e uma cadeira… um refeitório onde os professores podiam sentar-se apenas em pequenos grupos… enfim, um cenário desolador.

Isso se refletia na proposta pedagógica, rotineira, baseada nas normas, sem propostas criativas para atender a diversidade. Quando comecei a propor, pouco a pouco, minha visão, notei que um grupo de professoras se entusiasmou e, assim, começamos a pintar as paredes, melhorar as salas de aula, arrumamos a placa com o nome da escola, começamos a organizar reuniões para discutir a proposta pedagógica… Pouco a pouco, todos se entusiasmaram e veja o que conseguimos…".

Ao utilizar a cultura como perspectiva de análise, o diretor lança mão de seus saberes para esmiuçar os elementos da cultura que lhe permitem explicar os problemas inerentes à vida institucional e resolvê-los, assim como para entender que a cultura atua como elemento estruturante dos processos educativos, facilitando uns e limitando outros (Schvarstein, 2002).

d. Fazer parte de determinada estrutura de poder

Se a cultura é a estrutura de significados compartilhados pela organização, o poder[2] é a estrutura de relações e vínculos de influência entre os participantes do processo de comunicação que define um sistema social como a instituição educativa. Ambas as estruturas — cultura e poder — estão intimamente relacionadas, sustentam-se uma a outra, já que a estrutura de crenças e significados coletivos se apóia e se propaga mediante a estrutura de poder, que encontra na cultura uma fonte necessária de justificação e legitimidade (Hoyle, 1986, Ball, 1989).

Como observou o filósofo francês Michel Foucault, a essência do poder, ao contrário do que geralmente se costuma entender, não é a força que garante que façamos ou deixemos de fazer algo, a força que coage e reprime, mas o discurso com que o próprio poder se legitima. Todo poder serve a determinados interesses, mas o discurso do poder nunca se apresenta revelando esses interesses a que serve, ao contrário, apresenta-se como natural, universal, verdadeiro, coerente com a história ou ajustado às necessidades gerais.

Por isso, os diretores que entendem que fazem parte de uma estrutura de poder reconhecem que os atores (docentes, pais de família, autoridades, outros membros da comunidade) podem utilizar uma variada gama de estratégias (divisão de poder, conflitos, intrigas, formação de coalizões etc.) para alcançar fins particulares ou de grupos que formarão a micro-política institucional (Mintzberg, 1992).

2. Não estamos nos referindo aqui ao poder conferido pelo conjunto de papéis hierarquizados e formalizados que a organização deve administrar e que se reflete no organograma (essa é apenas uma das fontes de poder). Referimo-nos ao poder que não está escrito, ao poder invisível, o que constrói e desenvolve a instituição e que estabelece o contexto em que as manifestações individuais são acomodadas e explicadas.

As instituições são consideradas uma arena política, um lugar em que ocorre a luta pelo poder e controle (em contraste com o ponto de vista de que as organizações são formadas por pessoas que perseguem um objetivo comum). A metáfora política induz a ver as instituições como amplas redes com pessoas que têm interesses divergentes e que se reúnem por conveniência. Isso implica que grupos com interesses afins desenvolvem sistemas ideológicos para defender seus interesses e se envolvem em processos de negociação, na formação de coalizões e, se necessário, na criação de conflitos.

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 1

a. Escreva uma carta a um colega comentando os problemas que você percebe quanto à sua função de diretor.
b. Explique para ele as situações problemáticas que você enfrenta em seu dia-a-dia com os diferentes atores com que interage: docentes, pais de família, alunos, autoridades etc.

Atividade 2

a. Leia a tipologia apresentada a seguir, proposta por López Yánez e Sánchez Moreno (1998), e adaptada de Mintzberg (1992), sobre as estruturas de poder nas instituições educativas.
b. Reveja os quadros que explicam as características, as vantagens e os inconvenientes das estruturas de poder nas organizações.

c. Analise, a partir do quadro, as estruturas de poder dominantes em algumas das instituições educativas que você dirige ou já dirigiu.
d. A partir de sua experiência, que efeitos cada uma dessas estruturas produz nas instituições?
e. Você considera essa análise útil para sua função de diretor?

Estrutura	Características
Estrutura burocrática	Base ou fonte de poder: autoridade, disposições legais e normativas. O poder surge encoberto ou oculto sob a estrutura formal.
Estrutura autoritária	Base de poder: o cargo dentro da estrutura hierárquica da organização. O poder se manifesta nos critérios e projetos dos agentes investidos de autoridade.
Estrutura meritocrática	Base de poder: o conhecimento e as habilidades profissionais de certos membros da organização.
Estrutura ideológica ou missionária	Base de poder: a cultura institucional; seus membros compartilham uma visão da organização e aspirações ou ideais (o que é feito, como é feito e como as coisas são vistas na organização). São permitidos apenas os jogos políticos, ainda que, na medida em que a cultura se enfraqueça, as culturas emergentes recorram justamente à micropolítica para se lançar na conquista de espaços de poder.
Estrutura política	Base de poder: a micropolítica. Caracteriza-se pela criação permanente de alianças que são feitas e desfeitas na busca do poder.

	Vantagens	Inconvenientes
Estrutura burocrática	Dá estabilidade e regularidade. Serve para superar as deficiências dos outros sistemas.	Privilegia o que está estabelecido. Impede o desenvolvimento de iniciativas.

	Vantagens	Inconvenientes
Estrutura autocrática	Agilidade para introduzir mudanças.	Privilegia os dirigentes em detrimento dos dirigidos. Desestimula o compromisso dos membros com a organização. Tende a impedir o desenvolvimento de qualquer jogo político que possa fazer sombra ao que está estabelecido.
Estrutura meritocrática	Garante que o poder seja menos arbitrário e flua para os agentes que possuam formação e conhecimentos.	Privilegia o surgimento de castas que acumulam muito poder; tende a gerar diferenças de status dentro da organização. As castas competem entre si (pelos recursos, pela capacidade de realizar projetos etc.) e possibilitam uma considerável atividade micropolítica.
Estrutura ideológica	É necessária para dar vida à organização e estabelecer uma visão de conjunto.	Privilegia uma perspectiva sobre as outras. Pode levar ao dogmatismo ideológico.
Estrutura micropolítica	Dá flexibilidade à organização e ajuda a neutralizar os excessos das outras fontes de poder. Favorece os líderes naturais diante dos líderes impostos pela estrutura. Garante que todos os grupos sejam considerados (mesmo se não tiverem razão). Facilita iniciativas de mudança bloqueadas por outros sistemas. Facilita a execução de decisões que surgiram no sistema de autoridade.	Favorece o aprofundamento dos conflitos. Gera divisão, tanto na coalizão interna como externa.

Atividade 3

Quando o diretor procura forjar uma idéia compartilhada com o coletivo escolar sobre os problemas organizacionais do centro educativo, é conveniente que compreenda as características culturais do centro e veja a instituição como um sistema cujos elementos estão interconectados. Nesse contexto sugerimos:

a. Rever as quatro dimensões propostas por López Yáñez e Sánchez Moreno (1998) para fazer a análise das culturas das instituições educativas.

ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL Categorias	
Conteúdo	Aparência física Parâmetros de comportamento Linguagem Regulamento implícito Valores Pressuposições
Força	(Como a cultura penetra) Grau de extensão, clareza e homogeneidade
Evolução	(História institucional) Orientação prospectiva ou retrospectiva
Trama Social	Heróis Narradores Sacerdotes Murmuradores e espiões Dissidentes e inconformados Delatores Coalizões

Na categoria "trama social":

- Os heróis são reconhecidos como a personificação das pressuposições básicas da cultura. São modelos a serem seguidos e imitados. Os anti-heróis personificam pressuposições opostas.

- Os narradores são socialmente legitimados a oferecer a visão da cultura sobre o passado e o presente da organização. São reconhecidos como a voz que expressa a cultura e fazem isso por meio de histórias e lendas.
- Os sacerdotes cuidam da ortodoxia quanto ao conteúdo da cultura, impedindo desvios. Relacionam o presente à tradição e à história da cultura.
- Os murmuradores e espiões relacionam as diferentes sensibilidades no interior de uma mesma cultura mediante o controle e a difusão da informação. Constroem e sustentam uma trama de apoios e relações que, de alguma maneira, dá coesão à cultura.
- Os dissidentes e inconformados mantêm a organização em evolução. Numa cultura forte, esses dissidentes podem enriquecer a organização com seus valores e idéias, enquanto numa cultura frágil, o efeito pode ser diferente, posto que se voltam contra os valores geralmente compartilhados, perturbam e se fazem notar freqüentemente trabalhando contra.
- As coalizões representam os subgrupos com conteúdos culturais ou sensibilidades afins numa mesma cultura. São o germe da formação de subculturas e colocam em andamento os mecanismos da micropolítica institucional, isto é, da complexa trama de conflitos e negociações que caracteriza a luta pelo poder.

b. Procure uma discussão sobre o tema, baseando-se nestas perguntas:
   O que essas categorias lhe "comunicam" como diretor?
   Prestar atenção à cultura do centro educativo pode lhe ser útil para alguma coisa?

Atividade 4

a. Leia o seguinte caso e explique o que o diretor de um centro educativo propõe, baseando-se no conceito apresentado no texto.

"Nesta escola está acontecendo um processo interessante: estamos fazendo mudanças na infra-estrutura, construindo novas salas de aula, incorporando textos novos, propondo que os alunos com dificuldade de aprendizagem possam permanecer na escola para receber apoio dos docentes…

Tudo isso foi elaborado pelos docentes e pela direção, com a colaboração do governo e da Associação de Pais e Mães de família.

Mas alguns pais, que por algum motivo ficaram fora do processo de planejamento, estão começando a colocar obstáculos e se juntaram a alguns professores… estão tornando a vida impossível… não sabemos porque…"

Os incentivadores ou promotores do processo de mudança pensam que se trata de um freio, da clássica reação dos de sempre, opondo-se ao novo.

Atividade 5

a. Analise as palavras de López Yáñez e Sánchez Moreno (1998) e avalie, à luz da sua experiência, se você está de acordo com elas.
b. Justifique sua resposta a partir de algum conceito.

"Entender as instituições educativas como organizações dinâmicas e complexas supõe a transformação da própria noção de mudança escolar.

Se antes a mudança era pensada como a substituição de uma prática por outra, agora é pensada como um

processo contínuo de desenvolvimento, evolução e aprendizagem. Fala-se das escolas como organizações que aprendem, da escola inteligente, da escola do pensamento ou de solução de problemas.

Nesse contexto, espera-se que o diretor abra espaço para a aprendizagem coletiva com os mestres, compreendendo que trabalha no ambiente de uma ou várias culturas institucionais; que faz parte de determinada estrutura de poder e que se incorpora a uma dinâmica institucional que apresenta avanços e retrocessos".

2. Construir o sentido da escola

O trabalho empírico realizado para a elaboração do Projeto Diretores em Ação[3] e a abundante literatura sobre gestão para a transformação educativa revelam que os diretores competentes trabalham a dimensão pedagógica, construindo o sentido da escola para que alunos e alunas que vivem em situações de pobreza aprendam e se desenvolvam como pessoas. Nas escolas de contextos pobres, a construção do sentido implica combinar a função específica da escola, ou seja, a formação das pessoas para que possam ter acesso a certos saberes, com a atenção às complexas situações sociais de seus alunos (Braslavsky, 1999).

Os diretores que constroem o ***sentido*** da escola consideram a particularidade de cada instituição educativa e, embora vivam numa realidade que lhes exige cuidar dos problemas sociais de seus alunos, atribuem à educação um lugar preponderante porque entendem que, assim como o que acontece com as nações, ficar à margem do conhecimento também é se marginalizar de qualquer possibilidade de

3. Diretores em Ação: Formação de Formadores em Competências para a Gestão Educativa IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004. Op. cit.

desenvolvimento (Filmus, 1993), e deixar de se concentrar na aprendizagem seria condenar os alunos das escolas pobres a uma maior desigualdade.

Para materializar a construção de sentido, os diretores entrevistados indicam que, além de compreender o dinamismo e a complexidade das instituições enquanto sistemas, é preciso conhecer seu entorno, seus problemas e suas potencialidades, e quem são os alunos e suas famílias.

O trabalho de campo realizado revela que esses diretores se interessam em saber:

- Como vivem os alunos e suas famílias; qual a profissão dos pais e das mães, seus problemas, oportunidades, rotinas (horários, tarefas de crianças e adultos).
- Quais são suas representações e sentimentos, preocupações, medos, esperanças e desejos.
- Quais são seus códigos, como falam, como andam, como se comunicam.
- Quais são os conteúdos básicos que os alunos devem aprender e como se aprende e se ensina em geral, e nesse contexto em particular.

Conhecer e compreender o que está acontecendo na instituição e em seu entorno é importante, mas não suficiente para um gestor competente. É preciso *levar a compreensão à ação*, afirmam vários diretores das escolas visitadas. Em sociedades instáveis como as atuais, os diretores que promovem as inovações formulam permanentemente questões como o que deve ser incluído no currículo e o que o aluno deve saber e fazer para poder interpretar as mudanças sociais e atuar nelas, exercendo sua cidadania.

Esses líderes educativos estão atentos, observam e monitoram as práticas institucionais. Acompanham os processos em andamento para compreender o que está acontecendo na instituição e em seu entorno e, conseqüentemente, para

atuar. Por isso, consideram importante utilizar ferramentas, como o projeto educativo institucional (PEI)[4], que permitem organizar as práticas coletivas, gerar dispositivos para sua avaliação e apoiar os aspectos pedagógicos da sala de aula, orientados para a operacionalização da missão e visão definidas pelo centro educativo.

Suas palavras mostram como passar da compreensão à ação:

> *"Acredito que o resultado que alcançamos, apesar do ceticismo inicial de alguns, deve-se a um projeto educativo com o qual todos, do porteiro aos auxiliares da direção, estão comprometidos. É certo que nos colégios há muitos estilos de gestão e que depende muito do diretor, mas quando o diretor tem uma visão clara do que quer e motiva sua equipe para alcançar as metas, o funcionamento é muito melhor.*
>
> *A princípio eram tantos os problemas… comecei trocando opiniões com os professores, primeiro individualmente ou em pequenos grupos, para ver como eles viam a situação… e me dei conta de que estavam muito sozinhos e de que o processo educativo dependia do que cada um queria ou podia fazer… Ao mesmo tempo, começamos a planejar reuniões por níveis para analisar os problemas, rever o projeto educativo e repensar conjuntamente o que queríamos alcançar com nossos alunos…*
>
> *Nesses contextos, meu papel fundamental é apoiar e motivar os docentes… estimulá-los a mudar as rotinas e a descobrir que inovações podem ser introduzidas… que podemos tornar o ensino mais divertido para que as crianças aprendam e para não termos tantos problemas de indisciplina, mas também para aumentar a autoestima tanto de alunos como de professores. Entendi que*

4. No Brasil, é chamado de PPP (Projeto Político Pedagógico).

o que devia fazer era articular uma visão conjunta em favor de uma meta para esta escola, com estas crianças, e envolver a todos nessa missão…".

Coincidentemente com a literatura revisada (Bolívar, 1997; Elizondo, 2001; Aguerrondo, 2002), os diretores das escolas que progridem — as que melhoram a qualidade educativa de seus alunos — conseguem promover no coletivo escolar o interesse, a participação e o compromisso para a construção do sentido da escola, e assim influenciam nas mudanças e induzem a mudança em outras ações, pressuposições e crenças em função de projetos que representem os interesses de seus alunos.

Para pôr em prática essa competência, os diretores desenvolvem algumas dessas capacidades.

a. Focalizar a aprendizagem

Esses diretores entendem, por experiência própria, que enfrentam desafios adicionais porque devem compensar dificuldades culturais, apoiar o desenvolvimento psicoafetivo de seus alunos, respaldar as famílias e contribuir para a melhoria da saúde se quiserem melhorar a aprendizagem. Atender a um conjunto de fatores de ordem social e afetiva os leva a concentrar sua atenção também no trabalho com a comunidade de pais, mesmo que isso provoque conflitos, e a fazer alianças com outras organizações sociais do bairro, mesmo que isso implique esforço e dedicação de tempo.

Ao trabalhar a dimensão pedagógica, eles concentram a atenção nos processos de aprendizagem, mas não se deixam "desanimar" pelas carências do entorno e influenciam o coletivo educativo para:

- Sensibilizar-se com as dificuldades das famílias a que pertencem seus alunos e compreendê-las.

- Recuperar a confiança na capacidade de aprendizagem de todas as crianças.
- Utilizar métodos de ensino variados e criativos para melhorar a aprendizagem e atender à diversidade.
- Socializar com base em valores e práticas democráticas.
- Desenvolver o pensamento autônomo.
- Promover o pensamento crítico.

Tal como manifesta a bibliografia (Brunner e Puryear, 1995), essas escolas **incorporam as experiências de trabalho dos alunos** nas atividades didáticas da sala de aula e as transformam em projetos educativos institucionais.

Vários testemunhos corroboram isso, mas o da diretora de uma escola de La Paz é eloqüente:

> *"Como temos muitas crianças que trabalham vendendo na rua, fizemos um projeto com os professores de 1º, 2º e 3º anos para utilizar essas experiências tanto no ensino da matemática como da língua. Isso aumentou muito a auto-estima dos alunos… não dá para imaginar como se sentem bem quando têm de resolver exercícios para treinar as operações com problemas de sua realidade ou quando escrevem suas histórias incorporando suas vivências e nós as reconhecemos e valorizamos… sentem-se importantes… A experiência nos serve também para desenvolver o conceito de trabalho e outros assuntos relacionados a ele…".*

Os diretores partem da idéia de que se devem ensinar comportamentos que as crianças e jovens não trazem de sua socialização primária, o que se revela até na maneira como diretores e docentes se dirigem aos alunos. Conseqüentemente, abordam os problemas de violência escolhendo **práticas "dialógicas" para resolver os conflitos**. Procuram caminhos que não consistem em recorrer à

polícia ou utilizar regulamentos estritos de disciplina. Por exemplo, elaboram as normas de convivência da escola com a participação de todos e aproveitam todas as ocasiões para transformar as experiências em motivos de aprendizagem.

A diretora de uma escola de Salvador, na Bahia, diz a respeito:

> *"Tínhamos muitos problemas de violência entre as crianças… os insultos e as brigas eram muito freqüentes… às vezes envolviam as famílias e estas ameaçavam umas as outras… Quando analisamos como lidar com esse problema, porque atrapalhava o ensino-aprendizagem, decidimos recorrer a uma organização que está aqui no bairro e que se dedica ao ensino da 'capoeira'… Quando começamos a explicar os problemas que tínhamos, conseguimos que eles tratassem também do tema da violência e solução de conflitos, já que os profissionais das artes marciais lidam com esses temas… Foi assim que começamos este projeto que hoje funciona na escola, de modo transversal, porque também é usado no ensino da história… quando falamos da vida dos escravos aqui, em Salvador, Bahia…".*

Uma prática a que vários centros educativos recorrem é a **incorporação da arte (teatro, música, artes marciais) nos projetos pedagógicos**. O que, na maioria das escolas, começou como uma experiência isolada para motivar os alunos, transformou-se numa estratégia pedagógica sustentável quando, por meio da reflexão na ação, as equipes docentes e diretivas constataram seus efeitos positivos sobre a disciplina e o ambiente escolar.

As escolas "abertas e inovadoras" reconhecidas pela pesquisa por meio de vários estudos (Abramovay, 2003), aproximam-se do conhecimento sob novas perspectivas e incorporam "docentes" que pertencem a outras tradições e

disciplinas para se abrir a novas perspectivas e visões no afã de melhorar a qualidade educativa.

Adequar o currículo para que coincida com as necessidades diferenciadas dos alunos, a fim de satisfazer necessidades específicas (Braslavsky, 1985), é uma das características dos centros educativos visitados. Por exemplo, os programas de aprendizagem acelerada implementados para atender alunos com dificuldade de aprendizagem ou mais velhos, como os que observamos em Santiago do Chile e Salvador, são um exemplo paradigmático, pois conseguiram articular as necessidades de seus alunos e os projetos promovidos pelas secretarias locais de educação.

b. Superar dificuldades

Entre as dificuldades enfrentadas por diretores e docentes na construção do sentido nas escolas, é possível destacar:

- As carências do contexto (saúde, alimentação, vestuário, higiene etc.) que influenciam no avanço educativo.
- A focalização dos serviços assistenciais (vacinações, atenção à dependência química, documentação, apoio às mães cujos filhos cometeram delitos etc.) que consomem tempo e energia do que é estritamente curricular.
- A falta de interesse pela proposta educativa por parte de crianças e jovens para os quais ela está destinada.
- A baixa expectativa dos docentes no avanço da aprendizagem de qualidade de seus alunos.
- A falta de apoio à escola no âmbito familiar.
- A presença de professores muito jovens, sem experiência de trabalho nesses contextos, que assumem

esses postos para terem acesso a escolas localizadas em outros contextos.
- A alta rotatividade de professores.
- A falta de recursos materiais (locais inadequados, equipamento deficiente) com os quais a escola deve enfrentar a tarefa de educar em contextos de pobreza.

c. Desenvolver habilidades

A fim de superar as dificuldades, os diretores sentem a necessidade de desenvolver habilidades que lhes permitam:

- Motivar os docentes para que elaborem e implementem um PEI que dê sentido ao trabalho educativo para os alunos nesse contexto.
- Implementar métodos de ensino que utilizem o lúdico, o esporte e a arte em suas diferentes formas, para criar situações que prendam o interesse dos alunos.
- Incorporar na proposta educativa elementos significativos para a população estudantil atendida, a partir de exemplos e códigos de comunicação que sejam familiares e compreensíveis.
- Analisar o nível de expectativa em torno dos processos de ensino-aprendizagem dos docentes em relação a seus estudantes, dos pais em relação ao centro educativo e da instituição em relação a seus docentes.
- Estabelecer com o corpo docente estratégias pedagógicas (dentro e/ou fora da sala de aula) que motivem e promovam o interesse dos estudantes.
- Definir critérios básicos de avaliação de avanços e conquistas que possam ser compartilhados com os estudantes e suas famílias como mecanismo que mostre os avanços obtidos.

- Analisar a utilização e o sentido que adquirem, a partir da percepção dos alunos, as atividades extracurriculares e os espaços de currículo aberto promovidos pelo centro educativo.

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 6

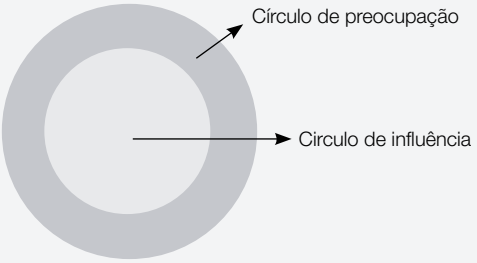
a. Reflita sobre estas perguntas:

   Quais são os problemas de seu centro educativo sobre os quais se pode atuar, ainda que seja preciso procurar apoio de outros atores sociais?

   Quais são os problemas de seu centro sobre os quais não se pode atuar diretamente?

b. Em cartões, indique com uma cor os problemas do centro sobre os quais se pode atuar a curto ou médio prazo e, com outra cor, os problemas sobre os quais você considera que não se pode atuar diretamente por serem macroestruturais, profissionais etc.

c. Coloque nos círculos (como os apresentados abaixo) cada tipo de problema anotado nos cartões, entendendo o significado de cada círculo:



O **círculo exterior** representa o "círculo de preocupação"[5], isto é, os problemas sobre os quais não temos controle ou influência direta a curto ou médio prazo. São problemas que dependem em grande medida do contexto.

O **círculo interior** representa o "círculo de influência", isto é, os problemas sobre os quais podemos atuar, cuja solução depende do coletivo.

Quando as forças "proativas"[6] predominam, as organizações concentram seus esforços no círculo de influência e nos problemas que podem resolver (figura 1). O foco proativo faz que a energia positiva amplie o círculo de influência.

As organizações "reativas" concentram seus esforços no círculo de preocupação. Seu foco está nos problemas ou circunstâncias sobre os quais não têm controle (figura 2). O foco reativo significa que a energia negativa reduz o círculo de influência.

Figura 1

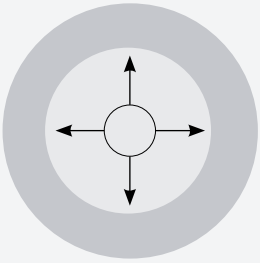
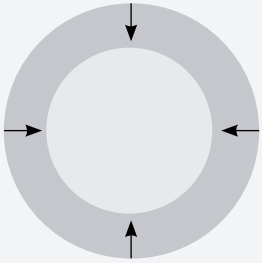


Figura 2



d. Analise os diagramas elaborados e faça um balanço do grau de proatividade de seu centro educativo.

e. Sugira estratégias para ampliar o "círculo de influência".

5. Termo cunhado por Stephen Covey (1997) que se refere às áreas em que se pode intervir diretamente e que competem à função e ao cargo.

6. O modelo e ferramenta são de Stephen Covey. Para uma análise exaustiva da proatividade, cf. Covey (1997).

Atividade 7

a. Leia os testemunhos do item "Focalizar a aprendizagem", em que se relatam algumas estratégias implementadas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

   Quais estratégias você poderia mencionar a partir de sua experiência?

   Que dificuldades você encontrou para introduzir inovações?

Atividade 8

a. Discuta em pequenos grupos as seguintes questões:

   É possível combinar o componente pedagógico e o social para produzir sinergia educativa?

   A partir de sua experiência, que objetivos do Projeto Educativo se referem a aspectos pedagógicos?

   Por meio de que atividade eles estão sendo implementados?

   Quem (docentes, outros profissionais, pais etc.) está participando de sua implementação?

   Como está sendo feito o monitoramento de tais atividades?

   Que sistemas de avaliação estão sendo utilizados para fazer o acompanhamento?

   Que avanços o monitoramento indica?

   É possível constatar que há uma relação direta entre os objetivos pedagógicos, as atividades implementadas e as medidas de monitoramento que vêm sendo realizadas?

Atividade 9 (a distância)

a. Numa etapa posterior à atividade de capacitação, sugere-se ao diretor:

   Levar a discussão e as reflexões que esses exercícios suscitaram para dentro de sua equipe docente. Dessa maneira, não só o coletivo participa da atividade de formação do diretor, mas também se abre um espaço de aprendizagem na escola.

   Comparar a opinião desses indivíduos com as reflexões que surgiram na atividade de formação dos diretores.

   Propor à equipe que defina os aspectos que percebem como pontos fortes e fracos do centro educativo, e esboçar planos de melhoria.

   Para isso, é importante que o diretor sistematize as questões que surgiram a partir dos dois trabalhos em grupo realizados durante sua atividade de formação para serem apresentados aos docentes.

3. Diagnosticar situações problemáticas e promover processos de melhoria

A capacidade do diretor de orientar e dar sentido aos processos pedagógicos, organizacionais e comunitários desenvolvidos na instituição é demonstrada quando ele consegue fazer acordos com o restante da comunidade educativa em torno da missão e da visão do centro educativo, definindo objetivos, metas e linhas de ação.

O processo de planejamento estratégico e situacional que se inicia e a que se refere Aguerrondo (1994 e 2002) se caracteriza por:

- Partir do diagnóstico de uma situação problemática antes de iniciar processos de melhoria.
- Estabelecer metas para curto e médio prazos, explicitando aonde se quer chegar, para que e por que a ação é requerida.
- Estabelecer modalidades de trabalho coletivo que contribuam para a construção de uma identidade coletiva.

No entanto, a quantidade de situações imprevistas, o alto grau de incerteza e a carga afetiva por que passam as pessoas do centro educativo diante das situações de carência, violência e exclusão social enfrentadas pela escola em contextos pobres distorcem o planejamento e enfraquecem sua capacidade de planejar prospectivamente.

Vários diretores observam:

"Não se sabe priorizar necessidades… por exemplo, devemos priorizar a leitura das crianças e planejar como fazê-lo; no entanto, muitas vezes perdemos tempo na organização de um festival ou discutindo como comemorar o dia das mães…".

"Sinto que gasto o tempo em organizar benfeitorias, convocar a 'comissão de apoio' para as reuniões… controlar o funcionamento do refeitório, não só da comida, mas do pessoal, atender os fornecedores…".

"Considero-me tesoureiro da comissão de investimento, organizando as contas, convencendo a comissão em que gastar, realizando benfeitorias, convocando a comissão para as reuniões… E, além disso, controlando o refeitório escolar, porque tudo o que está relacionado à alimentação passa pelo diretor…".

Diante dessas distorções do planejamento, o diretor de um centro educativo localizado em contextos de alta insta-

bilidade e incerteza deve desenvolver habilidades que lhe permitam:

- Promover no coletivo institucional a capacidade de análise e reflexão do cenário escolar e de seu contexto, a fim de propiciar uma gestão participativa e comprometida com a transformação para melhorar os resultados educativos.
- Facilitar os processos de delegação de tarefas e responsabilidades.
- Valorizar a tarefa do coletivo docente e promover espaços de coordenação e trabalho em equipe.
- Desenvolver o acompanhamento e o apoio dos processos colocados em andamento.
- Orientar a elaboração de ferramentas e dispositivos de análise que permitam contar com informação oportuna e relevante para a tomada de decisões.
- Estabelecer sistemas de comunicação que permitam maximizar o uso da informação para a tomada de decisões.
- Criar espaços que integrem a capacitação e a reflexão a partir da prática (estudos de caso, fóruns de discussão, encontros, laboratórios de idéias etc.).
- Promover a criação e posterior consolidação de redes de conhecimento na instituição e com outras organizações do entorno.

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 10

a. Analise as seguintes perguntas:

   Ao iniciar um processo de melhoria educativa:

   Que critérios você utilizaria para identificar e priorizar os problemas da escola?

Que princípios e estratégias poderiam ser utilizados para construir a visão do centro educativo e dos objetivos a serem alcançados?

Como você completaria o seguinte quadro?

Onde estamos	Aonde queremos ir	Aonde podemos chegar

Que estratégias você implementaria para estimular o interesse dos outros integrantes da instituição em se envolver e se comprometer com as linhas de ação definidas nesse projeto?

Como você faria uma análise do que pode ser feito e das dificuldades a serem superadas?

Essas perguntas poderiam ajudar a fazer a análise?

Que problemas, dificuldades ou obstáculos devemos superar?	Existem oportunidades que podem nos ajudar a superar os problemas?	Como podemos superar os obstáculos?

Que aspectos deveriam ser abrangidos pelo projeto educativo?

Que outros elementos você incluiria, além destes?

Que objetivos nos propomos a alcançar?	Que medidas deveríamos tomar?	Quem são os responsáveis pelas tarefas?	Em que momento?

Como você faria o acompanhamento das atividades propostas?

Como garantir a manutenção do interesse de todos os envolvidos?

Atividade 11 (a distância)

Ao voltar para seus centros, os diretores podem apresentar as principais conclusões que surgiram na atividade de formação para que sejam analisadas juntamente com o coletivo docente em cada escola. Num segundo encontro de formação, reflete-se sobre as questões levantadas pelos diretores em seus respectivos centros. Sugere-se a elaboração coletiva de algumas linhas de ação que permitam melhorar as práticas de liderança nos centros educativos.

Atividade 12

a. Descreva brevemente como você se definiria como "planejador".
b. Agora estabeleça, no seu entender, seus principais pontos fortes nessa área de gestão.
c. Defina as características que, no seu entender, representam seus principais pontos fracos nessa área de gestão.
d. Que estratégias poderiam ser implementadas, considerando seus pontos fortes, para trabalhar e superar os pontos fracos detectados?

4. Criar vínculos proativos com a comunidade

A escola representa uma entidade particular que funciona como um sistema constituído por aspectos estruturais e funcionais que lhe dão identidade própria e o diferenciam do entorno.

Alguns autores, como Luhmann (1996), alegam que, de acordo com a relação e os limites estabelecidos entre a escola e o entorno, ela será mais ou menos permeável às mudanças geradas "fora" dela e acabará se adaptando às variações do entorno e transformando-se. Nessa mesma linha de pensamento, destaca-se que cada instituição ocupa uma parcela do terreno social e estabelece um cerco material ou simbólico, cuja análise permite falar de instituições "fechadas" ou "abertas". Uma escola excessivamente permeável se dilui no contexto e perde força e identidade, enquanto outra muito isolada se torna insensível às flutuações do meio por permanecer centrada exclusivamente em processos auto-referenciais.

Observamos que, nas escolas localizadas em contextos críticos, podem surgir ambas as situações. Há escolas que sucumbem diante das várias exigências que provêm do entorno e não conseguem priorizar a tarefa educativa como eixo ou núcleo das práticas coletivas, e há escolas que, diante de um meio considerado hostil, resguardam-se em práticas internas, numa tentativa de não deixar entrar o que é indesejado.

Quando a idéia que orienta as ações é não renunciar a ensinar, mas ensinar melhor, as escolas começam a estabelecer relações com outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, pessoal dos postos de saúde do bairro etc.) para apoiar professores e alunos no tratamento de problemas que fogem à sua área de conhecimento. É o caso das escolas que recorreram a profissionais de saúde para enfrentar casos de alunos portadores de HIV.

Um dos diretores de uma escola de Buenos Aires diz:

"Quando soubemos que tínhamos um aluno com AIDS, imediatamente começou o conflito com os pais. Houve resistência dos pais em aceitar o ingresso da criança na escola, por conta do risco de contágio. Assim, iniciamos a aproximação com médicos, enfermeiras e psicólogos do posto de saúde do bairro para começar um projeto de colaboração conjunta em que o tema saúde-doença foi incluído no currículo de modo transversal…".

De acordo com o que dizem os protagonistas dos relatos, a relação entre a escola e as instituições de saúde próximas aos bairros onde estão os centros escolares é imprescindível. A necessidade de encarar políticas que permitam maior articulação entre diferentes campos do conhecimento e os efeitos de prevenção e informação podem contribuir para apresentar soluções para as condições de deterioração das populações pobres.

Em função disso, os bons diretores:

- Registram as reivindicações e necessidades internas e do entorno.
- Criam mecanismos de regulação interna e se adaptam às exigências do entorno, mas sem perder de vista o eixo pedagógico.
- Elaboram projetos e fazem convênios que promovem linhas de ação coordenadas entre a escola e a comunidade, a partir de objetivos, metas e estratégias claramente definidas.
- Incentivam a criação de redes e vínculos de colaboração entre os atores da instituição e do meio em torno de tarefas concretas.
- Dinamizam e promovem processos de aprendizagem organizacional.

Observamos que muitos grupos familiares constituídos por operários, comerciantes informais e empregadas domés-

ticas, apesar das dificuldades econômicas e do baixo nível cultural, integraram-se à associação de pais e acompanham com preocupação a educação de seus filhos. Parece que os pais que, de alguma maneira, permanecem socializados pelo trabalho têm uma atitude diferente diante da escola e a valorizam como um meio para que seus filhos possam se incorporar a trabalhos mais qualificados que os seus.

A diretora de uma escola da Bolívia afirma:

"Aqui não poderíamos fazer nada sem o apoio dos pais. Quando cheguei a este bairro, como diretora desta escola, com suas arvorezinhas, seu pátio, suas salas… há quase 15 anos, não havia mais do que duas casas… sem saneamento, sem transporte coletivo. Havia apenas um grupo de famílias que queria uma escola para seus filhos… Buscamos ajuda, começamos a trabalhar… os pais levantaram estas paredes, eu pedi à supervisora que nos ajudasse com as finanças e… veja o que conseguimos: o cimento, a pintura… conseguimos tudo isso… até as árvores que estão plantadas ali os grupos de pais as conseguiram como doação do fundo de reflorestamento…".

Quando os pais de família estão organizados e a escola pode entrar em contato com seus representantes, facilita-se a relação família-escola. Isso é particularmente importante quando se precisa da aprovação da comissão de pais para realizar determinadas ações, buscar recursos e realizar atos sociais e festas.

As escolas menores ou as que têm relações estreitas com organizações religiosas, por exemplo, mantêm um contato mais fluido e contínuo com os pais, desenvolvem a "escola de pais" e organizam conjuntamente as festividades. Em Lima, por exemplo[7], várias das escolas visitadas dão muita impor-

7. As atividades de formação de facilitadores organizadas pela Universidade Peruana Heredia, como o Curso de Formação de Capacitadores em Comunicação

tância à educação dos pais para resolver os conflitos às vezes gerados diante da proposta da escola de "não violência e maus-tratos das crianças no lar".

A diretora da escola fala sobre as atividades realizadas:

"A violência doméstica é um problema… as crianças são maltratadas pelos pais porque estes acham que não devem criá-las soltas, vagabundas ou desobedientes… assim, é muito difícil conseguir uma aprendizagem de qualidade… O trabalho que estamos fazendo com os pais, de modo sistemático, há dois anos, com o apoio da Associação de pais e mães de alunos, baseia-se na organização de oficinas vivenciais. Isso significa que os pais atuam, fazemos com que simulem situações para que possam se observar… Não é tarefa fácil… às vezes é muito difícil conter as emoções…".

As escolas que priorizam essa relação com os pais mostram grande sensibilidade diante das difíceis situações de vida de seus alunos, mas também pensam que organizando essas ações poderão melhorar suas condições de aprendizagem.

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 13

A fim de analisar a maneira como a instituição se relaciona com o entorno, propõe-se a discussão com perguntas como:

Quais são os centros, organizações e pessoas com quem se estabelecem mais relações?

Empática e Educação sem violência, são um exemplo paradigmático para desenvolver atividades de capacitação nos centros educativos.

Com que objetivo e freqüência o fazem em cada caso?

Que reivindicações o centro educativo normalmente faz à comunidade?

Que reivindicações a comunidade normalmente faz ao centro educativo?

Com que outras instituições educativas da área o centro normalmente se relaciona?

Com que objetivo?

Como você definiria o tipo de vínculo que a instituição estabelece com o meio (freqüente, escasso, fluido, forçado, positivo, nulo, exigente etc.)?

Como você definiria as características dos "limites ou muros" da instituição em que trabalha?

Atividade 14

De acordo com Luhmann (1996), a escola pode estabelecer diferentes relações com o entorno, o que a torna mais ou menos permeável às mudanças produzidas "fora" e lhe permite, em maior ou menor grau, adequar-se às variações do entorno e transformar-se.

A partir de sua experiência, que tipo de relação sua instituição estabelece com o entorno?

Diz-se que cada instituição estabelece um muro material ou simbólico com o entorno, cuja análise permite falar de instituições "fechadas" ou "abertas". Quais são as vantagens/desvantagens das escolas excessivamente permeáveis ou das escolas extremamente "fechadas em seus muros"?

5. Trabalhar em equipe

O trabalho colaborativo entre a equipe diretora e os docentes e o trabalho dos docentes com a equipe diretora são importantes devido à complexidade em que as instituições educativas estão imersas. Particularmente, as escolas que se situam em contextos de pobreza e enfrentam sérios problemas de desigualdade e exclusão devem encontrar novas formas de gestão que superem os métodos tradicionais de "administração escolar", a fim de desenvolver, nas crianças e nos jovens, as competências necessárias para enfrentar o futuro.

Apesar das dificuldades estruturais, em muitas das escolas visitadas, o coletivo escolar trabalha em equipe e o faz porque considera que, de outra maneira, não poderia fazer frente à tarefa nem às numerosas demandas e necessidades que deve satisfazer.

O trabalho em colaboração implica a interação dos membros do coletivo escolar para refletir criticamente sobre as práticas educativas, tomar decisões sobre ações de melhoria e resolver problemas com base num objetivo comum.

A bibliografia (Frigerio e Poggi, 1996) mostra que são várias as circunstâncias que "obrigam" as escolas a formar equipes de trabalho. No entanto, observamos que o que geralmente marca o começo do trabalho colaborativo é a necessidade de se chegar a acordos básicos, seja quanto à missão e visão da escola, quanto à aprendizagem dos alunos, quanto às formas de se relacionar com pais de família etc.

Vejamos alguns testemunhos recolhidos no trabalho de campo:

> *"Não tínhamos consciência de que precisávamos trabalhar de maneira diferente, mas, quando chegou a nova diretora, ela nos convocou para uma série de reuniões, que fizemos no horário escolar, porque se conseguiu que os docentes de apoio e outras pessoas da escola organi-*

zassem atividades com os alunos durante esses dias… trabalhamos em oficinas durante um mês, e esse foi o começo de uma nova forma de trabalho dirigida fundamentalmente para a coordenação dos conteúdos disciplinares, para o intercâmbio de estratégias de apoio a alunos… e isso nos levou mais tarde a defender o projeto educativo do centro… ali definimos e combinamos a missão da escola e o plano…

O trabalho em equipe parte da própria definição do que se quer da escola… eu não poderia trabalhar sem uma equipe pela simples razão de que o diretor não pode fazer tudo… são necessárias outras pessoas… às vezes bastam algumas que lhe dêem seu apoio para coordenar diferentes atividades… se não fosse assim, não poderíamos levar adiante todos os projetos…

Quando cheguei a esta escola, a "relação pedagógica" entre os docentes não existia… cada um fazia o que sempre havia feito… não havia interação e a verdade é que as salas de professores eram usadas para culpabilizar os pais, criticar a disciplina dos alunos… não se extraía nada produtivo… as reuniões eram desordenadas… Quando baixaram as diretrizes do ministério para elaborar o PEI, em conjunto com os assessores, iniciamos uma ação conjunta para trabalhar com todo o pessoal do centro, elencamos os objetivos, definimos responsabilidades e estabelecemos as normas de funcionamento…".

Entre os elementos que dificultam o trabalho colaborativo, a modalidade de trabalho solitário ou a "balcanização", como diz Hargreaves (1999), é um dos fenômenos que obstaculizam a implementação de novas práticas coletivas de trabalho.

As escolas que visitamos podem ser agrupadas em duas grandes categorias. Por um lado, vemos escolas em que a prática da sala de aula está isolada do resto da escola e os

professores atuam de acordo com seus saberes e rotinas, com grande dificuldade de resolver os problemas de aprendizagem apresentados por seus alunos e pela situação das famílias. Por outro lado, existem escolas que compreenderam que todos precisam colaborar, os professores e as equipes diretivas, para enfrentar os problemas com estratégias comuns e conseguir uma aprendizagem institucional, baseada no trabalho em equipe.

A primeira concentra-se na ação, enquanto a segunda na coordenação dessa ação, ou seja, no intercâmbio de informações e na reflexão sobre os resultados dessa ação. Ambas as dimensões não só são complementares, como podem se enriquecer mutuamente, se apresentarem uma série de condições e estratégias.

Outra dificuldade estrutural refere-se à falta de tempo e espaço para o trabalho em grupo. Os diretores entrevistados concordam com diversos autores (Azzerboni et al., 1998; Aguerrondo et al., 2002; Rodríguez, 2001) ao demonstrar a enorme incidência de aspectos básicos como contar com um horário de coordenação comum que facilite o encontro ou com um espaço físico adequado para reunir toda a equipe. A ausência desses fatores é muitas vezes causadora de conflito e ameaça as boas intenções de se trabalhar de modo colegiado.

Uma das diretoras entrevistadas apresenta o seguinte problema:

> *"Por causa do multiemprego e do fato de que muitos docentes trabalham em outras instituições e não podem ficar 'nem mais um minuto na escola', não há o tempo necessário para o intercâmbio de experiências, não se pode planejar reuniões de formação ou reflexão. O planejamento é feito solitariamente e não é compartilhado. As dificuldades atuais dos alunos ou as que trazem do ano anterior não são analisadas em profundidade. Isso*

ameaça os esforços que podemos fazer para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem".

No entanto, vários diretores encontraram uma solução para esse problema recorrente e fazem reuniões um sábado por mês, finalizando o encontro de trabalho com um evento social com as famílias dos que participaram da reunião. Em outros casos, os diretores flexibilizam horários e negociam a participação nas reuniões em troca de folgas para os professores quando necessitam delas para resolver algum assunto particular.

Apesar das dificuldades observadas, essas escolas têm **experiências positivas** de trabalho em equipe e afirmam que esse pode ser um fator motivador, facilitador do conhecimento interpessoal e do intercâmbio de iniciativas. Em suma, essa forma de trabalho pode criar melhores condições de análise do sentido da ação educativa quando as pessoas se envolvem em processos de reflexão e estão abertas a novas perspectivas.

Fullan e Hargreaves (1996) fazem as seguintes considerações:

- Os que participam de uma situação compartilhada geram autopercepção e expectativas criadas em comum, por meio da linguagem e dos referentes que normalmente utilizam.
- A percepção assim autoconstruída está relacionada aos significados que surgem da própria relação.
- As culturas de ensino compartilhadas, as crenças comuns e as percepções entre subgrupos de docentes e diretores favorecem determinadas respostas aos problemas mais comuns e se transformam em recursos e fontes de aprendizagem para os recém-incorporados à profissão.

O estabelecimento de vínculos maiores entre o professorado para a elaboração de critérios de trabalho comuns se aproxima da idéia de transformar as instituições em "comu-

nidades de aprendizagem", em "centros de cultura de colaboração" (Senge, 1995).

A experiência das escolas que participam do Programa Gestão Participativa-Liderança em Educação — PGP/LIDERE, promovido pela Universidade Federal da Bahia e que reúne grupos de escolas em torno de projetos comuns, demonstra que o trabalho colaborativo gera resultados positivos. Uma das diretoras que participa do projeto comenta:

> *"Sinto que não estou sozinha neste barco… no grupo nos damos força… parece-me que já não sou mais uma peça de uma máquina que a ninguém interessa… Trabalhar com colegas de outros centros educativos e da universidade nos traz outras idéias, novas maneiras de fazer as coisas. Significa que devemos pensar juntos uma mesma tarefa, procurar caminhos alternativos, aprender a conviver com o diferente, tolerar… é difícil, mas tem suas recompensas…".*

Nesses casos, a gestão escolar participativa se caracteriza porque os membros se envolvem em tarefas e projetos comuns que, por sua vez, implicam a participação de outras organizações, universidades e empresas, o que aumenta o sentido de pertença e contrabalança a solidão e a impotência que geralmente sentem as escolas situadas em contextos de pobreza (Girling, Keith, Lück e Siqueira, 1994).

Para promover o trabalho colaborativo, os diretores desenvolvem algumas destas capacidades:

a. Estabelecer as condições básicas para o trabalho em equipe

Entendendo que uma equipe de trabalho é caracterizada pela colaboração e pelo debate, pelo compartilhamento das percepções e pelo confronto de idéias em favor da rea-

lização de determinados objetivos, essa modalidade de trabalho requer esforços sistemáticos e permanentes que dêem continuidade aos processos.

Nesse sentido, será preciso:

- Esclarecer os objetivos.
- Definir os objetivos.
- Combinar normas de funcionamento.
- Explicitar os princípios e valores compartilhados que servirão de referência para a tarefa coletiva.

Embora os princípios façam parte do trabalho educativo, nem sempre estão integrados explicitamente nas atividades de grupo, uma vez que a maneira de hierarquizá-los e colocá-los em cena é deixada à livre interpretação de cada um de seus membros. Portanto, esses princípios devem ser pensados e integrados em propostas educativas concretas que orientem o trabalho dos diferentes grupos e lhes dê identidade e sentido de pertença, uma vez que, afinal, devem representar os elementos que dão sustentabilidade e sentido às propostas institucionais.

b. Coordenar as equipes de trabalho

Toda equipe de trabalho precisa de um líder que atue como coordenador da tarefa. A escola conta com o diretor como líder. Essa é a cabeça visível da instituição e normalmente exerce a função de coordenação. No entanto, algumas situações exigem que outros coordenadores apóiem a tarefa do diretor como responsáveis por diferentes equipes de trabalho.

Ocupar o lugar de líder do grupo de colegas não é uma função que todos os docentes desenvolvem sem dificuldade. Pode ser mais simples enfrentar a coordenação de um grupo de estudantes do que de um grupo de colegas

com os quais compartilham as mesmas funções e o mesmo "status institucional".

Geralmente, a direção é quem estrutura a tarefa do grupo e define as funções do coordenador, que se encarregará de:

- Esclarecer o propósito da tarefa.
- Definir os perfis, as funções e as responsabilidades dos participantes da equipe (incluindo os do próprio coordenador).
- Estabelecer as principais linhas de ação a serem desenvolvidas.
- Explicitar as metas que se espera alcançar.
- Determinar o prazo para se alcançar tais metas.
- Negociar com o grupo as estratégias a serem implementadas.
- Elaborar coletivamente as normas de funcionamento interno.
- Promover a auto-avaliação sistemática do funcionamento da equipe.

c. Ajudar a equipe em seu processo evolutivo

O diretor tem o papel fundamental de "criar" equipes e, nesse sentido, a famosa frase "os grupos não nascem, se fazem" (Gibb, 1971) reafirma o que algumas pesquisas apontam sobre o papel do coordenador de equipes durante os diferentes **momentos e fases** por que passam (Dyer, 1998).

As equipes não conseguem funcionar eficientemente desde o início. Passam por um processo evolutivo que é preciso conhecer para impedir sua paralisação diante de dificuldades ou problemas e dirigi-lo para os objetivos a serem alcançados. Goleman et al. (2002) falam da importância que a liderança do diretor adquire ao apoiar as equipes em sua passagem pelas diferentes etapas de amadurecimento.

d. Desenvolver o "profissionalismo interativo"

Dado que a equipe de trabalho não é senão um grupo de pessoas colaborando, debatendo, compartilhando percepções, elaborando propostas em comum e valorizando os procedimentos de trabalho quanto aos objetivos e referentes de atuação gerados nesse trabalho em comum, é preciso que o diretor considere, além das capacidades mencionadas anteriormente, aquelas que devem ser desenvolvidas pelos integrantes de sua equipe.

Entre outras coisas, o desenvolvimento do "profissionalismo interativo" requer que o diretor:

- Dê poder aos membros para a realização das tarefas designadas.
- Preste especial atenção nas relações interpessoais e nos elementos da comunicação, a fim de minimizar os conflitos derivados desses fatores.
- Utilize técnicas e dinâmicas de grupo para a solução de problemas, seguindo os passos e as ferramentas de análise para cada etapa da seqüência.
- Promova a reflexão da própria prática e a auto-avaliação para rever o andamento do processo na realização dos objetivos, além dos resultados.

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 15

a. Analise as seguintes perguntas:

   Que estratégias poderiam ser implementadas para reduzir os efeitos da "balcanização"?

   É possível superar a "falta de tempo e espaço" para trabalhar em equipe?

b. Defina as características do trabalho em equipe com base em sua própria proposta.

Atividade 16

a. Analise, a partir de sua experiência, as considerações de Fullan e Hargreaves (1996) apresentadas no texto. Com base em sua experiência, que situações ou casos podem ser relacionados às características de ambos os tipos de trabalho em equipe?

Atividade 17

O objetivo desta atividade é visualizar, por meio de um modelo, três formas diferentes de coordenar ou liderar equipes.

Analisar a tipologia clássica de Lewin (1988) quanto aos tipos de liderança de equipes e, de acordo com a experiência, responder às seguintes perguntas:

Qual ou quais destes estilos podem ser mais eficazes ou extrair maior satisfação dos membros?

É possível que um estilo seja mais adequado que outro em determinados momentos na vida das equipes?

Esta categorização também é realista para as instituições educativas?

Estilos[8]	A	B	C
Tomada de decisões	O líder toma as decisões sozinho. Não há discussões, e as opiniões e idéias dos membros não são consideradas.	O líder admite a discussão. As decisões são tomadas e pensadas conjuntamente.	As decisões são tomadas segundo desejos individuais.

8. Lewin os chama de autocrático, democrático e *laissez faire* ("deixar fazer"), respectivamente.

Estilos[8]	A	B	C
Atuação do líder diante do grupo	O líder age de modo diferente nos planos do conteúdo e do procedimento. Não considera as idéias de outros, mas os objetivos são alcançados.	O líder não é diretor no plano do conteúdo, mas no plano do procedimento, para que todos juntos alcancem o objetivo proposto.	O líder não é diretor em todos os planos. Sua maneira de dirigir é não dirigir. Deixa que o grupo decida ainda que atrase a tomada de decisões.
Desenvolvimento das tarefas	O líder contribui com todo o seu potencial para a tarefa. Admite contribuições ao trabalho, mas não discussões quanto à maneira de fazê-lo. Assume sozinho a responsabilidade de tudo.	O líder facilita e organiza o trabalho coletivo. Ajuda o grupo a perceber seus processos, assim como suas causas e motivações. Compartilha a responsabilidade com o grupo.	Todos podem expressar seus sentimentos como quiserem. O coordenador não organiza as atividades de modo planejado. As responsabilidades são diluídas.
Produtividade e satisfação do grupo	A produtividade é alta, mas a satisfação não é adequada. Podem-se gerar sentimentos de agressividade e oposição, o ambiente é negativo e falta coesão. O grupo desanima se o líder não estiver presente e ativo em todo o processo.	O grupo produz de modo positivo e com satisfação. Há apenas agressividade, oposição e tensão. O trabalho produzido é original e constante. O espírito da equipe é positivo e o grupo se manteria se o líder faltasse.	O grupo está à vontade, mas a produtividade é baixa. A criatividade surge apenas em membros isolados. O modo de funcionamento é desordenado. Os membros se sentem inseguros e confusos. Quase nunca há conflitos.

Atividade 18

Quando uma equipe começa a atuar, é importante explicitar as normas sob as quais funcionará, a fim de minimizar os conflitos que podem acontecer entre os membros.

Sugere-se que se defina, a partir de sua experiência, as normas de funcionamento com as quais uma equipe deveria contar para aumentar sua eficiência e eficácia.

Atividade 19

a. De forma escrita e individual, pense num valor que você considere relevante para o funcionamento da equipe (pode estar relacionado aos princípios que o centro definiu de acordo com sua missão).
b. A cada valor ou princípio deve ser atribuído um ou mais comportamentos representativos que sejam relevantes para a realização dos planos da equipe.
c. Anote isso em cartões de duas cores (os valores com uma cor e os comportamentos com outra) e coloque-os num cartaz, de acordo com o esquema a seguir:

Valores	Comportamentos
Exemplo: compromisso	Apoiar as decisões tomadas pela equipe. Envolver-se. Participar integralmente das atividades e tarefas determinadas.

Atividade 20

a. Analise as funções, sistematizadas no quadro a seguir, assumidas pelas pessoas quando trabalham com outras.
b. Compare essas funções com as que você encontra em seu dia-a-dia.

Funções	
Orientadas para a tarefa	Define a agenda de trabalho, orienta, impede a dispersão, toma iniciativas, busca informação, dá e pede informação, analisa, coordena, elabora, avalia.
Orientadas para as relações	Concilia interesses, observa o funcionamento, estimula a participação, estabelece parâmetros, anima em momentos de desânimo, anota as exigências.
Orientadas para a oposição	Monopoliza a palavra, é agressivo, domina, é irônico e sarcástico na comunicação, faz mau uso do humor, manipula, não dá informação, culpabiliza, não opina, desacredita as iniciativas.

c. Elabore um quadro com os comportamentos disfuncionais mais freqüentes.
d. Defina as possíveis estratégias para minimizar os efeitos negativos desses comportamentos para as equipes.

Atividade 21

a. Analise as falas que, de acordo com sua experiência, são produzidas nas reuniões de trabalho.
b. Elabore pautas para conduzir boas reuniões.
c. Anote isso em cartazes e transparências.
d. Compare as pautas elaboradas com a indicada a seguir[9]:

Antes da reunião:

- Elaborar o objetivo e estabelecer de modo preciso os resultados esperados.
- Definir a agenda (as idéias principais que se quer transmitir).

9. Adaptado de Lazzati (1999).

- Prever os recursos e materiais necessários.
- Listar os participantes.
- Prever horário de início e fim da atividade.
- Escrever a carta de convocação e enviá-la.

Durante a reunião:

- Observar aspectos básicos de disciplina: respeito aos horários/pontualidade do início ao fim, bloqueio de interrupções (chamadas telefônicas, intromissão de pessoas que não estão participando da reunião), respeito do uso da palavra, exclusão de diálogos paralelos.
- Orientar para o objetivo, evitar a dispersão e conseguir uma participação equilibrada dos membros.
- Facilitar um ambiente de relações positivas, de confiança, respeito, cordialidade, espírito de cooperação, escuta, disposição para dar informação, atenção aos outros.
- Nomear um moderador para manter a reunião centrada no tema, dar participação e evitar que um membro monopolize a palavra.
- Nomear alguém para que tome nota dos assuntos principais, dos pontos-chave tratados e das decisões tomadas, incluindo quem aceitou fazer o que e para quando.

Ao terminar:

- Preparar e distribuir as resoluções.
- Avaliar a reunião para melhorar sua produtividade.
- Implementar o controle das decisões tomadas na reunião.

6. Comunicar de maneira efetiva

Os profissionais das escolas visitadas dizem que a comunidade é chave para superar vários problemas gerados

tanto por falhas de comunicação interpessoal, como por ineficácia na operação de canais e meios para dar e receber informação. Nesse sentido, o diretor dos centros educativos tem um importante papel de articulação e enlace entre as diversas instâncias que compõem a complexa rede em que está imersa a instituição educativa.

Esses diretores são capazes de comunicar de maneira efetiva para influenciar as equipes docentes e implementar inovações que melhorem a aprendizagem dos alunos, desenvolva alianças com outras organizações que possam apoiar o trabalho das escolas ou negociar com pais, autoridades e professores.

Para uma escola que deseja transformar suas práticas e esteja disposta a enfrentar os desafios da mudança, a participação coletiva é fundamental e, nessa tarefa, o diretor deverá criar espaços de intercâmbio em que se estabeleça um diálogo que permita, por exemplo, explicitar os diferentes interesses e motivações, esclarecer posicionamentos diferentes e negociar a distribuição de responsabilidades.

O diretor de uma escola em Santiago do Chile nos diz:

"O início da reforma trouxe muitos problemas com os professores… creio que vários deles foram causados pela má comunicação… falta de informação, mensagens pouco claras… contraditórias… um dia mandavam uma circular e, no dia seguinte, mandavam outra que parecia indicar o contrário… O mesmo aconteceu com os pais, houve mal-entendidos… não soubemos explicar bem para que estávamos pedindo sua colaboração, com palavras fáceis de serem compreendidas pelas pessoas…

É preciso conversar mais… certamente o tempo é curto, mas deve-se fazê-lo… buscar meios formais de comunicação… e também promover encontros que contribuam com algo mais do que queixas quanto a alunos ou pais, que não sejam espaços de catarses…".

Vemos então que os processos de transformação organizacional estão estreitamente ligados aos processos de comunicação, porque dependem de compromissos de ação conseguidos com o fortalecimento da capacidade de "formular pedidos e obter promessas" (Casassus, 2003, 12).

Os estudos que realizamos, dentro dos projetos e programas mencionados, nos permitiram observar que certas escolas contam com diretores capazes de articular a perspectiva organizacional e a interpessoal porque entendem que ambas representam "instâncias básicas e constitutivas" da dinâmica institucional.

Nesse sentido, saber comunicar de maneira efetiva, internamente e com o entorno, é uma competência-chave para os líderes educativos. Ao fazê-lo, eles lançam mão de suas competências ao resolverem situações como as que apresentamos a seguir.

a. Desenvolver circuitos de comunicação

O centro educativo é, como vimos, uma organização caracterizada pela complexidade e pelo dinamismo. Nela circula grande quantidade de informação e, portanto, é preciso estabelecer circuitos que permitam ao grupo educativo contar com a informação necessária no momento oportuno.

De acordo com as pesquisas de Mintzberg (1992), percebemos que os diretores dessas escolas sabem que informação transmitir, como e quando transmiti-la e a quem fazê-la chegar, e compreendem que para alcançar uma melhoria substancial na operação da informação devem:

- Apresentar a informação de maneira correta e clara.
- Divulgar a informação que afeta os diferentes setores.
- Selecionar um sistema ágil e eficaz para transmitir a informação.

- Estabelecer canais claros de comunicação para que a informação circule.
- Garantir que todos os setores envolvidos recebam informação ao mesmo tempo.

Todos os diretores consideram importante conseguir bons sistemas de informação, que permitam contar com informação suficiente para perceber e compreender a origem de possíveis eixos de tensão. Coincidentemente, Aguerrondo (1989) afirma que uma adequada operação da informação permite definir "hipóteses causais" com base nos dados disponíveis.

Nesse sentido, se a informação baseada em dados não é divulgada para o grupo a tempo e de maneira adequada para sua socialização, não são produzidos os processos de reflexão e participação dos atores e é priorizada a interpretação subjetiva dos fenômenos para a tomada de decisões. Assim, a maneira como o diretor articula a operação da informação ganha importância, já que pode adotar uma postura mais relacionada à geração e ao compartilhamento de informações ou uma postura que se caracterize por limitar ou regular o fluxo de informação.

Promover a produção e difusão da informação relevante é uma maneira de apostar na participação e no compromisso dos vários envolvidos e reduzir os efeitos do poder na operação da informação. Além disso, é uma maneira de aumentar a capacidade de aprendizagem do próprio centro educativo em todos os seus níveis, uma vez que a circulação de informação revela o que está acontecendo, que inovações estão sendo produzidas e que estratégias alternativas estão sendo desenvolvidas, facilitando a avaliação sistemática dos resultados (Toranzos et al., 1996).

Em estreita relação com essas perspectivas, nossas observações nas escolas mostram que os diretores são capazes de gerar circuitos de comunicação que permitem contar com informação oportuna e relevante, desenvolver códigos comuns

de comunicação e garantir a existência de mecanismos de operação da informação para que esta chegue a todos os setores envolvidos e, uma vez comunicada, seja incorporada à tomada de decisões.

Dizem os diretores entrevistados:

"É muito importante manter os professores informados, fazer que assumam os projetos como seus… pelo menos foi o que funcionou comigo… quando alguém participa, os vínculos criados não são apenas profissionais, mas também pessoais… então, acreditam em você, porque há confiança…

Na verdade, produzimos muita informação nas escolas… não me refiro à que devemos enviar aos órgãos competentes, porque essa é rotineira, mas acredito que os professores têm informações sobre os alunos, sobre suas práticas, sobre coisas que dão resultado… e isso não é comunicado… bem, comunicam a mim, mas nem sempre todos ficam sabendo… é que não temos tempo para compartilhá-la… e para usá-la devidamente na tomada de decisões".

b. Prestar atenção nas referências

A comunicação acontece quando existe um sentido comunicado e compartilhado pelos que intervêm na interação. O ponto de partida de toda comunicação é a "compreensão" mais do que a "participação". É preciso prestar atenção nos elementos que intervêm na comunicação, já que diferentes lógicas e códigos dão sentido (ou não) ao que é comunicado (Luhmann, 1996; Habermas, 1997; Ellis e McClintock, 1990).

Em contextos de pobreza, é importante prestar atenção nas referências, uma vez que as relações simbólicas estabe-

lecidas entre pais e alunos com a instituição é percebida por estes como excludentes. Em âmbitos caracterizados pela marginalização, o vínculo de pais e alunos com a escola assume comportamentos violentos e exige que ela atenda às necessidades básicas ou que seja um depósito de esperanças inexistentes.

A diretora de uma escola de Buenos Aires diz:

"Trabalhamos num entorno em que os problemas não são resolvidos com palavras, mas com violência… os professores passam o dia inteiro resolvendo brigas entre os alunos… porque um olhou feio para o outro, esbarrou nele enquanto caminhava… e os professores estão cansados, às vezes perdem a paciência e gritam…

Também há problemas de comunicação com os professores. Lembro outro dia que deixei um recado para um professor e este entendeu o contrário… talvez não tenha reparado nas palavras ou na maneira "amável e correta" de dizer porque estava muito ocupada, mas há muita susceptibilidade… deve-se prestar atenção em cada palavra…

Muitas vezes os pais fazem críticas de aspectos técnicos, mesmo que não entendam nada do assunto… ficam agressivos, gritam, exigem… na verdade, estão transferindo seus problemas, suas frustrações, para a escola… é preciso compreendê-los, entender suas referências, seus códigos… numa palavra, o contexto…".

Segundo Rodríguez (2001), a informação é uma "escolha entre alternativas" e, portanto, deve integrar três aspectos:

- A informação a ser transmitida (a mensagem).
- Os códigos utilizados para transmiti-la (tipo de linguagem, expressões, gestos).
- A forma de compreendê-la (o receptor seleciona a referência que dá sentido à informação recebida e verifica a compreensão).

A informação a ser transmitida (a mensagem)

Ao comunicar, é preciso prestar atenção a três elementos-chave da comunicação interpessoal:

- Identificar o objetivo da comunicação, o objetivo que se persegue com ela.
- Adaptar a mensagem ao destinatário, a fim de evitar os problemas de comunicação que ocasionam suposições, mal-entendidos e mensagens incompletas, entre outros "ruídos" de comunicação.
- Buscar o retorno ou *feedback* (verbal ou gestual), a fim de evitar uma comunicação unidirecional ou sem retorno e propiciar a comunicação de mão dupla.

Por isso, deve-se ajustar o nível da informação às necessidades do receptor considerando:

- As referências dos destinatários (prestar atenção à idade, aos conhecimentos, à experiência, às preferências, às necessidades, às atitudes, aos estilos pessoais, aos modos de vida e aos parâmetros culturais), das pessoas que participam da comunicação[10].
- O conteúdo: a conveniência de omitir ou incluir detalhes e utilizar ou não evidência empírica de acordo com os destinatários.
- Os modos de verificar a compreensão da mensagem por meio de perguntas ou da observação dos gestos.

Os códigos de comunicação

Ter clareza na expressão é um fator importante para evitar os obstáculos na comunicação interpessoal. Costuma-

10. Uma explicação mais detalhada dos Marcos de Referência aparece mais adiante no texto.

se dizer que a comunicação está "fora de código" quando, por exemplo, são utilizados gestos, jargões técnicos, abreviaturas ou outras expressões difíceis de serem entendidas pelo outro.

Na comunicação frente a frente, a coerência entre as formas verbais e não-verbais (expressões ou gestos) é importante e implica que o tom de voz, os gestos e as expressões faciais sejam condizentes com o conteúdo da mensagem. Estima-se que 10% da comunicação são representados pelas palavras; 40% pelos sons e a maneira como as palavras são ditas (tom de voz) e 50% pela linguagem não-verbal e corporal (Ellis e McClintock, 1990).

Para poder comunicar é preciso considerar, além do código, a escolha dos canais ou meios de acordo com o objetivo. A escolha é feita considerando os seguintes elementos:

- Volume ou complexidade da informação.
- Exigência de uma resposta imediata à mensagem.
- Quantidade de pessoas para as quais a mensagem é dirigida.
- Possibilidade de alterar a mensagem uma vez transmitida.
- Formalidade ou informalidade requerida pela mensagem.
- Limitações geográficas e físicas nos meios a serem utilizados.

A forma de compreender a comunicação

As pessoas interpretam o que acontece ao seu redor de maneiras muito diferentes, de acordo com os modelos mentais e as crenças que adquiriram ou aprenderam, seu entorno sociocultural, suas experiências pessoais, sua personalidade etc.

Um dos aspectos mais negativos para uma comunicação eficaz é confundir a experiência real com a interpretação ou explicação subjetiva elaborada sobre ela, um fenômeno chamado inferência. Quando isso acontece, as pessoas guardam um mapa ou modelo mental da experiência e filtram o que aconteceu de acordo com seus valores pessoais, seu entorno sociocultural etc., o que costuma desencadear mal-entendidos que afetam a comunicação (Argyris, 1995).

Para lidar com as inferências, é preciso compreender que:

- Utilizamos "lentes" para entender o que nos rodeia.
- Nossos juízos são apenas interpretações elaboradas por meio do "filtro" de nossos modelos mentais, portanto, julgamos e avaliamos de acordo com eles.

No plano institucional, as referências dizem respeito ao conjunto de elementos relacionados à história, aos valores, ao sentido, que a escola definiu. É importante que a escola estabeleça ou construa certas referências que garantam esquemas coletivos de distinção que favoreçam a compreensão do que foi comunicado.

Essas referências podem ser representadas no projeto institucional, na missão e na visão da escola, nas normas de convivência que orientam as práticas institucionais, nas teorias que servem de referência para as práticas de sala de aula, nas linhas de pesquisa que estejam sendo desenvolvidas em relação às necessidades da escola etc.

c. Mecanismos para lidar com a informação

A evidência recolhida por meio das entrevistas com os diretores fala da necessidade de que a comunicação seja estabelecida em todos os setores do centro educativo, posto que este não é um fenômeno que se produz naturalmente,

mas que deve ser promovido. A própria estrutura acanhada e compartimentada de qualquer instituição — incluindo a escolar — faz que a informação tenda a apresentar um comportamento setorial.

Do ponto de vista estrutural, as escolas não favorecem a interação de seus diferentes setores devido à forte presença da visão docente. O diretor e sua equipe tenderão a promover uma visão muito mais transversal e integradora, a partir de estratégias comunicativas que envolvam os diferentes setores do centro educativo e construam uma rede de comunicação.

A noção de rede se refere ao espaço atribuído pelas interações formais e informais dos que freqüentam uma mesma instituição ou fazem parte de seu entorno. Essa visão hierarquiza uma dimensão de análise do institucional diferente da que normalmente prevalece, concentrada nas atividades de sala de aula. Dessa perspectiva, cada grupo de pessoas pode ser imaginado como um "núcleo" que integra uma potencial rede de vinculação, que deve se consolidar a partir de estratégias concretas.

Quando o diretor pensa a comunicação da perspectiva de uma rede de comunicação, surge a necessidade de perceber e diferenciar:

- As rotinas de comunicação que unem setores das rotinas que os isolam.
- Os pontos ou nós de promoção e difusão de informação útil e oportuna dos pontos ou nós em que isso não é gerado.
- Os setores em que a densidade da informação transmitida é significativamente maior do que os setores em que as práticas se tornam automáticas e rotineiras.
- Os dispositivos de comunicação que demonstraram ser úteis para socializar a informação dos disposi-

tivos que não afetam as pessoas para as quais são dirigidos.

Se os dispositivos de comunicação são utilizados como dinamizadores da construção de redes de vinculação, terá em conta:

- As características dos diferentes destinatários para quem é dirigida a informação (docentes, pais, alunos, autoridades, agentes comunitários etc.).
- A informação relevante, diferenciando-a da acessória de modo a garantir sua leitura.
- A criação de instâncias coletivas em que se trabalhe em torno da informação transmitida.

Se a **periodicidade** em que é transmitida a informação for analisada, pode-se entender por que é pouco freqüente a presença de retransmissores (comunicações transmitidas de uma pessoa a outra e que, por isso, são modificadas) ou rumores (tipo de comunicação informal que surge quando as mensagens formais não chegam a tempo aos destinatários).

Se instâncias coletivas são pensadas para socializar a informação, é preciso que os membros sintam que:

- Podem "se abrir" para manifestar opinião, examinar e questionar pensamentos e sentimentos (Senge, 1995).
- Existe, portanto, um ambiente de confiança que se manifesta na abertura ao diálogo, na participação e na manifestação de idéias divergentes.
- O diretor é um modelo de "pessoa confiável" para criar esse ambiente de entendimento e estimula a todos os integrantes do coletivo de trabalho a participar expondo idéias, pontos de vista, objeções construtivas e dificuldades, levando informação, comunicando conquistas e dificuldades observadas para avançar no processo.

d. A comunicação e a informação para a tomada de decisões

Os diretores afirmam, concordando com o que diz a literatura (Frigerio, 1996), que para construir a mudança e viabilizar a transformação, os centros educativos realizam uma série de esforços, entre os quais aprender a sistematizar a informação.

A articulação entre a comunicação, a operação da informação e a tomada de decisões se evidencia quando são implementados sistemas de monitoramento. Sua consolidação na prática exige:

- Contar com informação relevante e clara no momento oportuno que dê conta do que está acontecendo.
- Agir em conseqüência, regulando os processos de que participa.
- Coordenar ações com outros envolvidos em torno de objetivos comuns.

Quando se consegue instaurar esse ciclo, os centros educativos são capazes de gerar informação sobre si mesmos, permitindo-lhes tomar decisões baseadas em dados e não em aspectos subjetivos como a percepção pessoal ou a experiência.

Muitas vezes as escolas contam com os dados e possuem as estatísticas, mas essa informação parece pertencer aos "arquivos". Outras vezes a informação flui e os canais existem, embora sejam informais, mas não são utilizados como bússola que oriente as ações, porque não há planejamento.

A falta de articulação entre a comunicação, a operação da informação e a tomada de decisões se evidencia quando a escola não tem respostas coerentes ou uniformes diante de determinados problemas ou quando o projeto educativo institucional não reflete, com suas ações, a análise que a escola faz dos problemas, nem a construção dos objetivos relativamente a esses problemas que quer resolver.

Uma diretora, em seu testemunho, sintetiza o que também é manifestado por outros diretores:

> *"Antes, atuávamos assim… à deriva… decidindo pelo que cada um pensava ou sentia… nos demos conta de que tínhamos de trabalhar sobre bases mais objetivas, buscando a informação, perguntando a outros como estavam resolvendo tal ou qual problema, analisando os dados que estávamos gerando diariamente para sistematizá-los, analisá-los e decidir o que fazer…*
>
> *Creio que não podemos continuar assim, à deriva… decidindo pelo que cada um pensa ou sente… é preciso trabalhar sobre bases mais objetivas e para isso deve-se buscar a informação, perguntar a outros como estão resolvendo problemas, falar com assessores pedagógicos, analisar a informação que geramos diariamente para sistematizá-la, analisá-la e decidir com base nisso…".*

FERRAMENTAS E ATIVIDADES

Atividade 22

a. Qual é a política de comunicação da sua escola?

b. Pense em alguns dos comunicados das autoridades educativas que chegaram à escola. Quais são os critérios escolhidos para decidir (i) transmitir ou não essa informação, (ii) como transmiti-la, (iii) quando transmiti-la e (iv) a quem fazê-la chegar?

Exemplos de comunicação:	Transmito/ Não transmito	Como e onde transmito	Quando transmito	A quem transmito
	Decido com base em que critérios?	Que meios utilizo?	Faço imediatamente ou não?	Faço alguma seleção? Por quê?
A:				
B:				
C:				
D:				

Atividade 23

A fim de socializar e trocar idéias e práticas a respeito de aspectos relacionados à difusão da informação nos centros educativos, sugere-se a seguinte atividade:

a. Pense em quatro tipos de comunicação: para pais de família, alunos, docentes e auxiliares.

b. Escolha os canais e meios que considere mais adequados para alcançar o objetivo.

c. Justifique a resposta por meio de exemplos extraídos da própria prática.

d. Discuta a pertinência da escolha do meio ou canal relativamente ao objeto da comunicação.

Tabela 2

Critérios para a escolha de meios de comunicação[12]

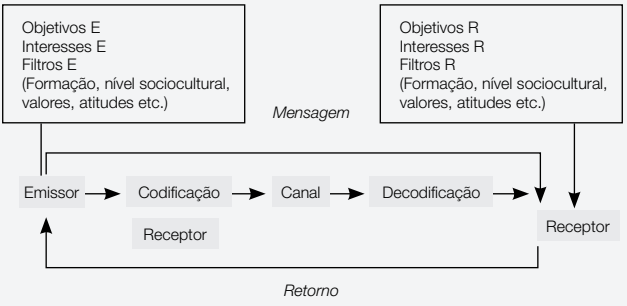
Volume ou complexidade da informação
Exigência de uma resposta imediata da mensagem
Quantidade de pessoas às quais a mensagem é dirigida
Possibilidade de alterar a mensagem uma vez transmitida
Formalidade ou informalidade exigida pela mensagem
Consideração dos limites geográficos ou físicos nos meios a serem utilizados

Atividade 24

A fim de analisar os elementos que interferem nos processos de comunicação interpessoal e institucional, e minimizar os fatores que bloqueiam, distorcem e geram conflitos, sugere-se o seguinte exercício:

a. Escolha um assunto a ser comunicado (objetivo da comunicação) a quatro tipos de atores, defina o objetivo da mensagem e o canal ou meio para sua elaboração. Considere os elementos presentes neste modelo de comunicação[13]:

Figura 1



12. Elaborado com base em Reobuck (2000).

13. Este modelo se baseia no enfoque interacionista, cujas idéias básicas são apresentadas na figura. Para mais detalhes, cf. Elizondo Huerta (2001).

b. Preste especial atenção aos seguintes aspectos:

As referências dos diferentes destinatários sabendo que, no processo de codificação-decodificação, produz-se um "filtro" entre o que o emissor quis comunicar e o que o receptor entende.

O conteúdo da mensagem e a clareza da linguagem de acordo com os destinatários.

A necessidade ou precedência da instância de retorno ou *feedback* para as mensagens que se quer transmitir aos diferentes atores. Se o retorno é considerado necessário para verificar a compreensão, o que fazer para obter o *feedback*? Exemplifique.

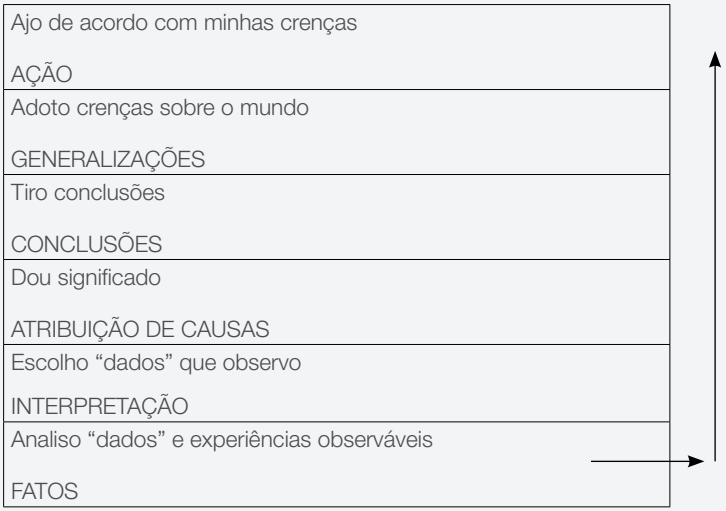
O papel do contexto, da oportunidade e da situação do entorno para os tipos de comunicação que estão sendo planejados.

Atividade 25

Analisar o fenômeno das inferências, a partir da "escada das inferências" (Argyris, 1995) e refletir sobre as seguintes perguntas:

No plano institucional, que efeitos ou conseqüências tem a definição das referências do centro educativo como fator de apoio para a compreensão das mensagens e comunicados?

Que exemplos você pode dar de inferências causadoras de conflitos?



Atividade 26

a. Analisar as seguintes afirmações:

   1. "Divulgar a informação é uma maneira de democratizar o poder nas organizações".

      Qual é sua opinião a respeito? Quais são os riscos de uma divulgação ampla da informação? Se você fizesse uma análise de CUSTO-BENEFÍCIO, o que pesaria mais em sua balança?

   2. "Promover uma política institucional de comunicações abertas diminui a possibilidade de formação de grupos de poder em torno do controle da informação".

      Qual é sua opinião a respeito? Que estratégias poderiam ser implementadas para minimizar a formação de grupos de poder no centro educativo em relação à operação da informação?

b. Justifique suas respostas e exemplifique com base em experiências concretas que ilustrem sua posição.

Atividade 27

Reflita e proponha ações concretas para a diminuição do rumor na instituição, a partir das seguintes questões para discussão:

Que problemas o rumor ou as retransmissões de informação trouxeram para seu centro educativo?

Como foram abordados?

Que sugestões você pode dar a partir da sua experiência?

Os parâmetros apresentados a seguir são realistas?

Parâmetros para diminuir o rumor

Emitir as mensagens a tempo de alcançar todos os destinatários de forma simultânea.
Ser consciente de que "circula um rumor" e analisá-lo com as pessoas envolvidas, sejam docentes, auxiliares, pais ou autoridades.
Buscar alternativas para melhorar hábitos de comunicação que geram distorções.

Atividade 28

a. Leia as diretrizes apresentadas a seguir e opine sobre sua pertinência.

Diretrizes para as instâncias de entrevistas com pais[14]

- Ter claro que informação se espera obter do aluno e de seu contexto familiar, assim como a informação que se quer transmitir aos pais.
- Elaborar uma mensagem amigável para os pais, usando uma linguagem simples e clara, sem palavras ambíguas nem generalizações, para evitar resistências, medo ou coibição.
- Adequar um espaço físico (não usar o corredor) para demonstrar respeito pela situação e oferecer um ambiente que favoreça o diálogo.
- Definir um horário adequado e respeitá-lo.
- Fazer uma pauta de entrevista por escrito e executá-la.
- Inicialmente, é importante criar um ambiente de confiança fazendo, por exemplo, comentários sobre a importância de manter uma comunicação permanente.
- Concentrar-se no objetivo: explicar por que foram convocados, dar e receber informação sem apelar para tecnicismos.
- Planejar ações conjuntas entre a família e a escola para apoiar o aluno (contatos com postos de saúde, assistente social, psicólogo, clubes esportivos etc.).
- Terminar a entrevista: despedir-se reconhecendo os aspectos positivos do encontro, agradecendo a presença da família e insistindo em deixar abertos os canais de comunicação.

b. O que você pode acrescentar à lista dos "erros mais freqüentes"?

Os erros mais freqüentes:

- Não planejar a entrevista, nem respeitar o planejamento caso o tenha feito.

14. Esses parâmetros foram elaborados com base nas contribuições dos diretores das escolas visitadas pelo Projeto Diretores em Ação (IIPE-UNESCO Buenos Aires).

- Não conquistar a confiança dos pais ou familiares.
- Não demonstrar coerência entre a linguagem verbal e não-verbal (admitir interrupções, olhar o relógio, demonstrar desatenção, dar ao entrevistado pouco tempo para falar).
- Alterar-se diante de pontos de vista diferentes ou ficar na defensiva.
- Tratar o interlocutor (pais, avós, tios) como se fossem crianças pelo fato de não compreenderem as propostas feitas.
- Não perguntar o suficiente para compreender a referência conceitual do interlocutor.
- Não definir os passos de intervenção conjunta para seguir depois da entrevista.

Atividade 29

Reflita sobre as seguintes perguntas:

Quais são as formas de se obter informação dos pais e outros agentes vinculados à comunidade escolar (postos de saúde, ONGs) sobre os problemas de algumas crianças e alguns jovens que freqüentam o centro educativo?

Como obter informação dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

Como essa informação é utilizada na adequação curricular ou no projeto educativo?

Se você tivesse de classificar, numa escala de 0 a 10, qual seria a porcentagem de informação objetiva utilizada para a tomada de decisões (relacionadas às formas subjetivas), em que nível ela estaria? Para você, quais são as razões disso?

Para utilizar mais eficientemente a informação, que estratégias poderiam ser implementadas?

Quais as dificuldades de comunicação que geralmente se apresentam nas instâncias de coordenação de ações com outros membros do grupo?

Que valor você atribui à confiança existente entre os membros do grupo para a participação e tomada de decisões compartilhadas?

Que estratégias poderiam criar um clima de confiança que aceite a ambigüidade e a complexidade dos centros educativos, especialmente dos que estão em contextos críticos?

Capítulo 2

O “saber ser” do diretor

O trabalho empírico deste projeto permite afirmar que os diretores dessas escolas em particular dão à ação educativa um sentido que inclui, além do desenvolvimento de conhecimentos, os aspectos afetivos, sociais e pessoais. A característica comum dessas pessoas parece estar dada porque:

- Têm um alto grau de compromisso com a tarefa que desempenham: são “militantes” da educação porque “acreditam” nela.
- Encontram uma forte gratificação em sua prática, nesse lugar concreto, que a outros parece tão difícil e mesmo detestável.
- Confiam na aprendizagem dos alunos se novas formas de ensino forem adotadas e põem em prática outras formas de gestão e alianças.
- São muito flexíveis, permitem-se mudar, inovar e abordar a complexidade de seu contexto.
- São proativos (ver o item que trata desse conceito).

As palavras de alguns desses diretores indicam uma atitude diante da função que evidencia um “saber ser” do diretor, que envolve seu próprio projeto profissional e pessoal:

"Gosto muito do que faço, e quanto mais progrido, mais gosto… aqui há professores muito bons, mas lhes faltava, como digo, tomar impulso… agora estamos realizando um projeto com a Fundação [Fé e Alegria] para a aprendizagem da matemática e já realizamos duas competições… com todos os professores envolvidos… até os professores de educação física… os alunos ficaram muito entusiasmados…".

"Não poderia me imaginar em outro lugar… esta é a minha vida… aqui encontro minha razão de ser… Meu marido me importuna, ele quer que eu peça transferência para outra escola mais perto, porque essa escola é muito longe de minha casa e perco muito tempo no transporte, mas aqui partimos do nada e veja o que construímos…".

"Formamos uma equipe que se entende, se ajuda… compartilhamos experiências e trocamos idéias… e tudo isso para tentar superar o desafio de formar melhores pessoas… A tarefa do professor nesses contextos é muito difícil, mas também traz grandes satisfações…".

No entanto, o grande compromisso e a grande motivação não são freqüentes entre os que dirigem as escolas de áreas pobres e, embora nos documentos escolares se definam ideais importantes para a educação, como "a escola deve transmitir os valores para que as pessoas possam atuar na vida democrática e na sociedade de modo refletido, superando-se a si mesmo", suas aspirações estão reduzidas ao nível mínimo de escolarização e o objetivo principal é manter crianças e jovens dentro da escola, para "que não a abandonem".

Nessas escolas, parece ter havido uma atitude de perda da responsabilidade profissional na administração de um centro educativo, que se manifesta de diversas maneiras: em alguns casos, atribuindo às famílias a responsabilidade pelo fracasso

na aprendizagem das crianças, em outros, compreendendo a situação das famílias, mas esperando a "solução dos problemas econômicos e sociais" para recuperar a função de ensinar. Há um grande ceticismo diante das possibilidades da escola de influenciar na melhoria das competências dos alunos. A reatividade ganhou terreno (ver o item que explica esse termo).

A atitude de "resignação" diante das condições sociais do meio e as dificuldades dentro das quais os professores devem desenvolver o trabalho docente são tão grandes que, no seu modo de ver, torna-se impossível alcançar a aprendizagem. Produz-se, de certo modo, um tipo de "abandono da missão". Os testemunhos mostram um sentimento de transbordamento diante das problemáticas sociais. Esses diretores perderam a clareza de seu papel e percebem o papel da escola como "assistencialista", ligado à "proteção afetiva" e ao disciplinamento dos alunos.

Essas situações de impotência e insatisfação impregnam muitos dos cenários observados e denotam a falta de capacidade do diretor e dos docentes de gerar modalidades que despertem nos alunos o desejo de permanecer e não fugir. Seus relatos revelam a falta de compreensão e consenso por parte do diretor e dos docentes para construir um ou mais sentidos da escola, levando-a a se debater num sem fim de incertezas cujo eixo central é o dilema: educar ou assistir? Ou ambos? Ou como fazê-lo?

No entanto, outro é o agir de diretores que, diante dos mesmos cenários, atuam para resolver os problemas e fazem da adversidade um ponto forte.

Um dos aspectos característicos desses diretores é o alto compromisso e a alta motivação que se comunicam permanentemente a professores e alunos, e que são indicadores de uma atitude diante da função, que não evidencia somente um "estar", mas um "ser diretor", que compromete seu próprio projeto profissional e pessoal. Esses gestores têm altas

expectativas sobre o rendimento dos alunos e partem da idéia prévia de que todos os alunos poderão aprender apesar dos contextos desfavoráveis.

Alguns diretores expressam isso desta maneira:

"É importante que percebam que alguém os considera hábeis, capazes, porque isso lhes aumenta a autoestima…".

"Se o que se quer conseguir é um impacto na aprendizagem, a primeira coisa que se deve ter é a confiança de que vão aprender… se não partimos dessa base, nosso trabalho diário não tem sentido… é nossa responsabilidade buscar as formas, as maneiras de tornar a escola mais atraente para essas crianças e esses jovens…".

Esses diretores não ficam presos num "círculo de preocupação" (Covey, 1997), concentrando seus esforços nos problemas macroestruturais que não podem resolver, como o aumento da marginalidade entre a população que vive no entorno da escola, a venda e o consumo abusivo de drogas entre a população estudantil ou a falta de apoio dos pais, mas dirigem seus esforços para as áreas que podem influenciar e que estão dentro de seu campo de ação. Isso significa que não atribuem os fracassos da aprendizagem dos alunos exclusivamente ao entorno, aos pais e aos poucos recursos do sistema. Esses diretores atuam pelas decisões que tomam responsavelmente e estimulados por seus valores e princípios. São proativos.

A proatividade de alguns diretores se manifesta de várias maneiras, mas a maioria concentra sua energia na busca de modos criativos de realizar o que acreditam ser o correto para desenvolver a missão de sua escola, concentrada em formar seus alunos como pessoas e possibilitar-lhes a inserção na sociedade e não na marginalidade.

O seguinte testemunho manifesta isso desta maneira:

"Pode-se fazer muito mais do que se acredita… Em minha escola há algumas meninas que são mães… a princípio, quando ficamos sabendo que uma das meninas estava grávida, ficamos desconcertados, porque nos perguntávamos: como ajudá-las a continuar freqüentando as aulas? Nossas forças serão suficientes para fazer tudo o que for preciso para que não abandonem os estudos?… Quando nos reunimos com os docentes para ver a situação, pensamos em recorrer às avós… nesses meios, as avós têm um papel importante, são mulheres jovens que já trabalharam, mas que com a chegada de filhos e a falta de condições de emprego, estão em casa… Encontramos duas avós que quiseram apoiar o trabalho da escola e cuidam dos bebês, aqui na escola, enquanto as meninas estão na sala de aula. As avós se tornaram parte de nós… Hoje, uma das alunas-mães já está formada".

As estratégias usadas pelos diretores se aproximam das seguintes idéias:

- Vão além do que a escola pode oferecer, ajudando e orientando as pessoas a reivindicar em outros espaços que podem e devem satisfazê-las.
- Aceitam que querem fazer certas coisas e não sabem como, porque não têm as ferramentas teóricas ou metodológicas.
- Aproximam-se de outras organizações ou instituições, numa relação pedagógica, e encontram respostas para conviver com a crise por meio de formas de trabalho colaborativo.
- Trocam práticas pedagógicas tradicionais pelas que efetivamente promovem a aprendizagem dos alunos.

A chave parece ser que os bons diretores são capazes de combinar o saber, o saber fazer e o saber ser sobre uma base firme de princípios e valores. Essa é, aparentemente, a chave que guia suas ações.

Atividade 30

Que qualidades pessoais do diretor você considera importantes para gerir instituições educativas em contextos de pobreza?

Atividade 31

A resiliência é a capacidade humana que permite às pessoas, apesar de passar por situações adversas e estressantes na vida, agir de maneira efetiva e até se transformar positivamente pela experiência (Osborn, 1990).

a. Leia as definições apresentadas a seguir (Manciaux, 2003) e diga o que elas têm em comum.
   - A resiliência é a capacidade de uma pessoa ou de um grupo de se desenvolver bem, para continuar se projetando no futuro apesar de acontecimentos desestabilizadores, de condições de vida difíceis e de traumas às vezes graves.
   - A resiliência é a capacidade de ser bem-sucedido de modo aceitável para a sociedade, apesar de um estresse ou de uma adversidade que envolve normalmente uma grande possibilidade de resultados negativos.
   - É a capacidade que uma pessoa tem de superar circunstâncias especialmente difíceis, graças a suas qualidades mentais, comportamentos e adaptação.

b. Você considera que há diretores resilientes? Como essa capacidade ou qualidade pessoal se manifesta?
   - Alguns autores, como Henderson N. e Milstein M. (2003), consideram que a escola pode proporcionar as condições para desenvolver a resiliência em crianças e jovens, a fim de alcançar as metas

estabelecidas e torná-los bem-sucedidos acadêmica e pessoalmente. Qual é a sua opinião sobre isso a partir da sua experiência?

- Como você acha que poderiam ser criados ambientes de aprendizagem construtores de resiliência sem sobrecarregar os docentes em suas tarefas?
- Se para desenvolver a resiliência dos estudantes é preciso contar com docentes resilientes, qual deveria ser o papel do diretor para promover essa qualidade? É possível promovê-la?

Atividade 32

a. Em que medida um ambiente escolar de afeto e cordialidade pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos?

b. A partir de sua experiência, que tipo de estratégias poderiam ser implementadas para criar esse ambiente? Que práticas deveriam ser modificadas?

c. Vários testemunhos apresentados no texto falam de diretores que conseguem se sobrepor à adversidade. Como você acha que a competência social, acadêmica e vocacional pode ser desenvolvida?

Bibliografia

ABRAMOVAY, MIRIAM (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasil, UNESCO.

AGUERRONDO, INÉS (2002). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores.

_____ (1994). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires, Troquel.

_____ (1989). *El proceso de evaluación de proyectos en educación: modelos y aproximaciones*. I Seminario Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración en Educación. Chile, OREALC.

ALVARIÑO, CELIA e outros (2000). Gestión escolar, un estado del arte de la literatura. Buenos Aires, *Revista Paidea* 29, 15-43.

ARGYRIS, CHRIS (1995). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires, Granica.

AZZERBONI, DELIA e HARF, RUTH (1998). *Proyecto educativo: Construyendo con lápiz y papel*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales.

Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC.

BECK, ULRICH (1996). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.

BOLÍVAR, ANTONIO (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In MEDIAN, A. (org.). *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED.

BRASLAVSKY, CECILIA (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.

_____ (1985). *La discriminación educativa en América Latina*. FLACSO. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN e PURYEAR, JEFFREY (orgs.) (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*. Volumen I: Asuntos Claves. Washington D.C. OEA. Departamento de Asuntos de Educación.

CASASSUS, JUAN (2003). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO.

COVEY, STEPHEN (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Paidós.

DYER, W. GIBB et al. (1998). *Formación de equipos. Problemas y alternativas*. Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana.

ELIZONDO HUERTA, JAVIER (org.) (2001). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, Paidós.

ELLIS, RICHARD Y MCCLINTOCK, ANN (1990). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona, Paidós.

ETKIN, JORGE e SCHVARSTEIN, LEONARDO (1997). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, LIDIA (1997). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.

FILMUS, DANIEL (1993). *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma, Buenos Aires.

FRIGERIO, GRACIELA (1996). *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección*. Kapelusz, Buenos Aires.

FRIGERIO, GRACIELA e POGGI, MARGARITA (1996). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.

FULLAN, MICAEL e HARGREAVES, ANDY (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires, Amorrortu.

GAIRÍN, JOAQUÍN (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis.

GIBB, JOSIAH (1971). *Manual de dinámica de grupos*. Citado por: Cirigliano/Villaverde (1987). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanitas.

GIRLING, ROBERT, KEITH, SHERRY, LUCK, HELOISA e SIQUEIRA DE FREITAS, KATIA (1994). *A escola participativa ou o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, De Paulo Editora.

GOLEMAN, DANIEL, et al. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Buenos Aires, Plaza Janés.

GONZÁLEZ MOENA, SERGIO (1997). América Latina y complejidad. In González Moena, S. (org.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santa Fe de Bogota, Magisterio.

HABERMAS, JÜRGEN (1997). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.

HARGREAVES, ANDY (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata

HENDERSON, NAN Y MILSTEIN, MIKE (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós

HOYLE, ERIC (1986). *The politics of school management*. Londres, Hodder and Stoughton.

IIPE-UNESCO. Buenos Aires (1999). *Formación de formadores en gestión y política educativa*. Proyecto presentado a la Fundación Ford.

_____ (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América latina*, Serie de Publicaciones IIPE-Buenos Aires.

LAZZATI, SANTIAGO (1999). *El aporte humano en la empresa*. Macchi, Buenos Aires.

LE BOTERF, GUY (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Editions d'organisation.

_____ (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión.

LEWIN, KURT. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona, Paidós.

LÓPEZ YÁNEZ, Julian e Sánchez Moreno, Marita (1998). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso.

LUHMANN, NICLAS (1996). *Introducción a la teoría de sistemas: lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. Rubí, Anthropos.

MANCIAUX, MICAEL (org.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa.

MINTZBERG, HENRY (1992). *El poder en la organización*. Barcelona, Ariel.

_____ (1991). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona, Ariel.

MORIN, EDGAR (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

OSBORN, ALBERT F. (1990). *Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children*. Early Child Development and Care. V. 62, 23-47.

PERRENOUD, PHILIPPE (1998). *Construire de compétences dés l'école*. Paris, ESF.

PINEAU, PABLO (2003). O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginário docente actual. In: DUSSEL, Inés, e FINOCCHIO, Silvia. (orgs.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

REOBUCK, CHRIS (2000). *Comunicación eficaz*. Barcelona, Blume.

RODRÍGUEZ, DARÍO (2001). *Gestión Organizacional*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.

SCHÖN, DONALD (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

SCHVARSTEIN, LEONARD (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires, Paidós.

SENGE, PETER M. (1995). *La Quinta disciplina en la práctica. Estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Granica.

STOLL, LOUISE e FINK, DEAN (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro.

TORANZOS, LILIA et al. (1996). *El problema de la calidad educativa*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación.

WATZLAWICK, PAUL; BAVELAS, JANET. B. e JACKSON, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

Este livro foi composto nas famílias tipográficas
ITC Garamond, Helvetica Neue e *Trebuchet MS*
e impresso em papel *Offset 75g/m²*

Edições Loyola

editoração impressão acabamento

rua 1822 nº 347
04216-000 são paulo sp
T 55 11 2914 1922
F 55 11 2063 4275
www.loyola.com.br