

Gestão institucional

Cristina Carriego

Gestão institucional



Título original:

Gestión institucional

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007

ISBN: 978-980-7119-03-0

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

C316g Carriego, Cristina
Gestão institucional / Cristina Carriego; tradução: Thiago Gambi. – São Paulo: Fundação Fé e Alegria do Brasil : Loyola, 2008.
128 p.
(Formação de diretores).
Título original: Gestión institucional.
ISBN XXXXXXXXXXXX.
1. Fundação Fé e Alegria do Brasil. 2. Educação popular. 3. Administração educacional.
4. Administração escolar. 5. Escola. I. Título.

CDU 371.11

Coleção Formação de diretores

Autor: Cristina Carriego

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
Capítulo 1 • A gestão institucional	17
1. Gestão da complexidade	17
a. A escola e suas dimensões	17
b. Muitas dimensões e apenas um diretor	27
2. A escola e sua pertença ao sistema educacional	29
a. Dependência e autonomia	29
b. A autonomia, só vantagens?	30
c. O papel do Estado	31
d. Os diretores e a autonomia	33
e. Usando nosso poder	36
3. Mudanças e continuidades na escola	37
a. A cultura escolar: quando as melhorias são propostas de fora	37
b. Quando a mudança se origina em nossa escola: o compromisso com a escola com a qual sonhamos	40
Capítulo 2 • Gestão da confiança	49
1. A escola e seu contexto de origem	49
2. Confiança e gestão escolar	50
3. Por que é preciso administrar a confiança?	52
4. Em que devemos confiar?	53
5. Como construir e manter a confiança?	56

Capítulo 3 • O diretor como líder pedagógico	59
1. A centralidade do ensino	59
2. Conhecimento útil para o mundo em que vivemos	62
3. A qualidade educativa	64
3. Qualidade e eficiência: podemos falar de eficácia e eficiência em nossos contextos?	66
Capítulo 4 • O diretor como líder de equipe	75
1. O diretor como líder democrático	75
2. O ensino como trabalho em equipe	76
3. Os docentes e seus próprios processos de formação	80
4. A aprendizagem das equipes docentes e o conhecimento sobre o ensino	82
5. Quando a aprendizagem, a auto-avaliação e a reflexão se tornam rotina	84
6. E o nosso próprio desânimo e dos outros docentes?	87
Capítulo 5 • Nossos sonhos e o plano para alcançá-los	93
1. Identidade, mudanças e continuidades	93
2. O Projeto Educativo Institucional	94
3. O planejamento estratégico	96
4. Evolução dos projetos de melhoria	105
Modelo dos três Is	105
Iniciação	106
Implementação	107
Institucionalização ou Continuidade	108
Conclusões	111
Anexo I • Definição do cargo de docente	113
Anexo II • Matriz para observação de aulas e processos de aprendizagem	115
Anexo III • Exercício: “Regras para que ninguém aprenda nada”	119
Anexo IV • Para pensar nas instituições e em seus processos de mudança	121
Bibliografia	123

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 Cella
Coordenador Geral da Federação
Internacional Fé e Alegria
Santo Domingo, agosto de 2007

Introdução

Embora muitos de nós já estejamos acostumados com as expressões “gestão institucional” ou “gestão escolar”, é preciso ter em conta que seu surgimento no âmbito educativo e na bibliografia pedagógica é recente. Tomada da linguagem empresarial e aplicada às organizações escolares, a palavra “gestão” atualmente nos distancia do papel do diretor e da diretora como administradores e executores de ordens emitidas a partir de fora da escola e nos aproxima de tarefas que implicam uma atitude de maior relevância na tomada de decisões e na administração da instituição escolar.

De qualquer modo, a utilização do termo “gestão escolar” pode trazer consigo alguns riscos. Nesse sentido, Frigerio (2004) alerta para a banalização do uso do conceito quando seu significado desliza para um sentido instrumentalista e relacionado ao âmbito do gerenciamento, do *management* ou do marketing educativo. Quando isso acontece, perde-se a oportunidade de considerar a fertilidade pedagógica do conceito, assim como a possibilidade de mostrar a complexidade do trabalho educativo e de refletir sobre seu caráter político.

Pode-se observar também a freqüente utilização desse conceito nos discursos das reformas educativas da última

década. Neles, como produto das políticas de descentralização, as decisões tomadas no nível institucional são revalorizadas considerando a participação da comunidade escolar. Tais reformas reconhecem que a unidade de mudança não é o docente, mas a escola, e é aí que se deve influenciar e atuar se o que se pretende é melhorar o sistema educacional. Como seria impossível definir uma estratégia de mudança que contemplasse todas as diferenças e complexidades dos diferentes contextos escolares, é imprescindível que cada instituição possa flexibilizar seu trabalho em função das particularidades de sua comunidade e de seus destinatários.

Por sua vez, a sociedade apresenta novos desafios. Estamos conscientes e, às vezes, também somos vítimas das exigências que recaem sobre a escola. São muitas as críticas que nós que trabalhamos nela recebemos, mas, ao mesmo tempo, continuam altas as expectativas que recaem sobre nossa tarefa. A sociedade exige mudanças no funcionamento da escola. Briones (2002) diz que todas as sociedades contemporâneas enfrentam um desafio semelhante: elevar sua capacidade de gerar conhecimento, de adquiri-lo e adaptá-lo, de transmiti-lo e distribuí-lo ao conjunto da população, de participar de sua evolução e comunicá-lo. Tedesco (1999), por sua vez, afirma que a educação deve ser capaz de responder aos novos desafios de maior coesão social, participação política, empregabilidade e ingresso no mundo do trabalho. Referindo-se especificamente aos conteúdos do ensino, Narodowski (2005) propõe que as melhorias do currículo sejam pensadas em função dos problemas do mundo do trabalho, dos avanços tecnológicos e da nova configuração globalizada, a fim de abordar a formação de identidades conscientes de sua singularidade. Essas exigências se somam à responsabilidade de transmitir valores e estimular atitudes que permitam aprender a ser e a viver com outros (Delors, 1997) num tempo em que se radicaliza a intolerância e aumentam as desigualdades.

Nesse contexto, é importante a afirmação de Braslavsky (1999): ele defende que os diretores são responsáveis por “favorecer a construção de sentido e promover a construção de eficácia” da escola. Sem dúvida, como afirmam Ezpeleta e Furlán (2000), a escola é o lugar de interação com os alunos e onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente sob as determinações que provêm do sistema educacional e da sociedade. Quem administra a escola deve tomar decisões em função dessas determinações e desses condicionamentos. Está inserido em numerosas tensões micro e macropolíticas, interpelado pela autonomia e pelas regulamentações, desafiado pelos direitos dos docentes como trabalhadores e pelos direitos dos alunos de aprender, exigido pela sociedade e limitado pelos recursos. Talvez possamos concordar que o papel do diretor/a não exista longe desses problemas. E talvez também possamos afirmar ambiciosamente que são essas tensões que dão sentido ao papel e à vocação de desempenhá-lo. Então, trata-se de não evitar os problemas, mas de enfrentá-los com critério. E construir critérios para a gestão é construir conhecimento, que pode ser produto de leituras específicas, mas, sobretudo, da possibilidade de refletir sobre a prática e aprender com ela.

Ao longo deste livro, ao falar de gestão institucional, estaremos nos referindo à *função de exercer a administração da escola a partir de um cargo formal de autoridade e de desenvolver processos estratégicos e operacionais para garantir que seus objetivos sejam alcançados*. Nessa perspectiva, a gestão escolar se redefine em cada escola. Não existe um perfil de diretora ou diretor ideal, assim como não existe uma escola ideal, mas uma escola melhor ou pior de acordo com as necessidades particulares de cada comunidade ou de cada criança. O perfil adequado é construído em função da identidade da escola, de sua obrigação fundacional e das variáveis que definem o sentido do trabalho pedagógico em cada uma delas. Não precisamos buscar uma definição de “escola”.

Sabemos o que é uma escola e, basicamente, como funciona. Ao mesmo tempo, cada contexto desconstruirá seu significado homogêneo e lhe dará características próprias, ajustadas à realidade que faz com que duas escolas muito próximas geograficamente apresentem suas marcas próprias de identidade e cultura.

É indispensável gerar discussões fecundas que não nos distanciem dos contextos reais. Por esse motivo, a proposta deste livro convida a *pensar a melhoria da escola a partir das escolas*. Quer ser um convite: depende de cada um aceitá-lo e avaliá-lo para ver em que medida servirá para pensar as especificidades de sua realidade. Seu objetivo é oferecer uma série de reflexões, critérios ou estratégias que nos ajudem a pensar com nossa equipe de gestão e com nossos docentes como aproximar a escola que temos da escola com a qual sonhamos, como diria Dubet (2005), de uma escola que seja “*a mais justa possível*”.

Ao longo dos capítulos, serão abordadas as seguintes perguntas:

Capítulo 1: quais as particularidades da gestão escolar? Qual a diferença entre a escola e outras organizações? Essas perguntas nos permitem trabalhar uma descrição das dimensões que compõem o trabalho na escola. Administrar a escola implica compreender sua complexidade, analisar sua pertença ao sistema educacional e, ao mesmo tempo, esclarecer quais são as características da escola com a qual sonhamos, a fim de poder construir seu sentido e conduzi-la para tal horizonte.

Capítulo 2: a confiança da comunidade na escola pode ser recuperada? Num processo global de perda de autoridade das instituições, o diretor pode contribuir para a recuperação da legitimidade escolar.

Capítulo 3: quais são os critérios que orientam a gestão de uma escola? O que implica falar de qualidade educativa,

eficácia e eficiência numa escola de Fé e Alegria? A construção de sentido e de eficácia entra em jogo nas respostas a essas perguntas.

Capítulo 4: que estilo de gestão se requer para construir uma escola mais justa e democrática? Qual é o lugar dos colegas no trabalho de ensino? Que atitudes é preciso desenvolver para ensinar sem deixar de aprender? O docente pode se cansar de sua tarefa ou se aborrecer com ela? Esse capítulo enfoca as relações e interações do diretor com a equipe docente, da equipe docente entre si e do docente com sua própria tarefa.

Capítulo 5: o que nos separa da escola com a qual sonhamos? Como podemos caminhar em sua direção? Que recursos podem nos ajudar a pensar juntos e a trabalhar para melhorar a escola? Neste capítulo são oferecidos recursos que organizam e sistematizam o trabalho de melhoria. A flexibilidade e a consideração das restrições são chave para o desenvolvimento de uma estratégia que nos permita ser a cada dia uma escola melhor.

Conclusões: como capítulo final, apresenta as conclusões. Seria interessante que os leitores as escrevessem. No momento, são sintetizadas as reflexões anteriores.

O conteúdo deste livro se baseia na convicção de que o trabalho reflexivo e colaborativo nos permite oferecer melhores respostas e de que, como diretores e diretoras, somos responsáveis por elas.

A gestão institucional

1. Gestão da complexidade

a. A escola e suas dimensões

Freqüentemente, para compreender algum aspecto do mundo em que vivemos, lançamos mão de diferentes estratégias. Uma delas é a análise e a diferenciação das partes que formam o “todo” que estamos observando. Costumamos pensar a escola assim, “por partes”. Às vezes, pensá-la dividida em níveis (ensino básico, fundamental e médio) pode nos ajudar. Em alguns casos, observamos a escola por meio de seus atores e nos fixamos na perspectiva dos docentes, dos pais ou dos estudantes. Costumamos também dar mais atenção aos problemas de relação do que aos problemas de rendimento. Ou seja, várias vezes concentramos nosso esforço em diferentes áreas de trabalho e focalizamos nossa atenção em algum aspecto do funcionamento escolar.

Podemos observar a escola de várias perspectivas. Sua estrutura nos oferece a possibilidade de analisar problemas específicos, estabelecer jurisdições e distribuir responsabilidades. Isso é possível porque a escola é uma organização formal e nela podem ser identificados (Santos Guerra, 1997, 83):

- Objetivos claramente redigidos em formulações teóricas e legais.
- Integração estável de seus membros.
- Diferentes pessoas que cumprem as funções que lhes foram atribuídas.
- Normas de funcionamento que lhe dão uma identidade cultural.
- Um conjunto material e espacial que a identifica no tempo e no espaço.

Por sua vez, a estrutura formal é influenciada por tarefas que podem ser agrupadas em dimensões. Frigerio e Poggi (1992) nos oferecem uma diferenciação que nos permite avaliar a especificidade da escola e, ao mesmo tempo, reconhecer sua complexidade. Acrescentamos à descrição das autoras uma dimensão que abrange o trabalho pastoral que, embora não esteja presente em todas as escolas, é parte constitutiva das escolas religiosas.

Dimensão pedagógico-didática

Refere-se às atividades próprias da instituição educativa, já que seu eixo é formado pela relação entre os atores e o conhecimento. São importantes nessa dimensão todos os aspectos próprios do projeto de formação: o estilo de ensino e as teorias de ensino-aprendizagem que subjazem, os critérios de avaliação, os conteúdos que fazem parte do currículo, as políticas de formação docente etc.

A dimensão pedagógica integra as dimensões convencional e pastoral. Constituem uma unidade que deve refletir a coerência do plano de formação. São separadas analiticamente, mas devem constituir uma unidade para garantir a transmissão integral das mensagens aos alunos.

Dimensão pedagógico-convivencial

Abrange todos os aspectos relacionados aos vínculos e às normas que regulam a relação entre os atores escolares: dos alunos entre si, deles com seus docentes, dos docentes com os pais, dos pais com os docentes e dos membros da escola com sua comunidade imediata (por exemplo, com a vizinhança). O estilo da relação se manifesta na maneira como as pessoas se comunicam entre si, nas sanções previstas e no critério que orienta sua vigência ou seu questionamento. A convivência diária oferece continuamente oportunidades de formação. Depende dos participantes aproveitá-las como fonte de reflexão e trabalho sobre os valores que se pretende transmitir. Cada conflito representa uma oportunidade que pode ser aproveitada formativamente e as relações estabelecidas são oportunidades de aprendizagem; por exemplo, será difícil ensinar a participação ativa numa sociedade democrática se o estilo de relação entre diretores e docentes ou entre docentes e alunos não estiver baseado na participação e no diálogo.

É importante integrar essa dimensão à dimensão pedagógica, já que a convivência e a maneira como se legisla sobre ela não devem ser arbitrárias ou casuais, mas intencionais e coerentes com o perfil do aluno que se quer formar. Tal intencionalidade lhe dá poder e sentido pedagógico.

Dimensão pedagógico-pastoral

Abrange as tarefas próprias do trabalho pastoral em suas três vertentes: humanizadora (evangelização implícita nos gestos, nas atitudes e ações cotidianas), profética (evangelização explícita, catequese, formação humana e cristã, celebrações etc.) e de construção da sociedade (práxis cristã, projetos de solidariedade e de promoção humana e comunitária). A missão das escolas é a evangelização da cultura e,

como na dimensão convivencial, a formação humana e cristã e o trabalho pastoral não podem ser entendidos fora do currículo, mas como parte essencial dele. Nas escolas religiosas, constituem o núcleo de seus currículos.

A tarefa pastoral, em suas vertentes humanizadora, profética e construtora de uma sociedade mais justa, penetra todas as outras dimensões: estilo de ensino, critérios de avaliação, formas de relacionamento dos diferentes escalões de um colégio, formas de organização, prioridades percebidas pela maneira como são administrados os recursos. Cada detalhe da gestão reflete a macrovisão do gestor ou dos gestores. A ausência de uma macrovisão clara também é uma posição tomada.

As três vertentes mencionadas estão inter-relacionadas, o que não foge à tendência humana de destacar uma delas em particular, e isso significa, por sua vez, uma concepção de igreja. Por exemplo, sua missão de humanizar se expressa na solidariedade, na participação, nas relações humanas, na ajuda mútua, na promoção dos valores universais e dos direitos humanos. A escola é salvadora na medida em que repara injustiças e avança em direção à misericórdia, não de palavra, mas de atos concretos. Em Fé e Alegria, cada um faz a opção por Jesus, opção preferencial pelo pobre; com ele e a partir dele a dignidade da vida humana é promovida.

Uma gestão profética não fica apenas no anúncio do Reino de Deus, que se concretiza nos espaços de formação humana e cristã (Ensino Religioso Escolar ou Catequese) e nas celebrações em que a fé é manifestada e compartilhada (sacramentos, retiros, convivências etc.). Simultaneamente, identifica, denuncia e reclama toda a injustiça que distancia do Reino.

A escola constrói uma sociedade mais justa quando a fé, fonte de motivações caritativas e misericordiosas, já colocada num nível de análise, dá um passo adiante e avança

rumo a uma dimensão “mística de estímulo”. Isso aponta para uma libertação, uma salvação que transcende a história e pretende eliminar as causas da injustiça, da opressão e da exclusão. Numa palavra, assume a realidade e se encarrega dela. Ou seja, interessa-se pela política e participa dela em diferentes espaços da vida pública e comunitária. Se a consciência de realidade, e a consciência da responsabilidade que temos sobre ela, não consegue mudar as coisas nem constrói outro mundo possível, uma escola em pastoral acaba se fechando num microambiente artificial pouco fecundo em relação ao que prega.

Uma escola “pastoral” aprende e ensina a descobrir Deus na vida e nos acontecimentos, em suas dores e alegrias, em seus sucessos e fracassos.

No entanto, o que devemos fazer com as pessoas que, por razões de fé, não se envolvem? O desafio da missão tem diferentes pontos de partida: os valores, o testemunho da vida, o gesto, a palavra, o diálogo, a aproximação, a capacidade de gerar vida e a paixão não são patrimônio exclusivo das pessoas de fé. Ao mesmo tempo, uma escola cristã, se não oferece o melhor de si como escola, se não busca a excelência, está negando a si mesma como construtora de um mundo melhor.

Dimensão comunitária

Abrange as atividades que promovem a participação dos diferentes atores na tomada de decisões e nas atividades escolares. Nesse âmbito, pode-se considerar em que medida e de que maneira as escolas processam as necessidades, as exigências e os problemas presentes no contexto em que está inserida.

A participação em manifestações culturais locais ou regionais é uma forma indispensável de integração com a

comunidade. Da mesma maneira, as propostas de eventos culturais devem promover a participação ativa da comunidade e enriquecer a oferta educativa escolar.

Nessa dimensão também estão agrupadas as tarefas de aprendizagem-serviço¹ que os alunos podem realizar e também todos os vínculos com outras organizações não escolares que podem contribuir para o melhor desenvolvimento das aprendizagens e da vida de nossos estudantes (hospitais ou postos de saúde, vizinhos, restaurantes do bairro, paróquia, centros de educação não formal etc.).

A possibilidade do diretor e da escola de realizar projetos pode depender de seu relacionamento com o entorno e de sua imagem diante da comunidade. É preciso que a comunidade se conscientize de que a construção de uma escola de qualidade não é responsabilidade exclusiva dos que trabalham na escola, mas também da comunidade. Essa comunidade que faz suas exigências à escola tem, ao mesmo tempo, certa responsabilidade no processo de construção de sua legitimidade e na atribuição do poder e dos recursos de que necessita para que seja possível exercer sua função educativa.

Uma escola que trabalha com a comunidade está aberta a seu entorno e é sensível a ele. Ainda que não possa atender a todas às suas necessidades, abre suas portas para criar espaços de escuta e de diálogo, analisa soluções para atender às exigências apresentadas, faz alianças e estabelece redes. Isso permite à sua comunidade a construção e o exercício de uma cidadania plena, na busca conjunta de soluções para os problemas que a escola pode ajudar a resolver ou abrir espaço para outras soluções alternativas.

1. A "aprendizagem-serviço" é a metodologia pedagógica que promove atividades estudantis solidárias, não só para atender necessidades da comunidade, mas para melhorar a qualidade da aprendizagem acadêmica e da formação pessoal baseada em valores e na participação cidadã responsável. <http://www.clayss.org.ar/as.htm> (consultado em abril de 2007).

Paralelamente, podemos distinguir outras duas dimensões que têm a particularidade de servir de apoio às anunciadas até aqui. É essa função de “apoio” que as torna importantes, já que podem acabar sendo coerentes ou contraditórias com os objetivos pedagógicos. A estrutura organizacional tem um impacto formativo e pode ser um obstáculo para se atingir os objetivos pretendidos.

Bernardo Blejmar (2005) afirma que administrar é *fazer as coisas acontecerem*. Isso é assim porque ser diretor de uma escola e fazer que a escola funcione bem ou melhore a cada dia não é a mesma coisa. Administrar implica decidir, resolver e fazer para que os objetivos propostos sejam cumpridos. A dimensão organizacional e a dimensão administrativo-financeira atuam como andaimes que sustentam nossos desejos e permitem que eles penetrem no trabalho cotidiano.

Dimensão organizacional

É composta do conjunto de aspectos estruturais que determinam um modo de funcionamento. Nessa dimensão são analisadas todas as questões relativas à formalização da organização (organograma, divisão do trabalho, canais de comunicação, uso do tempo e dos espaços etc.). Essa dimensão caracteriza a forma particular pela qual a escola pretende alcançar seus objetivos. Por exemplo, o trabalho por salas de aula e a própria instrução simultânea organizam o trabalho do professor dando-lhe uma “forma particular”.

Curiosamente, essa dimensão freqüentemente se sujeita aos aspectos organizativos como se fossem condições imprescindíveis do funcionamento escolar. Esquece-se de que esses aspectos deveriam estar submetidos à otimização do ensino-aprendizagem, e não o contrário.

Os horários e a distribuição de papéis são, em muitos casos, imposições difíceis de reconhecer como produto de

uma decisão que pode ser revista ou questionada. É comum descartarmos idéias por acreditarmos que sejam impossíveis de realizar, mas a possibilidade de concretizá-las depende da flexibilidade que precisamos ter para nos impormos sobre os aspectos organizativos (em vez de deixar que eles se imponham sobre nós). Não se quer dizer com isso que tudo é possível, mas que vale a pena tentar o possível para além do que a organização escolar nos permite com seu quadro de horários.

Terigi (2006, 15) afirma que *“freqüentemente se ignora que certas transformações (...) que o ‘bom senso’ prevê para a escola (por exemplo, o acompanhamento personalizado de cada aluno, a atenção à diversidade, a escola não-graduada, a perspectiva do ciclo plurianual etc.) são ilusórias se não se compreender que as características do dispositivo escolar têm efeitos constitutivos sobre as práticas educativas e que algumas dessas transformações são improváveis sem mudanças substantivas nas condições em que ocorre a escolarização”*. Entendemos que tais condições se referem tanto ao papel do Estado como à forma como se organiza o trabalho na escola.

Dimensão administrativo-financeira

Abrange as tarefas referentes ao uso, às formas de obtenção e ao modo de utilização dos recursos, assim como à gestão da informação sobre eles e sua evolução.

Muitos aspectos relacionados à pertença da escola ao sistema educacional estão contemplados nessa dimensão. É preciso fornecer informações às instâncias de supervisão e cumprir os requisitos que permitem que o sistema controle de alguma maneira as escolas que o constituem. A descentralização não exime as escolas de prestar contas às instâncias superiores sobre diferentes aspectos do funcionamento institucional. Deve-se ter em conta que grande parte da infor-

mação que se produz para as instâncias superiores ajuda cotidianamente na tomada de decisões e que é importante contar com dados úteis para decidir com racionalidade sobre muitos aspectos do funcionamento institucional.

- **Produzir e administrar informação:** estabelecer objetivos de melhoria nos obriga a tentar “medir” de alguma maneira se a mudança esperada está ocorrendo ou não. Isso implica coletar informações relevantes em função do que consideraremos evidência de avanço². É arriscado tomar decisões sem informação e é impossível fazer avaliações sem ela.
- **Obter e administrar recursos:** as escolas podem ter diferentes graus e características relativamente a sua autonomia ou dependência financeira. Há escolas privadas que contam com a colaboração do Estado (em diferentes porcentagens), há escolas privadas que contam com a colaboração do Estado e das famílias, e há escolas que dependem também da colaboração de organizações não-governamentais ou fundações.

Sem dúvida, a carência de recursos financeiros para sustentar o dia-a-dia da escola tem efeitos sobre o trabalho pedagógico. Não há como escapar dela e sabemos que ler uma experiência de ciências na fotocópia de um livro não é a mesma coisa que realizá-la com os elementos adequados num laboratório escolar bem equipado. Os recursos didáticos bem utilizados permitem maiores avanços.

Quando os docentes contam com materiais de consulta para preparar suas aulas, com um computador para realizar seus trabalhos, com mapas e transparências ou com um projetor que amplie a imagem do computador, aumenta a qualidade do trabalho didático. Explicar a importância geopolítica

2. Voltaremos a esse assunto no último capítulo.

do aquífero Guarani com uma imagem obtida na internet não é o mesmo que ditar para as crianças os limites que circunscrevem o aquífero e tentar que façam a representação mental de sua localização.

As condições de trabalho afetam a qualidade do ensino-aprendizagem. Isso é óbvio. As piores condições de trabalho, resultado de carências econômicas, não nos eximem dos esforços didáticos, mas nos obrigam a fazê-los. Isso não é óbvio. Se essa fosse a situação de nossa escola, caberia questionar, juntamente com a comunidade, quais seriam as fontes de ajuda e financiamento a que se poderia recorrer. Enquanto esse aspecto não estiver resolvido, nossos alunos podem continuar aprendendo se acreditarmos que o recurso mais importante é o professor e que a fonte de conhecimento mais relevante pode ser sua capacidade de estimular os alunos a desfrutarem do conhecimento, a buscá-lo e aplicá-lo de modo significativo.

Embora nós, docentes, não tenhamos sido formados para captar recursos financeiros, essa tarefa pode nos levar por um caminho em que poderemos desenvolver novas relações e habilidades para hierarquizar necessidades, argumentar, elaborar diagnósticos precisos e processos de avaliação, a fim de prestar contas a quem nos forneceu recursos etc. Tendo em conta que não somos os únicos a ter carências institucionais, estratégias de captação de recursos financeiros poderiam ser combinadas com outras escolas. Assim enfrentar-se-ia de forma conjunta a necessidade de administrar os recursos necessários (didáticos, alimentícios e assistenciais). A possibilidade de constituir redes de escolas para desenvolver processos de atualização docente com especialistas cujos honorários pudessem ser divididos entre as escolas beneficiadas também deveria ser considerada.

A responsabilidade social das empresas pode ser um argumento interessante no momento de solicitar a devolução

à comunidade de uma parte dos lucros das empresas situadas no bairro. Em geral, as empresas contam com fundações que desenvolvem projetos comunitários. As escolas deveriam ser o centro da atenção desses projetos.

b. Muitas dimensões e apenas um diretor

Embora cada uma dessas dimensões possa se ver refletida em papéis específicos do organograma, a responsabilidade pelo gerenciamento de todas elas recai no diretor. Talvez haja papéis que diferenciem essas funções ou talvez existam papéis que as agrupem. De qualquer modo, o diretor será a cabeça visível que integra em sua tarefa cotidiana o entrecruzamento de todas as dimensões mencionadas até aqui.

Será indispensável delegar tarefas e trabalhar em equipe para alinhar as dimensões que estão por trás dos objetivos pedagógicos. De qualquer modo, essa delegação não o exime de assumir a responsabilidade pelo que acontece na escola.

Em algumas escolas, como no caso das rurais, o diretor se encarrega de todas essas dimensões, e a elas se acrescenta a tarefa própria do docente, já que as dimensões de sua escola o colocam, ao mesmo tempo, no papel de diretor e professor. Talvez distinguir essas dimensões e analisá-las em sua especificidade ajude a hierarquizar tarefas ou a propor focos de trabalho de acordo com as urgências de cada momento.

É útil distinguir diferentes áreas ou dimensões e, ao mesmo tempo, é preciso compreender como elas se integram e se relacionam. Essa análise reflete a complexidade com que se manifesta a realidade cotidiana. Morin (2004), em seu livro *Introdução ao pensamento complexo*, nos dá uma definição de complexidade: “*é complexo o que não pode ser resumido numa palavra-chave, o que não pode ser convertido numa lei, o que não pode ser reduzido a uma idéia simples.*”

(...) não se trata de retomar a ambição do pensamento simples de controlar e dominar o real. Trata-se de exercitar um pensamento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, com o real” (p. 22).

Para Vázquez (2000), administrar significa entender, antecipar-se às circunstâncias, tratar rapidamente os imprevistos e incidentes, procurar e encontrar possibilidades não imaginadas (p. 38). Parece, então, que a gestão e a complexidade vêm de mãos dadas. Sem dúvida, a gestão estimula a assumir o desafio de compreender complexidades e decidir sobre elas.

Num contexto em que a organização escolar é concebida como uma organização complexa, às vezes irracional e instável, a gestão se desenvolve como uma prática que requer habilidades específicas. Por esse motivo, em vez de considerar o diretor um “executor de propostas técnicas”, é preciso defini-lo como um profissional reflexivo. Como tal, utiliza conhecimentos técnico-rationais que envolvem conhecimentos teóricos adquiridos fora do contexto da prática e que, ao mesmo tempo, dialogam com os conhecimentos originados no campo indeterminado da prática, levando-o a manter um diálogo reflexivo com ela (Schön, 1992).

A complexidade da gestão é um desafio para a tarefa de melhorar todas as dimensões que integram o trabalho escolar.

Apenas recentemente começou-se a reconhecer que as tarefas diretivas têm características claramente diferentes das tarefas docentes. Portanto, as pessoas que as exercem precisam de uma especialização. Como já dissemos na introdução, isso é necessário por diversas razões:

- Maiores exigências sociais requerem habilidades muito específicas e atenção especial à qualidade das decisões diretivas.

- A crescente exigência de participação na tomada de decisões de todos os grupos da comunidade educativa que requerem estilos de direção colegiados e participativos³.
- O processo de mudança social e técnica da sociedade como um todo. Se os diretores devem promover e orientar as mudanças, devem fazê-lo com conhecimentos que não são adquiridos apenas a partir da experiência (Antúnez, 1993).
- A situação social e econômica, que em nossos países produz constantes situações de instabilidade e incerteza. Tal situação requer um trabalho de equipe com colegas que desempenhem outros papéis institucionais para poder prever com racionalidade, ainda que imperfeita, os cenários futuros.

A própria formação e a discussão com colegas são duas ferramentas indispensáveis para enfrentar os desafios atuais.

2. A escola e sua pertença ao sistema educacional

a. Dependência e autonomia

Cada escola, como instituição, tem uma identidade particular que a constitui e diferencia de outras escolas. Ao mesmo tempo, deve assumir sua pertença a um sistema educacional que lhe dá poder para resolver em seu âmbito assuntos relacionados ao que é público, ao que é de todos.

3. Braslavsky e Acosta (2001, 5) dizem que as reformas iniciadas nas últimas duas décadas se caracterizam pela descentralização de responsabilidades para níveis locais e a mudança de função das administrações centrais. Essa situação gera novos desafios e uma das conseqüências mais importantes desse processo foi a emergência de novas exigências relativas às competências das pessoas dedicadas à gestão educativa. Os desafios consistem em enfrentar cotidianamente situações de negociação de acordos, solução de conflitos, comunicação eficaz das medidas, trabalho em equipe, avaliação de resultados, etc.

Assim, a escola é dependente por ter de alcançar objetivos sociais e cumprir restrições técnicas ou legais. Ao mesmo tempo, é autônoma porque tem margem para elaborar suas próprias normas de funcionamento interno.

Como é dependente e pertence a um sistema educacional, a escola está sujeita a regulamentações. Ou seja, deve se enquadrar em certos modelos de funcionamento transformados em leis, decretos, regulamentos e outras normas formais (Braslavsky, 1996). A regulação incluiria a coordenação, o controle e a influência exercida por quem detém uma autoridade legítima.

Para Andrada (2003), a autonomia implica a possibilidade legal de tomar decisões próprias em certas áreas da gestão, sem perder o sentido de pertença ao sistema educacional. A autonomia determina a margem de possibilidade da ação institucional e é a base para o exercício da autogestão, que permite tomar decisões sobre os aspectos cotidianos (administrativos, financeiros e pedagógicos) da vida da escola.

Nesse contexto, Braslavsky (1999, 63) sugere o uso do termo “autogoverno” e diz que as escolas devem ter a possibilidade de dirigirem a si mesmas, especificando os sentidos gerais da educação em seus contextos e definindo a maior quantidade possível de questões instrumentais. Porém, elas devem respeitar um contrato preexistente que justifica a redistribuição de recursos para os mais pobres por meio delas.

b. A autonomia, só vantagens?

No final da década de 1980, a partir dos diagnósticos pouco animadores sobre a qualidade da educação escolar e a perda de espaço das escolas para outras instituições, a capacidade de decisão das escolas foi revista (Ezpeleta e Furlán, 2000). Nesse contexto, a autonomia da escola passou

a ser, em diversos países, um dos conceitos de política educacional mais importantes da década de 1990 (Munín, 1999). Os discursos das políticas educacionais dizem que se tenta melhorar a escola dando maior liberdade a seus atores.

Por sua vez, Munín define a autonomia como a possibilidade de atuar utilizando os próprios recursos (idéias, desejos, valores, capacitação, contatos sociais, recursos materiais etc. adquiridos no intercâmbio social) *diante da ausência de uma parte dos tradicionais recursos normativos e materiais do Estado*.

Diferentes autores enfatizam que a promoção da autonomia é produzida por uma perda da capacidade disciplinadora do Estado e, nesse contexto, recorre-se à avaliação como um novo dispositivo de controle sobre o funcionamento dos sistemas educacionais (Narodowski, 1999). Desse modo, o poder político define as mudanças que pretende implementar e cria redes de controle do sistema e de proteção social. Ao mesmo tempo, parece deixar que a lógica do mercado defina as condições institucionais e materiais que garantem o trabalho cotidiano (Tiramonti, 2001, 24). Isso revelaria os riscos do modelo segundo o qual o Estado agiria sobre as escolas com uma “regulação mínima”.

Num contexto como o atual, caracterizado por um crescente retrocesso socioeconômico, a autonomia pode potencializar a desigualdade existente, já que nas escolas mais pobres os atores costumam ter menos poder, por terem menos recursos. O risco é ainda maior se os resultados forem legitimados e os fracassos interpretados como derrotas pessoais dos atores da escola.

c. O papel do Estado

Resumidamente, ao se referir às tendências observadas atualmente, Braslavsky (1996) afirma que as novas formas

de configuração dos sistemas educacionais no mundo estão orientadas com base em duas vertentes: a primeira implica uma “regulação mínima” por parte do Estado que controla os resultados educacionais, e a segunda contempla uma “regulação necessária” em que o Estado provê materiais e processos necessários para a busca da equidade. A autora destaca (1999) que nos últimos anos a intervenção do Estado na América Latina se deu de três formas: a de um Estado cada vez mais prescindível, a de um Estado totalitário e a de um Estado promotor.

No primeiro caso, considera-se que o Estado deve se encarregar da concepção e execução dos dispositivos requeridos para elaborar e fazer cumprir regras claras e transparentes relacionadas aos resultados dos processos educativos, estimular a concorrência, construir e difundir a informação, premiar e castigar, municipalizar e privatizar, sem ter em conta a disponibilidade de recursos sociais para administrar tais serviços.

No segundo caso, considera-se que o Estado deve recuperar a responsabilidade pela maior quantidade possível de recursos, programas e projetos.

No terceiro caso, considera-se que o Estado deve assumir um conjunto de decisões para que outros protagonistas possam oferecer e promover a qualidade educativa. Essa opção não defende *a priori* que apenas os resultados devem ser monitorados, nem propõe o predomínio da competição sobre a colaboração. Considera-se arriscado que o Estado abandone a função de promoção, pois a incorporação de novos setores sociais ao sistema educacional só foi possível graças a um Estado que assumiu a prestação direta dos serviços. Nessa concepção, a condição “pública” da educação não é sinônimo de gestão estatal, pois admite que a gestão possa ficar a cargo de particulares e, sobretudo, de instituições particulares sem fins lucrativos.

d. Os diretores e a autonomia

Uma pesquisa realizada em escolas particulares de Buenos Aires estudou a posição dos diretores diante da autonomia e a influência que a regulação exercia em suas decisões. Os testemunhos dos diretores mostram que as escolas particulares têm autonomia para definir mudanças em seus projetos institucionais (ou para não realizá-las). Além disso, refletem a existência de uma consciência do direito à determinação autônoma para a realização de projetos de mudança e de um reconhecimento, tanto por parte de diretores como de supervisores, de que as escolas particulares são unidades pertencentes a um subsistema com margens de decisão mais amplas e significativas do que no subsistema de educação oficial.

Observou-se também que, ao não existir uma forte regulação do Estado, os diretores podem considerar mais diretamente as necessidades do contexto (ou do mercado) e trabalhar em função da missão e dos princípios da escola. Nesse caso, as fontes de poder internas passam a ser mais importantes do que as instâncias de controle externo. As primeiras são formadas pelos donos das escolas que, em geral, decidem linhas de trabalho em função de seus interesses, de sua concepção de como deve ser a educação e da função da escola na comunidade.

De qualquer modo, existem diferentes *matizes* na forma de assumir o poder de decisão. Esses matizes ou essas atitudes derivam da percepção de cada diretor quanto à sua própria capacidade (em função de sua formação específica e da experiência obtida na gestão) e de sua avaliação das possíveis conseqüências de suas decisões, de acordo com as exigências da supervisão ou da comunidade educativa.

Poderíamos afirmar que, embora a autonomia e a regulação possam apresentar características específicas de

acordo com a política educacional predominante, os atores assumem de diferentes maneiras tais possibilidades ou restrições.

A seguir, são apresentadas as diferenças que mostram como as instituições e os atores assumem a autonomia.

Autonomia assumida como transgressão

Essa costuma ser a atitude de diretores mais experientes que se relacionaram com supervisores identificados com o modelo normativo-disciplinador⁴. Os diretores mais antigos no cargo descrevem situações de implementação de mudanças em que os supervisores não intervieram, seja porque não foram consultados sobre como realizá-las, seja porque não foram informados de tais mudanças uma vez implementadas.

Essa situação pode ser agravada pela deslegitimação de sua função quando o diretor, por seu saber e experiência, desqualifica o supervisor por não ter os saberes que supõe necessários para exercer a função.

Para o caso das escolas oficiais, Andrada (2003) utiliza o conceito de “autonomia construída” para se referir ao exercício do poder de decisão dos diretores sobre aspectos do funcionamento cotidiano das escolas que estão fora da norma. A peculiaridade desse tipo de autonomia é que as decisões são integrais e não têm apoio político ou jurídico que permita sustentá-las institucionalmente para além das lideranças particulares que costumam assumi-las.

4. No modelo normativo, as organizações educativas são pensadas como objetos que podem ser dirigidos a partir de uma administração central, de um conjunto de normas e do controle externo. A mudança educativa é entendida como resultado dos projetos desenvolvidos pelo Estado, “a partir de cima”, e não se promove a participação dos atores envolvidos na realidade educativa.

Autonomia assumida como direito

A pesquisa mencionada mostra que a autonomia assumida como um direito pode ser observada em diretores com menor experiência e maior formação. Esses diretores costumam pedir ajuda ao supervisor na realização de novos projetos. Em ambos os casos manifestam que a presença do supervisor cumpre uma função de acompanhamento e assessoria.

Alguns diretores atribuem ao supervisor o papel de facilitador, pois recorrem a ele como gestor das modificações exigidas pelos trâmites burocráticos para sua implementação. Cabe mencionar que o fato de considerar os supervisores como assessores está diretamente relacionado à formação técnica e à experiência do diretor e do supervisor.

Os diretores atribuem a falta de controle por parte do supervisor mais a uma falta de capacidade para exercê-lo do que a uma vontade política de promover a auto-gestão institucional.

Os supervisores, como representantes do controle externo sobre a escola, são percebidos pelos diretores das escolas estudadas como agentes de uma função que se esvaiu e que surge indefinida, com uma distância significativa e uma influência relativamente baixa em comparação com outros níveis hierárquicos que se constituem numa instância de poder interno como a congregação, o representante, o procurador legal ou os donos. Desse modo, os principais obstáculos à autogestão de projetos de melhoria se produzem em função de restrições econômicas, de restrições em termos de habilidades de gestão ou de restrições micropolíticas⁵ (conflito de interesses entre os atores: docentes, pais, donos etc.).

5. A micropolítica abrange os acordos e negociações, pressões, imposições, tensões e conflitos. Considera os espaços de poder e a tomada de decisões em que confluem indivíduos e grupos, grupos de pressão ou interesse, grupos envolvidos ou afetados, grupos internos ou externos (Viñao, 1994).

e. Usando nosso poder

As políticas de reforma implementadas nos países da região acentuaram a tendência de descentralização e, na maioria dos países da América Latina, os sistemas educacionais são cada vez menos integrados e homogêneos. Desse modo, transformam-se num conjunto de redes diferenciadas em função das características econômicas, sociais e culturais da população que atendem (Tenti, 2007).

Nesse contexto, concordamos que é indispensável permitir que as escolas contem com a autonomia necessária para atender adequadamente as reivindicações particulares de seus contextos. De qualquer modo, também devemos saber que o aumento da autonomia é uma condição necessária, mas não suficiente, para aumentar a qualidade do trabalho pedagógico nos contextos mais desfavorecidos.

Será preciso uma política de regulação necessária e de discriminação positiva para os que necessitam de maiores recursos. Esse é o ponto de partida para que a autonomia possa ser assumida como um direito e traduzida em autogestão em favor de uma maior qualidade pedagógica.

A autonomia assumida como direito pode nos ajudar a questionar e superar restrições que impedem que os objetivos do projeto pedagógico sejam alcançados. Trata-se de usar a imaginação e de não pensar que algo é impossível antes de tentar. Pensar nas mudanças necessárias e nos argumentos que as sustentam nos abre um caminho de possibilidades e de trabalho com as instâncias de controle e supervisão.

Trata-se de usar a autonomia para dar melhores respostas, para fazer um acordo com a comunidade sobre o que se quer conquistar e para trabalhar pela escola com a qual sonhamos sem esquecer que fazemos parte de um sistema educacional que deve se interessar pelas necessidades das escolas.

Pesando os riscos e as vantagens da autonomia, poderíamos afirmar que é preciso combinar quatro condições para que ela seja benéfica:

- Que o sistema educacional estabeleça uma política de promoção da autonomia.
- Que forneça as condições de realização de seu exercício.
- Que os atores estejam dispostos a lutar por ela e a assumi-la como um direito no âmbito da identidade institucional.
- Que não desconhecamos a importância de viver com outros e de desenvolver um projeto de país que aceite a diversidade e trabalhe em favor da integração social.

3. Mudanças e continuidades na escola

a. A cultura escolar: quando as melhorias são propostas de fora

“O que distingue a escola é sua maneira de alcançar os objetivos a que se propôs” (Trilla, 1999).

O conceito de cultura escolar pode ajudar a analisar e compreender os processos de mudança e melhoria nas instituições educativas. Tanto o conceito de cultura como o de *gramática escolar*⁶ são reveladores ao explicar as dificuldades e resistências que se apresentam às tentativas de modificar algum aspecto do funcionamento pedagógico ou organizativo da escola.

A cultura de qualquer instituição nos remete ao conjunto de significados e valores compartilhados por seus membros.

6. O termo “cultura escolar” é utilizado nos países anglo-saxões e o termo “gramática escolar” é mais usado nos Estados Unidos.

Manifesta-se concretamente no vocabulário utilizado, nos relatos, nos rituais, nas cerimônias, no sistema de recompensas e punições, nas roupas, na decoração etc.

Viñao (2001) utiliza o conceito de *cultura escolar* para explicar que a produção de mudanças na escola pode gerar conflitos entre diferentes atores: *reformadores*, *especialistas* e *docentes*. O autor vê esse conflito como uma das causas do fracasso relativo das reformas educativas e diz que as reformas geralmente revelam as boas intenções dos reformadores ou ocultam a ausência de uma política efetiva de melhoria. Em boa medida, os reiterados fracassos podem ser explicados pela diferença entre a cultura e os objetivos dos *políticos*, *técnicos* e *docentes* que trabalham nas escolas.

A seguir, são transcritas as principais características que o autor atribui às diferentes culturas.

A respeito dos *reformadores* o autor afirma que:

- Tendem à uniformidade e à centralização, à normatização e ao formalismo burocrático.
- Acreditam que diretores e professores devem interpretar e executar o que lhes foi proposto, sugerido ou ordenado.
- Preferem reformas estruturais não flexíveis.
- Valorizam as atividades administrativas dos professores.
- Pensam que tradições e práticas podem ser mudadas a curto prazo.
- Consultam fontes externas à escola para buscar informação sobre sua atividade reformadora.

Sobre os *cientistas* e *especialistas*, o autor opina que:

- Ultimamente reformadores e gestores das reformas se aliam e assim legitimam seus discursos com maior facilidade.

- O reconhecimento social e acadêmico do saber científico ocorreu à custa da desvalorização da profissão docente.
- Os educadores foram deslegitimados como geradores de conhecimento pedagógico por meio da experiência e da reflexão sobre a prática.
- Dissociam a teoria da prática.

Dos docentes, diz que:

- São pressionados pelas circunstâncias cotidianas.
- São premidos por obrigações derivadas das responsabilidades que lhe são atribuídas, com prazos definidos, de fora.
- Desconfiam das idéias e prescrições que vêm dos que não estão, como eles, na sala de aula ou numa sala de aula com características como a sua. As novas propostas costumam ser vistas como não realistas, impraticáveis etc.
- Estão dispostos a obter informação com base na experiência dos professores de seu centro educativo ou de outros similares, de fontes internas às instituições escolares e originárias do grupo de colegas.
- O ritmo da mudança tende a se atrasar relativamente às previsões e calendários estabelecidos pelos reformadores.
- O interesse dos docentes (interesses), suas crenças (ideologias) e seu saber (informação) os estimulam a defender o *status quo* em vez de se comprometerem com a mudança.

Uma das tendências descritas pelo mesmo autor como característica das situações de poder, conflito ou mudança é o desenvolvimento do *etnocentrismo posicional*, que se concretiza quando os seres humanos integrados em organizações consideram a posição em que estão a mais adequada para tomar determinada decisão. A partir dessa posição, há pre-

conceitos, desconfiança e receio diante do que fazem ou fariam os que estão em instâncias inferiores. Em contrapartida, há uma crítica negativa à gestão distanciada das instâncias superiores de decisão.

Com base nessas reflexões, podemos concluir que para poder trabalhar por uma escola de qualidade é preciso compreender a cultura escolar e as razões de seus protagonistas.

- b. Quando a mudança se origina em nossa escola: o compromisso com a escola com a qual sonhamos

Sem dúvida, os conceitos de *cultura escolar* e *gramática escolar* são potencialmente interessantes no momento de explicar a interação das intenções de mudança com as práticas escolares. Ajudam também a entender as continuidades e resistências diante das reformas originadas fora da organização que deve implementá-las. De qualquer modo, poderíamos afirmar que, embora as escolas compartilhem uma cultura (porque isso nos permite identificá-las como “escolas”), cada uma delas se configurou com uma identidade baseada em seu passado e em seu estilo de realizar a “gramática básica”.

A observação atenta da variedade de instituições pode nos levar a distinguir e, ao mesmo tempo, agrupar subculturas (Viñao, 2001), que representam diferentes matizes do conceito de cultura escolar. Poderíamos distinguir, por exemplo, diferentes subculturas de acordo com níveis educativos (ensino básico, fundamental e médio), de acordo com a modalidade (formação técnica), de acordo com a jurisdição (privadas ou oficiais), de acordo com a ordem religiosa que a originou (salesiana, jesuíta, franciscana etc.), de acordo com os atores (cultura dos professores, alunos, pais etc.). Considerando as características que definem a instituição escolar, Trilla (1999) também mostra como dentro de cada uma delas se observa um alto grau de variabilidade em função da ma-

neira como se resolve em cada situação concreta a tensão entre a cultura tradicional e a inovação.

Certamente, as mudanças podem ocorrer porque são decididas por uma instância superior com poder para impô-las. De qualquer modo, para além das reformas produzidas externamente, nós que ocupamos cargos diretivos temos a responsabilidade de realizar um trabalho sistemático para diminuir a brecha entre a escola realmente existente e a escola que nossos alunos e alunas precisam. Administrar um processo de melhoria implica intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização que modifiquem atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas⁷. Esse trabalho não pode ser feito à margem da história institucional, de suas condições atuais e da idéia de escola que se quer construir. Passado, presente e futuro interagem e apresentam suas condições e desafios.

A identidade da escola é um dos elementos que pode orientar as decisões de mudança da escola. Ao falar de identidade institucional, referimo-nos às características que permanecem apesar das mudanças do contexto. Ela se origina no passado, no momento em que se elabora a idéia de sua existência. A identidade é a definição consensual daquilo que o estabelecimento educativo é e se estrutura mediante as características invariáveis, do que foi e de sua função apresentada no projeto. É o núcleo protetor dos valores e do estilo institucional (Fernández, 1995, 49).

É interessante considerá-la porque oferece certezas relativamente à missão que lhe foi encomendada, à sua origem e/ou aos mandatos que orientam sua tarefa. Embora prova-

7. Embora possamos relacionar essas mudanças ao conceito de inovação, escolheu-se a expressão “melhoria” ou “mudança para a melhoria”, a fim de evitar a associação com aspectos relativos apenas à incorporação de melhorias tecnológicas. Carbonell (2001) alerta sobre os diversos significados que costumam estar relacionados ao termo “inovação”, uma vez que esse termo aparece com frequência, claramente mediatizado por modelos tecnológicos.

velmente uma escola franciscana, uma lassalista e uma pertencente à Fé e Alegria compartilhem elementos de seus Ideários (princípios e valores orientadores da tarefa), o carisma da ordem religiosa ou o estatuto da organização que a mantém definem uma característica identitária particular que oferece aos que trabalham nas escolas uma maneira de processar as situações que se apresentam, analisar os problemas e reagir diante deles. A identidade orienta as decisões quanto ao que deve continuar e ao que é necessário mudar. A chave consiste em continuar respondendo adequadamente às necessidades do contexto tendo em conta o que deve ser mantido.

Em determinados momentos, as escolas religiosas que aceitavam exclusivamente homens ou mulheres como alunos ou alunas tiveram de lidar com o problema da integração de ambos os sexos para se tornarem escolas mistas. Essa decisão foi resultado de longas discussões que questionavam se isso era ou não uma ameaça à identidade da escola. Do mesmo modo, as congregações religiosas cujo fundador havia se dedicado à opção pelos mais pobres discutiram o sentido de abrir escolas em bairros de famílias ricas.

Eis aqui o desafio do diretor: identificar as características essenciais da instituição que indicam os aspectos que devem ser reproduzidos e os que podem ou devem ser modificados à luz dos acontecimentos presentes e futuros. Certamente, existem decisões simples e complexas, mas voltar a pensar no mandato fundacional e na identidade que dá sentido à escola é um caminho para avaliar o presente e projetar o futuro.

Ficar preso ao passado e resistir às mudanças pode ser prejudicial, já que, muitas vezes, não fazer modificações a tempo ameaça a existência da própria instituição. Tão prejudicial quanto isso é desvalorizar tudo o que pertence ao passado, porque, em primeiro lugar, o que foi feito sempre

pode ser fonte de avaliação e, portanto, de aprendizagem, e, segundo, porque é no tempo que a instituição constrói sua identidade e nela confia e se fortalece.

Os diretores contribuem também com seus relatos e explicações para a elaboração da narração que explica o presente à luz de dados do passado.

O *presente* da instituição é o cenário de ação do diretor e, por isso, constitui o *tempo da oportunidade*. No presente se avalia o passado e se prevê e condiciona o futuro. O diretor avalia as condições que marcaram o funcionamento institucional e promoveram certos resultados para trabalhar no sentido de neutralizar, acrescentar ou aproveitar os condicionamentos à luz da melhoria dos resultados institucionais.

O que nos une ao futuro é a imagem da escola com a qual sonhamos, embora, sem dúvida, também nos unam os riscos diante de cenários que nos fazem pensar que a situação presente poderia se deteriorar. É realista compartilhar a imagem da escola com a qual sonhamos e nos comprometermos com sua construção, porque exige que trabalhemos para ter capacidade de reação diante de ameaças ou riscos. Não fazê-lo significa admitir passivamente a possibilidade de deixar de ser a escola que somos e passar a ser uma escola pior.

Trabalhar pela escola que queremos não significa supor que a escola seja “superpoderosa” ou que seja possível isolá-la de um contexto cada vez mais desafiador e, às vezes, desanimador. Comprometer-se com a escola com a qual sonhamos não implica esperar o surgimento de certas condições favoráveis, mas pensar que podemos ser um fator dinâmico que pode ajudar a criar essas condições.

Muitos de nós escrevemos sobre como a escola deveria ser. Afinal de contas, escrever não é complicado. De qualquer modo, é bom que concordemos em alguns aspectos. Por isso, junto-me a outros colegas e os convido a que façamos nossa

própria lista de qualidades para a escola com a qual sonhamos. Nós, educadores, devemos ter um horizonte e, portanto, uma visão estratégica que nos permita determinar a maneira de alcançá-lo⁸.

Pensando nos sonhos que nos unem, podemos definir a escola com a qual sonhamos como:

Uma escola rígida em sua missão e flexível em seus costumes

Melhorar a escola talvez nos obrigue a ser cada vez “menos” escola. Isso significa que o contexto pode nos impor jeitos de fazer as coisas de maneira flexível e diferente da maneira proposta pela cultura escolar tradicional.

Não é possível que, às vezes, nossos alunos e alunas sejam prejudicados pela maneira como os organizamos e distribuímos na sala de aula? Não seria preciso modificar essa forma de ensino para garantir que todos possam tirar maior proveito dela? Talvez seja conveniente fazê-lo em alguns casos. Flexibilizar horários, turmas, planos de estudo, distribuição de tarefas entre docentes etc. são algumas das coisas que podemos mudar. Vale a pena avaliar o que ganhamos e perdemos com a flexibilidade e se preparar para argumentar em seu favor. O olhar deve estar sempre posto nos alunos e em seus avanços.

Uma escola que chama seus alunos pelo nome

Não é preciso detalhar os benefícios tanto para nossos alunos como para nossa escola quando nela cada pessoa se sente reconhecida em sua individualidade. Conhecer seus alunos pelo nome faz que se sintam identificados e queridos.

8. Voltaremos a tratar da visão estratégica no último capítulo.

Não é um detalhe, é simplesmente o ponto de partida para criar um vínculo necessário para a tarefa educativa.

Valorizar o nome de nossos alunos e alunas não implica apenas a possibilidade de ter uma visão afetuosa de nossas crianças. Permite também que elas sejam repreendidas pelo nome, que seja personalizada uma bronca ou repreensão que está dirigida a ela e não a outro, que não está padronizada, mas associada a um destinatário específico que tem um nome. Chamá-las pelo nome assegura que elas têm um lugar e que faz diferença estar ou não estar, ocupá-lo ou não. É importante que nossos alunos e alunas estejam na escola com seus nomes.

Uma escola justa que promove a autonomia

Oferecer oportunidades para o desenvolvimento da autonomia nos transforma numa escola mais justa: implica oferecer ao outro a possibilidade de se expressar, de se desenvolver e de agir sem estar “sujeito” a outro. A construção do próprio projeto de vida depende em boa medida da autonomia adquirida e do grau de vulnerabilidade que desenvolvemos diante das mudanças do contexto.

Quando nos referimos à autonomia, consideramos essas diferenças:

- **Autonomia operacional:** para que nossos alunos e alunas contem com ferramentas para agir em função de suas necessidades na vida cotidiana, na escola e na rua.
- **Autonomia intelectual:** para que ouvir e ler opiniões de outros permita uma tomada de posição. Isso implica partir da compreensão do que o outro diz ou escreve e, também, ter condições de questionar a fonte do conhecimento que nos é transmitido por diferentes meios (inclusive pela escola).

- **Autonomia moral:** para agir em função de valores e da livre adesão a eles. Que não seja o medo do castigo (heteronomia) o que faça agir de maneira correta ou incorreta. Isso implica a construção progressiva de convicções que acabarão orientando as decisões da própria vida.

Uma escola proativa e consciente de seus limites

À luz da missão e da identidade institucional é preciso fixar metas e objetivos compartilhados e elaborar critérios para tomar decisões. Ao mesmo tempo, é preciso fazer uma discriminação positiva das exigências, já que é comum a sociedade cobrar da escola a partir de suas carências e limitações ou de suas ausências e fracassos.

Refletir sobre as respostas que a escola deve dar a essas exigências permite delimitar a que expectativas cada escola pode corresponder e a que exigências ela não pode ou não está disposta a atender.

Certamente, nossa tarefa se estenderá para além dos limites do prédio escolar: visitar as famílias ou buscar em casa os alunos que estão faltando com frequência pode ser chave no momento de observar as exigências do contexto. Oferecer a merenda talvez seja indispensável para nossas crianças. Ensinar determinados saberes em função do desenvolvimento da área onde a escola está localizada pode ser estratégico e pode ajudar a situar a escola num lugar que reivindique sua tarefa. Atender às exigências do contexto não significa atender a todas as reivindicações feitas à escola. Ter consciência das próprias possibilidades e dos próprios limites implica esclarecer, para nós e para a sociedade, a especificidade que dá sentido à existência da escola. Nesse sentido, poderíamos afirmar que é preciso estar atento às mudanças e exigências do contexto sem deixar de ser esco-

la. “Ser escola”, isto é, com a missão de transmitir criticamente a cultura e prover nossos alunos e alunas dos recursos que outras instituições não se encarregarão de oferecer-lhes.

Embora a partir da escola não possamos definir o que acontecerá na vida dos alunos e alunas, podemos definir o que é possível fazer na escola durante cada minuto que as crianças passam nela e, como já dissemos, temos de prestar contas disso. A equipe diretiva e a equipe docente são responsáveis em boa medida por não deixar que a função própria da escola se perca entre as reivindicações cotidianas ou externas.

Uma escola que convoque

Se a escola é proativa diante das necessidades do entorno, poderá estabelecer redes de trabalho com outras organizações. Não precisa fazer tudo, mas propor certas ações que podem ou não tê-la como protagonista.

Em contrapartida, quando se fala de qualquer organização, Schvartstein (2003) diz que há organizações “convocadoras”, que estimulam os que trabalham nelas a ter uma atitude mais ativa e produtiva. Ao mesmo tempo, afirma que outras estimulam apenas o pólo passivo das pessoas. Na medida em que cada ator tenha oportunidade para propor idéias ou projetos e implementá-los, se sentirá mais convocado a fazer parte da organização e mais responsável pelos resultados obtidos nos processos de trabalho.

Uma escola com uma auto-estima alta e que se questione

É preciso não se subestimar como instituição e não se sentir impotente quando o contexto nos faz duvidar do sentido de nossa tarefa. Se subestimarmos nosso trabalho e o

valor da escola, poucas coisas continuarão fazendo sentido. Uma auto-estima institucional alta pode ser traduzida em proatividade e em ações que se realizam porque seus atores as consideram realizáveis. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação e autocrítica garantem a aprendizagem da escola por meio da aprendizagem de seus atores. Essas práticas são indispensáveis para não entrar no jogo da injustiça social.

Em síntese, este primeiro capítulo nos conduziu por diferentes caminhos. Primeiramente, nos aproximamos da complexidade da organização escolar e identificamos diferentes dimensões de análise que nos permitem compreender os principais desafios da gestão escolar.

Num segundo momento, situamos a escola como instituição dependente do sistema educacional e, ao mesmo tempo, como organização que conta com margens de autonomia. Caracterizou-se a forma como o Estado tende a assumir atualmente suas funções quanto à educação como bem social. Em contrapartida, destacou-se que as margens de autonomia também dependem de como os atores escolares e, especialmente, o diretor, assumem as possibilidades que têm de melhorar a escola e fazer as mudanças necessárias.

Na terceira etapa, foram descritas as diferenças dos processos de mudança e reforma que influenciam a escola e identificados os problemas levantados pelas reformas geradas exogenamente, ou seja, aquelas decididas para a escola a partir de fora dela.

Por fim, foram apresentadas as características da escola com a qual sonhamos como ponto de partida que permita agregar e ajustar em função das reivindicações de cada comunidade. Sem dúvida, haverá sonhos compartilhados e sonhos que assumirão a forma das prioridades impostas pelo contexto. A escola com a qual sonhamos é a utopia que dá sentido ao trabalho cotidiano.

Gestão da confiança

1. A escola e seu contexto de origem

Os sistemas educacionais foram construídos sobre as mudanças que as diferentes revoluções, industrial e política, produziram nas relações sociais, políticas e culturais entre 1750 e 1830 (Frigerio e Poggi, 1992). A esse respeito, Lewkowicz (2004) afirma que as instituições que surgiram nesse período foram construídas num contexto em que o Estado-nação e a identidade de cidadão eram a base do laço social. Nesse sentido, sustenta que elas faziam parte de um sistema de instituições e de uma coordenação estatal que tornava tais instituições solidárias e orgânicas. Outra característica mencionada pelo autor é a qualidade vertical e racionalista, possíveis num mundo considerado previsível. A escola, como instituição que faz parte desse contexto, nasce e se ergue como instrumento privilegiado de construção das identidades nacionais. A especialização da função do ensino estabeleceu uma divisão clara do trabalho que legitimou a transferência da função educadora da família para a escola. Esse processo de especialização e transferência de funções baseou-se na aliança que articulou os interesses de pais e educadores.

A confiança era uma das características predominantes e constitutivas da sociedade moderna. Nesse sentido, Bauman

(2006) afirma que confiar em si mesmo, nos outros, nas instituições, no futuro e no progresso era próprio de uma cultura que mantinha a crença de que os valores continuariam sendo cultivados e desejados, permanecendo imunes à passagem do tempo.

Longe desse cenário previsível, na pós-modernidade, também chamada modernidade tardia (Lewkowicz, 2004) ou modernidade líquida (Bauman, 2006), a experiência baseada na autoridade e na confiança das instituições é desmontada.

Essas mudanças, que se refletem nas instituições em geral, adquirem sua própria especificidade na instituição escolar, que assiste a uma redefinição de seu espaço social. Quanto a esse fenômeno, Tiramonti (2001) afirma que as mudanças deslocaram a letra como princípio estruturador da cultura, motivo pelo qual se gera uma crise nas instituições que basearam seu sentido na reprodução da cultura letrada. Por esse motivo, a escola tenta redefinir seu espaço social, já que se vê questionada por outros meios que lhe retiram poder e legitimidade.

É assim que os diretores, distantes do contexto moderno, percebem a desconfiança dos pais e da sociedade relativamente à escola e são depositários de suas reclamações. Reclamações que se justificam na medida em que a escola não cumpre sua promessa de formar cidadãos e trabalhadores que possam adquirir, por meio de sua educação, mobilidade social e qualidade de vida.

2. Confiança e gestão escolar¹

O conceito de “confiança” se refere a uma atitude que assumimos diante dos outros e de seu comportamento futu-

1. Este item é uma adaptação do artigo publicado com o mesmo título na revista *Novedades Educativas* de fevereiro de 2007, em co-autoria com Norma Zanelli.

ro (Cornú, 1999, 19). Ou seja, implica uma hipótese sobre o comportamento de quem está à nossa volta. A presença ou ausência de confiança está fortemente implicada na análise do funcionamento da escola, já que nas relações que seus atores estabelecem entre si cada um revela a idéia que tem do outro.

Na escola, “o outro” é definido em cada aluno, em cada docente, em cada diretor e em cada família que está por trás dos alunos. Elaborar uma hipótese sobre o comportamento futuro do outro, sem inquietar-se por seu não-controle, significa adotar uma postura de respeito, de não manipulação, de consideração da autonomia desse outro ou de possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia. Ao mesmo tempo, significa supor a existência de um núcleo de critérios e valores em comum; ou, caso contrário, estar disposto a assumir a tarefa de construí-los. Justamente esse parece ser um dos desafios atuais da gestão escolar.

Quanto à relação da escola com seu entorno imediato, Braslavsky afirma: “*A aliança entre as instituições educativas, a comunidade e as famílias implica uma negociação simbólica. Isso significa que as partes devem fazer concessões mútuas que começam pelo reconhecimento do outro. Às vezes isso é possível, outras vezes não. Mas, quando isso não acontece, torna-se muito mais difícil centrar-se na aprendizagem e construir a identidade do estabelecimento*” (1999, 92).

Essa problemática nos leva novamente à dimensão política da gestão escolar. Quem administra toma decisões, comunica, cria consensos, lidera uma equipe e conduz a instituição rumo a seus objetivos ao realizar um projeto comum. O outro está presente em cada uma dessas tarefas, seja na pessoa do docente, do aluno ou dos pais, e em cada decisão confluem e se fazem presentes, com seus interesses e perspectivas particulares. Por isso, administrar a confiança é administrar os créditos que cada ator, de sua própria pers-

pectiva, pode oferecer aos demais. De tais créditos depende a geração de oportunidades de ensinar, aprender e enriquecer a cultura escolar com reflexão e auto-avaliação.

3. Por que é preciso administrar a confiança?

A escola requer confiança para cumprir seus objetivos. A desconfiança para com o docente torna-o incapaz de ensinar e a desconfiança aplicada às capacidades de um aluno o priva de oportunidades de aprender. Uma escola sob suspeita é uma instituição deslegitimada e, portanto, sem poder educativo.

Quando afirmamos que a gestão escolar envolve assumir o desafio de construir e promover a confiança, entendemos que atualmente ela já não pode ser pressuposta. Não existe mais a tradicional aliança entre a escola e a família que prevaleceu em boa parte da história da educação em nossas sociedades. Também não existe mais a legitimidade que estava ligada à função docente pelo simples fato de seu exercício. No contexto atual, os alunos se comportam de maneira diferente. De tal modo parece ter havido uma redefinição das diferentes funções institucionais.

Poder-se-ia afirmar que as antigas alianças se baseavam numa confiança quase “cega” na instituição escolar, em cujo marco primava a autoridade vertical, a vigilância do comportamento dos outros e o disciplinamento rígido. Não é bem esse o tipo de confiança que estamos propondo, não só porque não seria factível, como porque não o consideramos válido. No entanto, no outro extremo, sabemos que a instituição não pode funcionar em meio ao conflito permanente de posições diferentes, à falta de assimetria educativa e à desconfiança mútua entre os atores.

Por tudo isso, defendemos que não se deve administrar apenas processos, projetos, recursos materiais ou conhecimento. A confiança também deve ser administrada.

4. Em que devemos confiar?

- Na escola, como espaço educativo que se preocupa com a aprendizagem e o cuidado de crianças e jovens.

Antes de tudo, parece necessário conseguir que os pais voltem a confiar na escola. Diferentes pesquisas mostram que o interesse dos pais pela educação não implica necessária e automaticamente a confiança nessa instituição; que não a supõe; que não são termos que possam ser processados conjuntamente e que sua cisão se alimenta das experiências concretas do serviço escolar que recebem² (Ezpeleta, 1996).

Se acrescentarmos a isso que os meios de comunicação se esforçam para mostrar a escola como um lugar em que acontecem coisas perigosas (acidentes, violações e agressões), parece que os pais não deveriam ficar necessariamente tranquilos se seus filhos estivessem na escola. Nós que administramos a escola já aprendemos que a cada notícia de algo que aconteceu em alguma escola seguem-se os pedidos específicos de pais às vezes acompanhados por uma nova norma oficial que determina mudanças para “aumentar a segurança” da escola. Não importa se é possível cumprir a norma ou se é adequada do ponto de vista da organização pedagógica.

Além disso, no espaço de encontro e diálogo do docente com os pais, ou da escola com a família, ocorrem experiências diferentes que geralmente revelam os preconceitos relacionados a como uma parte pressupõe que a outra deve realizar suas funções. Esses desentendimentos e a insistente reclamação de confiança mostram, como afirmamos anteriormente, que esta não pode mais ser pressuposta. No entanto, é claro que a ação institucional não pode ser resumida em

2. Pesquisa avaliativa do Programa para Reduzir o Déficit Educacional (PARE - Programa para Abatir el Rezago Educativo), México.

pedir a confiança das famílias, apelando para o voluntarismo. É preciso se esforçar para obtê-la e mantê-la (Narodowski e Carriego, 2006).

Isso exige administrar a confiança no trabalho conjunto com as famílias. No entanto, conseguir que os pais voltem a confiar na escola implica administrar outras confianças.

- Na capacidade dos alunos e alunas

Quanto aos alunos, a educação baseada na confiança encaminha o esforço de todos para alcançar os melhores resultados. Nesse ambiente, os alunos são vistos como pessoas que podem se equivocar em suas ações e decisões, mas que também podem aprender com os erros e corrigir o rumo. Nas instituições educativas assim administradas, os alunos têm oportunidades de crescer, mudar, aprender, construir uma identidade baseada em suas próprias possibilidades, ter metas ambiciosas, trabalhar para alcançá-las e acreditar no futuro. Assume-se que se há algo que não se pode modificar nas pessoas é sua capacidade de se modificar. A teoria da “Modificabilidade Cognitiva”³ corrobora essa concepção ao afirmar que a mudança e a possibilidade de modificação são características estáveis no homem (Martínez Beltrán, 1994). Por isso, como afirma Baquero e outros (2004), é preciso considerar a situação pedagógica oferecida aos alunos. Os diagnósticos dos pontos de partida ou dos prognósticos dos pontos de chegada na aprendizagem não são

3. O conceito de modificabilidade é utilizado por R. Feuerstein para diferenciá-lo do conceito de modificação. O conceito de modificação ou mudança refere-se ao resultado de processos de amadurecimento ou desenvolvimento. Já o conceito de modificabilidade refere-se à modificação estrutural do funcionamento do indivíduo, favorecido por um mediador que escolhe os estímulos e as estratégias de trabalho cognitivo e que facilita uma mudança no desenvolvimento previsto pelo contexto genético, neurofisiológico e/ou pela experiência educativa (Martínez Beltrán, 1994).

alheios ao que cada escola e cada docente podem oferecer. Consideramos que a confiança em nossos alunos deve fazer que atuemos de modo otimista e ativo, mas também de modo crítico diante da ajuda que podemos oferecer-lhes. Por esse motivo, a confiança não deve nos levar a uma onipotência improdutiva ou a atrasos imprudentes se não tivermos ferramentas para ajudá-los. O trabalho em rede com outras organizações e a variedade de projetos oferecidos nas escolas permite pensar que os alunos podem crescer melhor se acompanhados por projetos específicos e que essas ofertas diversificadas também atendem às diferentes necessidades de crianças e jovens.

- Nas habilidades e na capacidade de aprendizagem dos docentes

Quanto aos docentes, a perda de legitimidade tradicional da tarefa, a incerteza e a pouca consideração social do trabalho geram um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. De uma relação assimétrica que conferia maior poder ao educador para determinar o que, como e quando ensinar passou-se a uma relação em que o educador investe grande parte de seu esforço na manutenção de margens de decisão para formular as respostas que estruturam sua tarefa (Carriego, 2005).

Uma gestão baseada na desconfiança desabilita o outro, ou seja, o desautoriza e fecha sua possibilidade de exercer suas próprias capacidades e apoiar a realização do projeto comum. A confiança, ao contrário, habilita o outro, ou seja, abre espaço para que ele tome decisões e se responsabilize pelas conseqüências, para que utilize sua capacidade. É, definitivamente, um ato de delegação que efetivamente “gera” oportunidades de desenvolvimento profissional e compromisso com a própria tarefa.

- Na escola e em sua possibilidade de melhorar

Somos responsáveis por promover uma cultura escolar profissional, participativa, reflexiva, auto-avaliativa e auto-crítica para garantir a legitimidade de que a escola precisa. Confiar na escola e em sua capacidade de melhorar implica compreender a necessidade e importância de questionar e rever nossas próprias certezas quanto ao funcionamento da escola. Implica pensar que é possível melhorar e aceitar que nesse caminho também podemos nos equivocar. Se decisões equivocadas são tomadas —, porque a racionalidade utilizada é sempre limitada —, a confiança permite ter em conta que o erro pode ser consertado, que há volta se há reflexão e auto-avaliação.

É preciso considerar que, embora administrar a confiança seja equivalente a ajudar a construir o sentido e a legitimidade do trabalho escolar, não podemos esperar que alguma política educacional devolva por si só a confiança na escola como instituição. A confiança deve ser construída a partir de “cada” escola, no diálogo e no compromisso com o contexto de cada uma.

5. Como construir e manter a confiança?

Como responsáveis pela gestão escolar, como já dissemos, não podemos pressupor a confiança. É preciso trabalhar para construí-la como parte dos vínculos e das relações entre os diferentes atores. Acreditamos numa confiança “ativa”, porque a confiança deve ser oferecida ao outro antecipadamente (se não, não poderíamos falar de confiança), que deve ser mantida e cultivada como uma das conquistas institucionais mais preciosas. A confiança é transmitida nas instituições não só em cada ação cotidiana e em cada ato de comunicação, mas também na maneira de pensar e montar a instituição, seu projeto, seus espaços e suas regras.

Estamos diante de uma oportunidade que deveria ser resolvida em diálogos fecundos que a escola devia criar com os pais, a fim de trabalhar em função de valores consensuais. Manter a coerência em torno de tais valores é um desafio. Esse deveria ajudar a manter a confiança dos pais nas decisões que tomamos quanto à exigência, aos prêmios ou às sanções.

Ao mesmo tempo, os conflitos baseados em pressupostos quanto ao papel de cada um nos indicariam a necessidade de comunicar oportunamente e lembrar freqüentemente a natureza e o conteúdo dos contratos que nos vinculam, que estabelecem os compromissos que cada um deve assumir. Indicam, basicamente, a necessidade de lembrar que a família é a principal responsável pela educação dos filhos e delega à escola a formação complementar. A educação de crianças e jovens deveria juntar os esforços dos familiares e dos que trabalham nas escolas, em vez de encará-los como inimigos.

Quanto aos docentes, a partir da gestão institucional se requer apoiar suas margens de decisão e acompanhar suas decisões, mas sem deixar de oferecer-lhes os recursos necessários para chegar a decisões de qualidade em cada situação. Nesse caso, a confiança não se opõe à supervisão e, certamente, não a concebe como controle e vigilância externa, mas como apoio e assessoria. A desconfiança — assim como os maus-tratos — é transmitida entre os diferentes níveis institucionais e o mesmo acontece com a confiança. Portanto, não podemos educar alunos autônomos com docentes sem autonomia.

Por fim, poderíamos afirmar que a gestão da confiança talvez consista simplesmente em possibilitar a educação, porque cada ato de ensino educativo é um momento de renovação da confiança: confiança de que transmitimos aos alunos o que consideramos valioso e de que eles o preservarão porque também o consideram assim; talvez não agora,

mas em algum momento futuro; e uma confiança mais forte, fundada em que talvez os alunos não preservem o que lhes transmitimos ou mesmo o destruam; mas com a certeza de que dos restos que permanecerem e do que eles contribuirão surgirá algo melhor.

Em síntese, a pergunta que orientou o desenvolvimento deste capítulo é a seguinte:

Num processo global de perda de autoridade das instituições, é possível recuperar a confiança da comunidade na escola?

Essa pergunta é transcendente porque a escola requer a confiança para atingir seus objetivos. A desconfiança sobre o docente torna-o incapaz de ensinar e a desconfiança quanto à capacidade de um aluno o priva de oportunidades de aprender. Uma escola sob suspeita é uma instituição deslegitimada e, portanto, sem poder educativo.

A partir da análise dessa problemática, concluímos que o diretor pode e deve contribuir para a recuperação da legitimidade escolar. Para isso, deverá trabalhar com sua equipe, a fim de desenvolver a confiança:

- Na escola, como espaço educativo que se preocupa com a aprendizagem e o cuidado de crianças e jovens.
- Na capacidade dos alunos e alunas.
- Nas habilidades e na capacidade de aprendizagem dos docentes.
- Na escola e em sua possibilidade de melhorar.

O diretor como líder pedagógico

1. A centralidade do ensino

Analisamos a instituição escolar e sua complexidade. Vimos também que o que caracteriza a escola não são apenas seus objetivos, mas a maneira como pretende alcançá-los. Em outras palavras, a escola se preocupa com o acesso de crianças e jovens a experiências que os relacionem com o conhecimento de uma maneira diferente de como o fariam permanecendo muito tempo em frente à televisão, estando imersos numa biblioteca ou dialogando com seus pais. Também refletimos sobre a importância de trabalhar para que a escola recupere a confiança da comunidade. Certamente, esse esforço está relacionado ao seu desempenho quanto ao seu objetivo mais importante. Por isso, aprofundaremos esse aspecto.

A dimensão pedagógica contém os elementos que definem a tecnologia particular da escola; molda essa maneira particular de relacionar crianças e jovens com a cultura. Assim, os educadores complementam a tarefa educativa dos pais com métodos racionais que utilizam na tarefa com os alunos e alunas. A tecnologia própria da escola e o fazer racional dos educadores profissionais estão baseados em disciplinas como a psicologia educacional, a pedagogia e a

didática, promovidas a partir da existência de uma infância em situação especificamente escolar. O objeto de estudo dessas disciplinas é o aluno que há em cada criança e elas geram um corpo próprio de conhecimentos sobre a infância integrada a instituições escolares e o processo de ensino nesse âmbito. A especificidade de tais saberes transformou o aluno numa categoria particular dentro do conceito de criança e a escolarização num tipo particular de fenômeno educativo (Narodowski e Carriego, 2006).

Diante dessa especificidade institucional, o diretor não pode fugir à responsabilidade de administrar e hierarquizar a tomada de decisões em função de critérios pedagógicos. Neles está a missão da escola. Tais critérios devem iluminar a reflexão sobre os aspectos organizacionais e administrativos. A gestão de uma escola-empresa, uma escola oficial ou uma escola de uma fundação sem fins lucrativos não deixa de ser a gestão de uma escola e, nesse sentido, o importante é que o diretor, em suas declarações¹ e ações, não perca de vista a especificidade da organização que lidera. Como já dissemos reiteradamente, a especificidade está contida no trabalho pedagógico.

Ser responsável pelo trabalho pedagógico implica manifestar por meio de declarações e ações que o mais importante e prioritário na organização que se está administrando são os processos de ensino-aprendizagem e que todo o resto deve se articular em função deles.

A atenção preferencial ao trabalho pedagógico não implica desconhecer a realidade que submerge cada escola numa situação social conflituosa, podendo colocar em risco

1. Rafael Echeverría (2001) define as declarações como atos lingüísticos que pretendem gerar uma mudança no estado atual das coisas. As declarações podem ter um efeito sobre o mundo em função do poder de quem as enuncia. Ele diz que só podemos gerar um mundo diferente por meio de nossas declarações se tivermos capacidade de cumprir o que foi dito (p. 77).

seu próprio mandato ou missão. O contexto impõe suas urgências e não é simples enfrentar a necessidade de adiar a meta prioritária da escola. Muitas escolas dividem seu tempo entre as tarefas de alimentação, proteção afetiva e instrução. Esta última, própria e específica da escola, é abandonada, adiada ou suspensa.

Não é possível desconsiderar as prioridades definidas pela marginalidade nem as dificuldades da batalha que, em casos extremos, podem pôr em risco a vida dos estudantes, dos docentes ou do próprio diretor. Sem dúvida, a ameaça de um aluno armado dentro da escola põe em julgamento todas as prioridades pedagógicas e questiona todas as estratégias didáticas previstas no desenvolvimento do currículo escolar. Não há construtivismo, nem condutivismo, nem nova escola que o valham. Tudo ganha outra dimensão e parece se reordenar quando o mandato escolar é questionado pela realidade mais crua e injusta. Não há teorias de organização nem corrente didática que dê uma resposta diante dessa irrupção.

Talvez tenhamos de nos perguntar quais são os espaços educativos que a escola pode gerar quando se reduz o tempo instrutivo² por problemas sociais que, poderíamos pensar, não serão solucionados a curto prazo e talvez até se agravem com o tempo.

2. Uma classificação simples e valiosa por seu poder descritivo é a que diferencia os tipos de “tempos escolares” em função do seu aproveitamento para a aprendizagem. Regina Gibaja (1993) distingue:

Tempo **instrutivo**: o docente organiza a tarefa e dá orientações sobre ela, explica conteúdos, interage com seus alunos em função da tarefa ou conteúdo de ensino, avalia o rendimento, os alunos cumprem a tarefa que lhes foi atribuída. Nesse tempo, a atividade pode estar concentrada no professor ou no aluno.

Tempo **não instrutivo**: é o tempo dedicado às atividades sociais como o recreio ou a merenda; dedicado às atividades administrativas das professoras (ler cadernos de comunicados, fazer a chamada, receber pais); ou dedicado a atividades de orientação (dar permissões, fazer recomendações etc.).

Tempo **inerte**: interrupções ou visitas externas, desordem geral com ausência de ordens de trabalho, ausência de atividade, mas sem provocar desordem (os alunos se distraem, mas não há um docente à frente de uma atividade de ensino).

Ao analisar o caso de uma escola marginal, Gore (2004) diz que “*as instituições educativas devem ser capazes de dar conhecimento, porque dar conhecimento é dar poder às pessoas*”. Simplesmente construir as bases do sistema democrático. E acrescenta: “*dar conhecimento exige dar informação, mas a informação não é conhecimento*” (Von Krogh, 1998). (...) “*Uma aprendizagem real é sempre uma mudança na maneira de se relacionar com as pessoas, com as idéias e com as coisas*” (p. 171).

Como vimos no capítulo anterior, as tarefas pedagógicas integram os aspectos relacionados à missão pastoral e à convivência cotidiana. Liderar a dimensão pedagógica implica ajudar as equipes docentes a combinar ensino de conteúdos disciplinares, reflexão sobre eles e ação a partir deles, para atuar junto com outros sobre os problemas concretos do mundo em que vivemos.

2. Conhecimento útil para o mundo em que vivemos

Assumir a responsabilidade pedagógica do papel de diretor implica zelar pelo desenvolvimento de um currículo real rico em oportunidades de adquirir conhecimento e que seja compreendido e usado ativamente. Nos contextos socialmente complexos, suspender o tempo instrutivo não deve implicar a suspensão da tarefa educativa. A transmissão de informação pode ser abandonada, mas as oportunidades geradas internamente ou impostas pelo contexto devem ser aproveitadas para que não se deixe de oferecer conhecimento gerador, aplicável e transferível à vida. O cumprimento da tarefa educativa e a promoção de aprendizagens reais por parte da escola dependem, em boa medida, do diretor e da equipe docente e de suas capacidades de definir o que é possível e necessário fazer em cada contexto durante cada minuto que as crianças passam na escola.

Esse processo é um grande desafio didático. Começa com a seleção do conteúdo (que deve ser central do ponto de vista disciplinar e que possa ser apresentado de tal maneira que desperte o interesse das crianças) e continua com a seleção de seqüências de trabalho que permitam desenvolver sua compreensão. A seleção de conteúdos é fundamental porque o trabalho de compreensão requer um tempo maior do que o trabalho baseado na memorização dos conteúdos ou em sua repetição, e porque devem ser centrais do ponto de vista da disciplina, a fim de permitir várias relações com conceitos da própria disciplina e de outras disciplinas. A chave está na maneira de promover o compromisso de nossos alunos e alunas com os conhecimentos que consideramos centrais, relevantes e significativos. No entanto, para que isso ocorra é importante não só os interesses próprios dos estudantes, mas do que podemos provocar neles para que o interesse apareça, cresça e se desenvolva.

Perkins (2001) diz que o conhecimento gerador se caracteriza por ser compreendido, retido e usado ativamente. Por isso, o problema dos conteúdos não é de natureza quantitativa, mas qualitativa. A preocupação com o uso flexível do conhecimento adquirido na escola é o grande desafio didático que enfrentamos como docentes.

É nossa responsabilidade ensinar habilidades para que se possa compreender um texto, buscar informação, utilizar recursos de informática, expor trabalhos, argumentar e fundamentar opiniões, usar diferentes linguagens e trabalhar em equipe ou individualmente. Essas habilidades definem um metacurrículo, que para além da área ou disciplina, sempre deve estar presente. Ao mesmo tempo, os conflitos que surgem na convivência cotidiana são oportunidades para ensinar a pensar e resolver dilemas morais. Definitivamente, se como escola não ajudamos a pôr em prática os valores que tentamos promover e que queremos que os alunos aprendam e vivam

também como parte de nosso currículo, todo o resto fica incompleto e carente de sentido. O interessante é desenvolver hábitos de trabalho intelectual que apontem para a autonomia, mas a autonomia intelectual não pode ser desvinculada da autonomia moral. Diante de situações em que devem tomar decisões, dar opiniões ou fazer juízos sobre diferentes questões relativas aos conteúdos de estudo, aos problemas de seus grupos de colegas ou aos conflitos sociais da atualidade, teriam de pensar e agir em função dos valores que internalizaram. E, nessa altura, não temos muita chance de sermos bem-sucedidos se não existir certa coerência e redundância entre as mensagens recebidas do entorno. Esse último é um tema de trabalho em si mesmo. Associar-se às famílias nesse esforço é parte do desafio da escola de hoje.

Tudo isso é “ensinar a pensar e dar poder”. Não se trata de algo abstrato, mas de algo muito concreto que se desenvolve nas interações com colegas e adultos, nas possíveis dificuldades e nos desempenhos concretos, com conteúdos específicos, com o uso de diferentes recursos (livros, computadores, pessoas preparadas, orientadores, caderno etc.), com a aprendizagem de idiomas que permite a aproximação de outras culturas, com o desenvolvimento de diferentes linguagens etc.

Sabemos que temos muitas outras agências informativas que competem com a escola, mas temos margens de trabalho interessantes para ensinar a pensar em função de valores, para desenvolver habilidades como as mencionadas e para ajudá-los a serem críticos da informação que recebem (ainda que isso inclua a informação que recebem de nós mesmos).

3. A qualidade educativa

O Aurélio define genericamente o conceito de qualidade como “*propriedade, atributo ou condição das coisas ou*

das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza”.

Para Frigerio e Poggi (1992), existem diferentes maneiras ou critérios para nos aproximarmos da avaliação da qualidade:

- A satisfação dos atores envolvidos na educação: pais, alunos, professores, empresários, setores religiosos etc.
- A adequação do projeto educativo a critérios de caráter epistemológico, pedagógico e social.

Para repensar o conceito de qualidade com nossa equipe docente, é interessante considerar os critérios mencionados por Frigerio e Poggi (1992), já que nos servem como guia de perguntas que podem orientar a reflexão institucional sobre a qualidade do trabalho escolar.

- **Eixo epistemológico:** qual é o conceito de ciência que orienta o ensino, como se relacionam as diferentes disciplinas, qual a distância entre o que é ensinado e as discussões que ocorrem nos âmbitos acadêmicos.
- **Eixo pedagógico:** que concepção de aprendizagem, de ensino e de papel docente subjaz na proposta do projeto curricular e nas práticas cotidianas.
- **Eixo de respostas à sociedade:** como se articula o trabalho da escola com a problemática dos alunos, de suas famílias e da comunidade em geral; como se relaciona com a cultural global, a política e a economia; em que medida são atendidas as alfabetizações tradicionais e as recentes (alfabetização visual e tecnológica).

A qualidade educativa não é produzida circunstancialmente. Exige intencionalidade dos atores escolares e esforços despendidos em seu favor. Às vezes, não se trata de produzir inovações metodológicas ou organizacionais de impacto,

mas de dar mostras de respeito ao trabalho pedagógico com gestos tão simples como o de não permitir interrupções desnecessárias ao docente enquanto dá aula ou o de flexibilizar o horário para realizar uma atividade não rotineira.

As tarefas pedagógicas em que são empenhados os esforços para construir a qualidade educativa não são esporádicas, mas cotidianas. Além disso, têm o valor de manter nos docentes a convicção da centralidade da tarefa de ensino e a atenção do desenvolvimento de todas as dimensões que formam a pessoa (dimensão física, moral, intelectual e espiritual).

Podemos concluir que a liderança pedagógica do diretor e a preocupação com a qualidade educativa são indissociáveis. É impossível aprimorar a qualidade sem um diretor que estimule a pensar cotidianamente em suas implicações.

4. Qualidade e eficiência: podemos falar de eficácia e eficiência em nossos contextos?

Nas empresas esses termos são freqüentemente utilizados. Se consultarmos um dicionário, veremos que a eficácia está relacionada à conquista dos objetivos propostos pela empresa e a eficiência, à capacidade de alcançar um objetivo empregando os melhores meios possíveis.

Esses conceitos também foram utilizados para falar sobre as qualidades das escolas. Inclusive, existem importantes movimentos de pesquisa que adotaram esses termos para realizarem seus trabalhos de investigação.

O primeiro movimento que se deteve no exame desse aspecto nas escolas foi denominado “Movimento das Escolas Eficazes” e seu surgimento esteve associado ao impacto do chamado “Relatório Coleman” (publicado em 1966) sobre o setor educativo. O objetivo desse estudo era determinar o

grau de segregação ou discriminação existente nas escolas frequentadas por diferentes grupos raciais e analisar a relação entre o rendimento e os recursos disponíveis nas escolas³. Os resultados provavam a baixa influência dos recursos educativos sobre o rendimento dos alunos e isso levava à conclusão de que o centro e os recursos educativos eram fracos determinantes dos avanços escolares se comparados às diferenças quanto às condições socioculturais e familiares dos estudantes. Desse modo, a qualidade do ensino não parecia estar relacionada significativamente com o rendimento acadêmico.

Vale ressaltar que o estudo descrito recebeu grande quantidade de críticas metodológicas. Algumas delas estavam relacionadas ao tipo de prova padronizada utilizada e à importância que se atribuiu à infra-estrutura física e aos recursos financeiros, sem considerar a vida social na sala de aula e no entorno.

Os que não concordaram com os resultados do Relatório Coleman e criticaram a metodologia utilizada ou o acusaram de “economicista” ou “caixa-preta” por não ter considerado variáveis relativas ao processo de ensino, ficaram estimulados a procurar evidências para provar que a escola influi no rendimento de seus estudantes. Assim, outros estudos da década de 1970 concluíram que, em 10% dos casos, as escolas melhoravam significativamente o rendimento dos estudantes uma vez controlado o histórico do aluno.

Desse modo, inauguravam-se as linhas de pesquisa vinculadas a provar a existência de fatores que melhoravam a qualidade do trabalho escolar e características comuns às

3. A amostra era composta por mais de meio milhão de estudantes e por aproximadamente 60.000 professores, pertencentes a 4.600 escolas de todo os Estados Unidos. Os estudantes fizeram provas padronizadas de rendimento e aptidão, e os professores responderam a um questionário sobre seu próprio histórico e sua experiência educativa (Baez de la Fe, Bernardo, 1994).

escolas “eficazes”. Nessa linha de pesquisa, a partir de estudos de caso, foram identificados cinco fatores relacionados à eficácia escolar:

1. Liderança educativa.
2. Altas expectativas sobre os alunos.
3. Ênfase nas habilidades básicas.
4. Ambiente seguro e disciplinado.
5. Avaliações freqüentes do progresso do aluno.

O Movimento da Eficácia Escolar também foi criticado por identificar fatores relacionados à eficácia sem analisar que aspectos deviam ser mudados ou como deviam ser mudados para que as escolas melhorassem. Assim, na década de 1980, surge o Movimento de Melhoria da Escola, que propõe analisar os processos envolvidos no desenvolvimento e na otimização da qualidade. Nos anos 1980, Mortimore estudou o progresso de 2.000 estudantes durante quatro anos e considerou variáveis relacionadas à sala de aula, aos estudantes, à escola e ao contexto. Ele define as *escolas eficazes* como aquelas em que “*os alunos progridem além do que se deveria esperar tendo em vista o que traz o aluno*” (Mortimore, in Stoll e Fink, 1999, 67). Essa definição faz referência ao “*valor agregado*”, ou seja, à importância dada pela escola ao avanço dos alunos sobre os conhecimentos e fatores ambientais prévios que eles trazem.

Posteriormente, nos anos 1990, esses movimentos (Escolas Eficazes e Melhoria Escolar) se uniram para desenvolver um trabalho complementar a que chamaram “Movimento de Melhoria da Eficácia Escolar”. O objetivo era complementar o marco teórico e metodológico utilizado nas pesquisas.

Os representantes dessa nova etapa apontam que as escolas eficazes:

- Promovem o progresso para todos os alunos, para além do que se poderia esperar do conhecimento que já possuem e dos fatores ambientais.

- Garantem que cada aluno alcance o nível mais alto possível.
- Aprimoram todos os aspectos relativos ao conhecimento e ao desenvolvimento do aluno.
- Continuam melhorando a cada ano.

Desse modo, a melhoria da escola é definida como uma série de processos recorrentes e concorrentes em que a escola:

- Melhora os resultados do aluno.
- Concentra a atenção no ensino-aprendizagem.
- Promove as habilidades para lidar com a mudança independentemente de sua procedência.
- Define sua própria direção.
- Valoriza sua cultura atual e trabalha para desenvolver normas culturais positivas.
- Conta com estratégias para alcançar seus objetivos.
- Estimula as condições internas que intensificam a mudança.
- Mantém o vigor em períodos turbulentos.
- Supervisiona e avalia seu processo, progresso, avanço e desenvolvimento.

Enfatiza-se também que a melhoria escolar é única para cada escola porque o contexto de cada escola é único.

É importante considerar que a eficácia costuma ser associada às escolas de elite ou àquelas cujos alunos pertencem a famílias com alto capital cultural e alcançam excelentes resultados em seu desempenho. Vale esclarecer que, segundo as definições utilizadas anteriormente, uma escola de elite pode não ser uma escola eficaz. Estar incluída ou não nessa denominação depende do que ela agrega ao capital cultural original (e isso implica que o que as crianças sabem pode não ser atribuído à escola) e de que tenha as outras duas características fundamentais: a equidade e o desenvolvimento nos alunos de uma auto-estima positiva. De outro

modo, pode haver eficácia diferencial e isso não seria válido para considerar sua influência positiva de modo equitativo.

De qualquer modo, apesar das mudanças registradas no enfoque ou no enriquecimento teórico das pesquisas sobre eficácia escolar, alguns autores são muito críticos desses movimentos.

Frigerio (2004) observa que se questionar sobre a eficácia e a eficiência requer a inclusão da dimensão ética, *“já que objetivos eticamente perversos podem ser alcançados com altíssimo nível de eficácia e eficiência. É aí que a análise da pertinência e relevância dos objetivos perseguidos intencionalmente deve ser complementada necessariamente com os da eficácia e eficiência”* (p. 13). Nesse sentido, diz que mesmo que se pudesse enumerar o conjunto dos fatores que intervêm na determinação da eficácia nas escolas, eles não permaneceriam inalterados ao longo do tempo nem escapariam ao “filtro” das culturas institucionais e dos contextos específicos em que a escola se insere. Em outras palavras, não há uma definição universal dos fatores que permitem explicar a eficácia de uma instituição, pois as mesmas variáveis em outro contexto institucional podem não produzir os mesmos efeitos.

De qualquer modo, no conjunto das pesquisas realizadas sobre Eficácia Escolar nos países ibero-americanos (Murillo, 2003), é possível diferenciar trabalhos baseados numa visão economicista-cientificista⁴ e trabalhos baseados no interesse em analisar a capacidade das escolas de intervir no desenvolvimento dos alunos, sabendo o que torna uma escola eficaz. Entre esses últimos, os conceitos de valor agregado, equidade e desenvolvimento integral são resgatados como elementos constitutivos das escolas eficazes. Um exemplo

4. Essa perspectiva se preocupa em analisar como atingir o maior progresso acadêmico considerando o menor custo possível.

desses trabalhos é uma pesquisa realizada recentemente no Chile (Rakzynski e Muñoz, 2004). Seus autores analisam escolas que atendem a populações com poucos recursos. O estudo tentou responder à pergunta: “quais as características das escolas efetivas em áreas pobres do Chile?”. Para respondê-la, tentou-se determinar especificamente o que fez com que escolas que tinham resultados ruins melhorassem (escolas efetivas); que algumas com resultados ruins continuassem do mesmo jeito (escolas críticas) e que escolas com bons resultados piorassem (escolas em deterioração). Do ponto de vista metodológico, o trabalho integra a análise de dimensões não relacionadas ao rendimento acadêmico e se questiona sobre elas com técnicas próprias da pesquisa qualitativa, como entrevistas e observações.

Depois dessa breve explicação, que permite analisar os conceitos de eficácia e eficiência, da exposição do contexto em que surgiu o movimento de Escolas Eficazes e de ver quais são as objeções mais relevantes que se faz aos estudos desenvolvidos nesse marco, cabe voltar à pergunta que apresentamos no título deste item: podemos falar de eficácia e eficiência em nossos contextos?

Além disso, estamos em condição de relacioná-la a outros questionamentos: qual a contribuição desses estudos para pensar no aprimoramento da qualidade de nossas escolas? Podemos falar de eficácia quando nosso trabalho é influenciado por injustiças estruturais que se traduzem cotidianamente em problemas de maus-tratos e violações aos direitos básicos das pessoas? De que tipo de eficácia ou eficiência poderíamos falar quando nos faltam recursos indispensáveis para realizar tarefas cotidianas? Que eficácia devemos esperar quando nossas crianças não vêm alimentadas à escola ou quando faltam por longos períodos de tempo porque ajudam os pais no trabalho rural? Que eficiência faz sentido quando o meio em que a escola está inserida impõe suas urgências?

É legítimo considerar e caracterizar nossas escolas à luz dessas categorias? Como eficácia e eficiência estão relacionadas à escola justa? É justo vincular esses conceitos?

Poderíamos tomar essas perguntas como retórica. De qualquer modo, vale a pena aceitar o desafio de tentar respondê-las a partir de uma reflexão mais proveitosa e nos aprofundarmos nelas.

Um dos caminhos propostos por Pérez Gómez (2000, 153) consiste em considerar os resultados dessas pesquisas como hipóteses de trabalho que ajudam os docentes em seu processo de discussão, avaliação e tomada de decisões para cada contexto e situação particular. Acrescenta que a ênfase não deve ser posta na presença ou ausência dos fatores enunciados (liderança educativa, altas expectativas, ambiente seguro e disciplinado etc.), mas na facilitação do processo aberto de reflexão entre os docentes. É claro que o que deve ser destacado é a qualidade dos processos de interação entre indivíduos, idéias e experiências num contexto social culturalmente facilitador e estimulante.

Por sua vez, Dubet (2005), ao desenvolver o conceito de “escola justa”, afirma que a busca da eficácia escolar permite reduzir a desigualdade de oportunidades. Se concordarmos com Dubet que a eficácia depende da concretização da equidade e justiça, cabe-nos perguntarmos o que significam e como se manifestam a eficácia e a eficiência em nossas escolas.

Talvez seja conveniente que nos façamos essas perguntas como diretores e que compartilhem um debate a respeito disso com nossa equipe docente. Jesús Orbegozo, sj, diz que “*o ato de educar é um ato vital de entrega para ajudar a construir ou resgatar vidas*” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003). Tendo em conta essa definição, apenas como ponto de partida, talvez pudéssemos pensar a eficácia em termos das oportunidades que somos capazes de

oferecer para modificar de alguma maneira relevante e significativa a vida de crianças, jovens e/ou adultos que frequentam nossa escola.

Poderíamos definir a eficiência como a qualidade das interações pessoais que somos capazes de produzir em função das particularidades e da diversidade de problemáticas de nossos alunos/as. Talvez ajude pensar que nossas escolas serão eficientes se o critério para a tomada de decisões puser no centro nossos estudantes e as oportunidades construídas para eles. Cabe discutir também o que significa em nosso contexto a frase “oferecer oportunidades”.

O estudo chileno mencionado anteriormente diz que a escola efetiva consegue oferecer a seus estudantes: um alto nível de aprendizagem enquanto domínio das habilidades básicas, ocasiões para a construção de uma auto-estima positiva sobre si mesmos e espaços para desenvolver uma capacidade adequada de se relacionar socialmente (incluindo a habilidade de se comunicar com uma atitude de respeito e consideração pelos outros).

Com base nesses elementos, poderíamos fazer uma interessante discussão, útil para emitir juízos quanto ao valor de nossa tarefa e para estabelecer alguns parâmetros de auto-avaliação de nosso Projeto Educativo. Essa auto-avaliação não deve partir de uma visão objetiva, exata e eficiente, mas de uma atitude comprometida com o papel específico que somos chamados a desempenhar.

Seria bom que, como diretores, nos comprometêssemos com nossas equipes para alcançar resultados por meio de processos eficientes e eficazes. Não será pelo desprezo das potencialidades desses conceitos, que podem ser debatidos e adotados em nossos contextos, que acabaremos privando nossos estudantes da escola justa que merecem.

Em síntese, as seguintes perguntas orientaram a reflexão deste capítulo:

- Que critérios devem orientar a gestão de uma escola?
- O que implica falar de qualidade educativa, eficácia e eficiência numa escola de Fé e Alegria?

Pretendeu-se aqui resignificar os conceitos de qualidade, eficiência e eficácia. Originados em âmbitos organizacionais não escolares, parecem questionar freqüentemente o trabalho educativo de uma ótica em desacordo com nossa perspectiva e não contemplar a complexidade do ato educativo. Nós, educadores, costumamos reagir a esses termos argumentando que são externos e que a eles subjaz uma visão economicista da escola e de seus resultados.

Os movimentos de pesquisa que quiseram provar que a escola tem poder para “fazer a diferença” e oferecer oportunidades para além da classe social, enfatizaram os termos “eficácia” e “valor agregado”. De qualquer modo, atualmente tendem a passar ao “como” para contribuir para a melhoria da escola.

Concluimos que a construção do sentido e da eficácia da escola são responsabilidades dos diretores e que cabe considerar como podemos aproveitar esses conceitos na avaliação qualitativa de nosso trabalho. Sem dúvida, nos processos e resultados do trabalho escolar está em jogo o sucesso ou o fracasso de nossa contribuição para a justiça social.

O diretor como líder de equipe

1. O diretor como líder democrático

No item anterior, destacamos a importância do diretor como líder pedagógico. Frequentemente, a possibilidade de exercer a liderança está relacionada ao carisma da pessoa que ocupa a função de direção. Nesse caso, não se pretende associar a liderança a um carisma pessoal ou a um “dom” para dirigir e estimular grupos, mas à capacidade de promover na escola uma tarefa compartilhada e estimular a equipe docente a desenvolvê-la. Para isso pode ou não ter um carisma particular, mas é indispensável basear o trabalho num compromisso com as seguintes convicções:

- A tarefa que realiza tem um impacto e uma transcendência social.
- A tarefa que realiza só pode ser desenvolvida com outros.
- É indispensável aprender a ouvir.
- O compromisso da escola com sua missão deve se refletir no progresso dos alunos.
- Tal progresso pode ajudar a melhorar a vida dos alunos.

Para adotar essas convicções e atuar em função delas também não é preciso ser especialista em cada uma das di-

mensões envolvidas na gestão escolar. É preciso construir um conjunto de critérios para avaliar o funcionamento da escola, exercitar-se na elaboração de boas perguntas diante dos fatos e treinar a busca da informação necessária para a tomada de decisões. A nós que não temos carisma especial para estimular nossas equipes na consecução de um objetivo nos ajuda muitíssimo poder dispor de qualidades para buscar consensos, por meio do diálogo interpessoal, e para o trabalho sistemático. Os que têm carisma pessoal também deveriam desenvolver essas qualidades.

O diretor, como líder que ocupa um cargo de autoridade, trabalha numa instituição que pode ser considerada um sistema de poder compartilhado, entendendo como tal o sistema em que nenhum dos atores tem, por si só, condição de encontrar ou implementar uma solução para os problemas coletivos. Tanto a conquista dos objetivos como a solução de situações complexas dependem do trabalho participativo dos atores. Por isso, a construção do sentido e da eficácia depende menos dos carismas pessoais e mais da capacidade de agir democraticamente e coordenar o trabalho dos diferentes atores em função da missão da escola.

A gestão democrática como modelo de trabalho entre diretor e docente molda, por sua vez, o estilo da relação entre docentes e alunos. Essas relações possibilitam que a escola crie um ambiente em que é possível perguntar, opinar, discordar, discutir, equivocarse etc. Esse ambiente causa um impacto nos alunos como preparação para uma participação ativa numa sociedade democrática.

2. O ensino como trabalho em equipe

As características do processo formativo realizado na escola estimulam a nos conscientizarmos da importância do fazer com outros e de combinar critérios para a ação. Apesar

disso, diferentes autores dizem que os males das instituições educativas são a balcanização que afeta a atividade de seus profissionais. Quanto a isso, Hargreaves (1996) atribui à balcanização as seguintes particularidades: os grupos docentes não interagem para combinar critérios de trabalho pedagógico; os grupos se isolam e desenvolvem uma perspectiva que não favorece o intercâmbio e a abertura; esses grupos representam interesses pessoais que não coincidem com os interesses gerais e com o que poderia ser definido como bem comum.

Pérez Gómez (2000) apresenta uma classificação do isolamento do docente. O primeiro tipo descreve o isolamento como um *estado psicológico*, em que a insegurança pessoal o fecha em sua sala de aula junto com sua possível incompetência, arbitrariedade ou autoritarismo. O segundo é o isolamento *ecológico*, que se refere às condições físicas e administrativas que definem seu trabalho e dificultam a comunicação e o trabalho com outros. Por fim, identifica o isolamento *adaptativo* e o define como uma estratégia pessoal de certos docentes para encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-lo das influências negativas do contexto. Nesse caso, os docentes criativos e inovadores se fecham em sua sala de aula para desenvolver com certa liberdade seu modo singular de intervenção pedagógica.

A dificuldade de colaborar gerada pela balcanização da cultura e os diferentes tipos de isolamento podem ser atribuídos a atitudes pouco solidárias entre os docentes, embora possam ser reforçadas pela fragmentação disciplinar que desfaz a visão integrada do projeto educativo. Na mesma realidade escolar existem condições que não promovem o trabalho com colegas. Muitas vezes, as dimensões que formam a organização são como estamentos de ação e decisão que não contemplam uma suficiente interação dos colegas.

A colegialidade artificial e a colaboração burocrática são as formas assumidas pelo trabalho com colegas quando não se origina de um verdadeiro reconhecimento de seu sentido e de uma organização que sustente com coerência a prioridade do trabalho colaborativo. Esses conceitos se referem ao conjunto de procedimentos burocráticos orientados para que os docentes “trabalhem juntos”, promovidos intencionalmente pelas autoridades do sistema educacional. A colegialidade artificial ou burocrática não se desenvolve espontaneamente, mas por uma exigência externa.

Em oposição a esse tipo de relação entre colegas, a colaboração espontânea surge por decisão da própria comunidade e da cultura escolar que encontra no intercâmbio com os colegas um procedimento necessário para o desenvolvimento profissional. Além disso, entende que essa é a maneira de enfrentar as dificuldades que surgem no dia-a-dia e de processar as exigências externas (seja das instâncias de regulação, seja do contexto social).

Freqüentemente, os docentes dirigem-se aos pais nas reuniões gerais ou entrevistas dizendo: “comigo, as crianças...”, “o que pretendo...” etc. e a primeira pessoa ocupa o discurso como se fosse inaugurar uma nova etapa de progresso para crianças e jovens. O diretor ou a diretora podem promover o uso da primeira pessoa do plural nos discursos docentes para que se perceba claramente que a escola combinou estratégias de trabalho e que ninguém atribui a si mesmo as conquistas. Dessa maneira, o docente diria a um pai: “combinamos com os docentes das outras áreas/dos outros anos...”, “pretendemos que...”, “estamos todos trabalhando para...”, “nos anos anteriores fizeram isso e eu darei continuidade...” etc. Além de mostrar que cada um contribui num trabalho compartilhado, isso acaba sendo uma proteção para o docente diante das dificuldades que podem surgir. As coisas não são de determinada maneira por sua causa, mas

porque foi combinado com a equipe de colegas e com a direção o que é mais adequado.

O trabalho participativo que se enraíza na cultura escolar permite o fortalecimento da identidade docente e a revalorização de seu trabalho. Esses últimos efeitos são resultado da capacidade de auto-reflexão e questionamento que surge como uma necessidade profissional dados os desafios próprios da tarefa.

O ensino na escola envolve muitas pessoas ao longo dos anos e é fácil perceber a necessidade de acordos e discussões fecundas entre os que intervêm em tal processo. O equilíbrio entre a abertura, o debate profissional, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças individuais é um desafio para quem coordena as equipes de trabalho.

Quem administra deve zelar pela possibilidade do intercâmbio democrático de posições e, ao mesmo tempo, contribuir com uma perspectiva que defenda o bem comum de alunos e docentes sobre os interesses de grupos que apresentam suas perspectivas e debatem em função delas. Há uma visão global e integradora que dificilmente poderia ser contemplada pelos docentes a partir de seu espaço de trabalho. A opinião de cada docente ou do subgrupo de que fazem parte é valiosa por ser particular e, pela mesma razão, também apresenta limitações.

Entender a colaboração implica sair do individualismo e compreender o impacto da própria tarefa na tarefa de outros, e vice-versa. Podem acontecer intercâmbios voluntários e informais entre docentes que “se entendem”, e isso é especialmente proveitoso. Da mesma maneira, certos canais de comunicação podem não ser usados ou aproveitados porque há docentes que “não se entendem”. Há também docentes para quem é especialmente custoso trabalhar com outros, abandonar suas posições para se abrir à perspectiva de um colega, discutir e se enriquecer no intercâmbio ou compar-

tilhar suas próprias conquistas ou aprendizagens para que sejam aproveitadas por outros. Também não é conveniente deixar a colaboração ao sabor dos desejos dos docentes. A colaboração não resulta apenas de uma predisposição natural dos docentes da equipe de trabalho, ela é construída e transmitida por meio da cultura e dos espaços e rotinas de intercâmbio que fazem parte da “maneira como as coisas são feitas” na escola.

Seria proveitoso que a colaboração fosse sentida como uma necessidade profissional. Quando isso não acontece, o diretor pode criar espaços de trabalho onde se promova o intercâmbio e se compartilhem preocupações. A colaboração pode ser construída e se tornar uma marca de identidade da cultura escolar. Uma vez desenvolvida e estabelecida culturalmente, os que a adotam se apropriam e desfrutam de suas vantagens. Essa cultura de trabalho participativo também é educadora. Os alunos sempre são beneficiados por essas práticas.

3. Os docentes e seus próprios processos de formação

“Meu direito de não mudar termina justamente ali onde começa o direito de meus alunos (e da sociedade, neles) ao melhor professor que trago dentro de mim, o qual, por definição de “melhor professor”, nasce a cada ano”¹

Os processos de atualização e aprendizagem de qualquer pessoa adulta devem estar ligados à exigência de satisfazer necessidades concretas (culturais, ocupacionais, científicas, de atualização, de certificados acadêmicos). É indispensável a aplicação de conhecimentos instrumentais que possam ser úteis para o mundo ocupacional ou para a vida em geral.

1. Fernández Pérez, Miguel (1995).

Os docentes, como destinatários de processos de formação, requerem que se contemple nas instâncias de trabalho a integração da experiência, dos conhecimentos prévios e da potencialidade para definir suas próprias metas e cumpri-las.

É muito valioso para o docente realizar uma parte importante da atualização junto com a equipe de colegas, já que com eles se estabelece uma cultura escolar particular e se pode gerar debates interessantes dentro de cada instituição.

A aprendizagem permanente da equipe docente promove o profissionalismo, entendido não de uma perspectiva individual, mas cultural. Isso é devido ao fato de que a profissão docente não pode ser assimilada à concepção clássica de profissão, baseada no conhecimento especializado e no domínio de habilidades. Pérez Gómez afirma: “*A prática profissional docente é, no meu entender, um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, em que o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende. (...) A cultura da escola como instituição e a cultura dos docentes como grêmio profissional é objeto de reconstrução quando os docentes concebem sua prática como um processo de aberta e interminável reflexão e ação compartilhadas*” (2000, 198).

Os julgamentos dos críticos sobre o conceito de profissão dão lugar à utilização de um termo mais amplo como *cultura profissional*. Esse termo estimula a passar de um conceito sociológico neoliberal a um conceito mais social, mais dinâmico e complexo e, ao mesmo tempo, multidimensional.

O desenvolvimento da cultura profissional é favorecido pela aprendizagem dos docentes com sua equipe de colegas, em seu contexto de trabalho, uma vez que cada equipe docente conhece seus estudantes, seus pontos fortes e fracos, as condições organizacionais que permitem ou dificultam a concretização de determinados projetos compartilhados, assim como as condições curriculares que possibilitam ou restringem as mudanças. Os cursos ou oficinas realizados

fora da instituição que não são compartilhados com a equipe de colegas e com o diretor correspondente são ricos pela possibilidade de intercâmbio, mas geram um nível menor de discussão dentro de cada escola, relativamente à exequibilidade de sua aplicação e resultados.

Embora os sistemas educacionais sejam responsáveis por colocar à disposição dos docentes mecanismos de aprendizagem e atualização permanente, isso nem sempre acontece. No entanto, aconteça ou não, é importante construir na própria escola instâncias de formação e/ou atualização permanente para que se possa compartilhar conhecimento e desenvolver uma cultura questionadora nas equipes de trabalho, de acordo com o atual contexto social e de trabalho.

4. A aprendizagem das equipes docentes e o conhecimento sobre o ensino

Gore (2004) afirma que o conhecimento utilizado nas organizações costuma ser tácito e coletivo. É *tácito* porque costuma não ser verbalizado e é valioso ajudar as pessoas a saberem o que sabem para que possam questioná-lo além de transmiti-lo. É *coletivo* porque sempre envolve outros e depende das relações. Nesse sentido, existe na escola um ativo pedagógico intocável, entendido como um capital de saberes e experiências que os docentes adquiriram e que pode ser explicitado e compartilhado em momentos destinados à reflexão conjunta sobre os problemas da prática.

A construção do conhecimento sobre o ensino pode se dar nesses momentos de trabalho conjunto e é o motor do desenvolvimento profissional dos docentes e da aprendizagem organizacional. Não há maiores dificuldades em enunciar esse processo. No entanto, segundo Gore (2003), as escolas costumam atuar em função dos seguintes pressupostos questionáveis:

O conhecimento é explícito e preexistente

Longe dessas crenças, pode-se afirmar que nas organizações o conhecimento não assume a forma de enunciados explícitos e descontextualizados, mas é “*o produto de uma rede de interações baseada em padrões profundos e intocáveis, numa gramática de regras não explícitas*” (Gore, 2003, 232). Isso quer dizer que os parâmetros para fazer as coisas costumam estar baseados num conjunto de regras escritas e na maneira como as pessoas se vinculam e se relacionam.

As pessoas não fazem as coisas porque não sabem

Para questionar esse pressuposto é preciso saber que, em geral, as pessoas não fazem as coisas *porque precisam se coordenar com outros para fazê-las*. A atividade das pessoas sempre exige coordenação com outros e o que fazem está relacionado à sua representação do que se espera deles, razão pela qual suas ações também estão subordinadas ao que acreditam que os outros farão a partir do que fazem.

O conhecimento se incorpora a redes dadas

Questionar esse pressuposto destaca a importância das interações com colegas, já que afirma que *as redes de interação criam conhecimento*. Do mesmo modo, afirma que também o *conhecimento gera redes de interação*. Essa retificação ajuda a revalorizar o trabalho com colegas como oportunidade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ajuda na conscientização de que saber mais permite desenvolver novas e fecundas interações.

Com base nessas considerações, Gore propõe aos diretores o desafio de *administrar o conhecimento* existente na escola. Defende que a possibilidade de coordenar o trabalho

escolar não é conseqüência de “dar ordens”, porque na maioria dos casos os diferentes atores sabem o que devem fazer. Administrar o conhecimento numa organização requer obter e redistribuir informação, para que possa ser incorporada pelos atores, que assim poderão rever seus mapas de realidade e suas convicções, coordenar suas ações com outros e atuar de maneira conjunta (p. 172). Um diretor, como líder pedagógico, deveria criar uma dinâmica de relação entre as pessoas que permitisse aos diferentes grupos construir conhecimento sobre o que se deve fazer e sobre como se deve fazê-lo (p. 171).

O diretor que aceita esse desafio torna-se um líder pedagógico não só porque as prioridades pedagógicas estão na base de suas decisões, mas também porque promove a construção de uma cultura de aprendizagem para todos os membros da organização escolar, não só para alunos e alunas.

5. Quando a aprendizagem, a auto-avaliação e a reflexão se tornam rotina

O diretor pode ajudar a ver e a melhorar a tarefa da equipe que lidera. Avaliar o desempenho docente e dar um retorno do trabalho pedagógico implica identificar os pontos fortes de sua equipe e potencializá-los, além de identificar os pontos fracos e oferecer oportunidades para trabalhar sobre os aspectos que podem ser melhorados. Nesse sentido, é valiosa a definição de Eisner (1998) que afirma que “*avaliar é ajudar o outro a ver o que não pode ver por si mesmo*”.

O retorno do trabalho docente deveria:

- Ser oferecido em função de critérios de avaliação públicos e consensuais: a avaliação se relaciona ao que foi acordado como “importante”.
- Ser oferecido com freqüência (formal e/ou informalmente).

- Informar sobre desempenhos anteriores e sobre a possibilidade de melhorar os futuros.
- Ser específico e concreto para identificar o aspecto que pode ser melhorado e fazê-lo com ajudas concretas.
- Conter diferentes perspectivas.
- Ser positivo e construtivo: orientar para corrigir erros, reduzir pontos fracos e aumentar pontos fortes.

No Anexo I, há uma definição da responsabilidade do cargo docente apenas como um exemplo de como podem ser definidas as tarefas para que fique claro o que se espera da função. No Anexo II, há uma planilha que pode ser adaptada de acordo com o contexto e utilizada para observar aulas e oferecer retorno para o docente. É importante que, seja qual for o instrumento utilizado, ele deve ser público e consensual. Observações entre colegas também podem ser feitas, já que um docente pode pedir a um colega que lhe dê retorno de algum aspecto de sua aula que o incomode. Dessa perspectiva, um diretor comprometido com a melhoria deve ajudar a ver e a melhorar a tarefa de ensino.

Como afirmamos anteriormente, há uma série de pressupostos, conhecimentos tácitos, que atuam no trabalho docente. Raramente se conversa sobre eles, mas a força de seu valor se faz presente nas atividades cotidianas, embora talvez não sejam considerados adequados se verbalizados. A seguir, apresentamos alguns exemplos de conhecimentos/crenças que, como princípios, afetam a tarefa docente. Seus efeitos sobre o fazer são indiscutíveis.

- Crenças relativas à pedagogia/didática em geral:
“Se me olha, me escuta. Se me escuta, aprende”.
“Todos aprendem igualmente e ao mesmo tempo, salvo alguns...”.
“Se o aluno não aprende, o problema é dele”.
“Se 90% são reprovados, o docente é exigente” / “Se 90% são reprovados, é porque não estudaram”.

“Se ensinei, aprenderam”.

“A docência é uma vocação”.

“As aulas devem ser divertidas”.

“Só se aprende na sala de aula”.

“Se há trabalho em equipe, há aprendizagem em grupo”.

- Crenças relativas ao conteúdo do ensino:

“Com a Matemática, aprende-se a raciocinar”.

“É melhor perder uma hora da aula de Música do que perder uma hora de Português ou Matemática”.

“Os melhores vão bem em Matemática, os piores em Educação Artística”.

“Se não vão entender, não ensino”.

- Crenças relativas ao contexto e à situação do aluno:

“As crianças com necessidades básicas insatisfeitas precisam mais de afeto que de aprender conteúdos”.

“Os meninos são mais desordenados e as meninas mais caprichosas”.

“As meninas têm mais dificuldade em Matemática do que os meninos”.

“Se os pais são separados, os filhos são problemáticos”.

“Os pais não querem que a escola lhes traga problemas”.

“O docente é neutro no contexto em que atua”.

Vale a pena identificar as crenças que influenciam na maneira como os docentes se relacionam com seus alunos. Certamente, elas têm um aval empírico e a experiência pode mostrar de onde surgem e como se mantêm esses saberes sobre o ensino. Essas crenças afins com o senso comum geralmente reforçam situações de injustiça ou levam a “agir em conseqüência”, como se a situação atual que prejudica nossos alunos ou a qualidade do ensino não pudesse ser modificada. A reflexão sobre as próprias crenças é um pon-

to de partida para melhorar os fundamentos de nossas ações e estratégias, para o desenvolvimento de nosso saber e de nosso fazer profissional.

A auto-avaliação é um recurso valioso para “olhar para si mesmo”, ser crítico, reconhecer os avanços e continuar aprendendo. Transformar em rotina a reflexão sobre a própria tarefa é uma garantia de crescer profissionalmente, estar alerta diante das injustiças e não ser cúmplice delas².

6. E o nosso próprio desânimo e dos outros docentes?

A perspectiva da escola orientada para a colaboração, o trabalho em equipe e a aprendizagem organizacional é claramente otimista. De qualquer modo, um docente ou diretor envolvido em problemas institucionais de difícil solução pode se encontrar diante de um cenário pouco animador. Tanto quanto um docente que se depara com alunos e alunas em contextos socialmente complexos. Por isso, também é valioso se perguntar o que acontece caso o diretor, um docente ou a equipe se sintam desanimados ou angustiados.

Quais as causas do desânimo? Um docente com vocação pode desanimar? É legítimo se cansar e querer se dedicar a outra coisa? O desânimo é causado pelo contexto social? É produzido pelos problemas com os pais ou com os colegas? O desânimo aumenta pela falta de retorno financeiro?

Não faltam razões para que, como docentes, nos deparemos com nosso próprio desânimo. Diariamente lidamos com situações-limite e com nossa própria incapacidade de responder aos problemas que aparecem. O desânimo surge por estas razões:

2. O Anexo III propõe um exercício baseado num texto que faz referência à importância da aprendizagem organizacional.

- A distância entre nossa cultura e a de nossos estudantes é um motivo. Suas identidades nos distanciam, não entendemos suas práticas, a rebeldia, o desinteresse. E isso é para nós apatia e falta de gosto pelo conhecimento.
- A violência parece ser a reação mais freqüente diante da impotência de escapar da marginalidade. Às vezes, sentimos e pensamos que a violência é seu modo habitual de expressão e sabemos que, por estarmos perto, corremos o risco de sermos agredidos e feridos. Também há o risco de que se machuquem entre si e os culpados sejam seus professores.
- Nossos estudantes não estão em condições de ouvir o que queremos lhes transmitir. Não parece interessar-lhes ou não parecem ouvi-lo porque não descansaram, comeram ou foram vítimas da violência de suas famílias ou colegas.
- Nossa tarefa não parece ajudar nossos alunos a serem sujeitos de sua existência (Touraine, 1997). Por mais que façamos, seu presente e seu futuro parecem estar determinados.
- A sociedade não reconhece a tarefa dos docentes, e os pais não tem idéia de nossos esforços cotidianos. As reclamações surgem da incompreensão das dificuldades diárias presentes na tarefa docente.

Como está pensada em muitos de nossos países, a carreira docente não traz oportunidades de crescimento. Isso explica por que muitos docentes preferem se dedicar a tarefas de gestão que permitam um distanciamento do trabalho em sala de aula. Isso revela o paradoxo segundo o qual, para crescer profissionalmente, os docentes têm de ocupar um papel que não está diretamente vinculado ao ensino. Nesse marco, é interessante o resultado de uma pesquisa sobre histórias de vida de diretores e diretoras de escolas do ensino fundamental. Ela mostra uma tendência semelhante em

relação à necessidade dos diretores com maior formação de se dedicarem a tarefas distintas da gestão, tarefas que permitam um “distanciamento” do cargo, longe das pressões ou dificuldades próprias do trabalho de direção. Os testemunhos dos diretores nos permitem pensar que o desgaste não se restringe ao papel docente e que ocupar um cargo de gestão impõe outro tipo de tarefa não menos exposta aos conflitos com as famílias ou à solução de problemas que estão longe de ser pedagógicos.

Cumprir outros papéis ou funções dentro da escola é um desejo legítimo ou mesmo recomendável para efetivamente se “distanciar” da tarefa de ensino? Acredito que, se possível, poderia até voltar a entusiasmar os docentes com seu papel. Vinte anos de docência deveriam permitir produzir e sistematizar conhecimentos, orientar e acompanhar os que começaram recentemente, não para ensinar-lhes velhas receitas, mas para compartilhar e trocar conhecimentos e experiências e refletir sobre elas.

Enquanto a carreira docente não contemplar essas possibilidades de distanciamento e enriquecimento de outra perspectiva, não deveríamos nos surpreender com a necessidade de “distanciamento” de docentes e diretores.

Ao mesmo tempo, talvez valesse a pena redefinir a imagem social dos docentes para que se comprometessem com a tarefa sem, no entanto, idealizá-la. Devemos ajudar os que querem ser docentes a ter uma imagem realista do que implica a tarefa. Ser docente implica um trabalho tão esforçado quanto criativo. O Estado se retirou, os pais nem sempre atuam como pais, os meios de comunicação prendem muito mais a atenção de nossos alunos do que nossos métodos e propostas. Isso é ser docente hoje. Isso é ser diretor hoje.

Jackson (1999, 125) afirma: “*encontraríamos muita lama se quiséssemos procurá-la*” e se pergunta por que nós, educadores, deveríamos nos sentir mais inclinados do que outras

pessoas a uma leitura positiva e otimista dos problemas. Responde que nosso trabalho exige isso, porque a educação é fundamentalmente um trabalho otimista, baseado na esperança e convicção de que melhorar é possível, de que o conhecimento pode substituir a ignorância e de que habilidades podem ser aprendidas.

Devemos assumir que essa é a escola de hoje. Preparemo-nos para isso e, se não podemos lidar com esses desafios, dediquemo-nos a outra atividade, que certamente apresentará outros problemas talvez menos desafiadores, talvez menos desgastantes. Talvez seja também mais bem remunerado, mas, certamente, terá um impacto menor na vida de outros e nos será menos gratificante.

Em síntese, as seguintes perguntas orientaram o trabalho deste capítulo:

Que estilo de gestão se exige para construir uma escola mais justa e democrática?

Qual é o lugar dos colegas no trabalho de ensino?

Que atitudes devem ser desenvolvidas para ensinar e não deixar de aprender?

O docente pode se cansar de sua tarefa ou se aborrecer com ela?

Pretendeu-se observar as relações e interações do diretor com a equipe docente, da equipe docente entre si e do docente com sua própria tarefa.

Podemos concluir que a liderança pedagógica do diretor deve estar associada à capacidade de trabalho em equipe e de gerar oportunidades de participação para os atores institucionais.

O estilo da relação que o diretor mantém com os docentes influencia a formação dos alunos. As possibilidades de perguntar, discordar, opinar ou se equivocar são a garan-

tia da participação e reflexão conjunta. Quando todos pensam igual, ninguém vai além.

Enfatizamos também que o trabalho de ensino na escola é sempre o resultado do trabalho de uma equipe, motivo pelo qual é indispensável promover a colaboração entre colegas. Associado a esse processo participativo, deve-se desenvolver a aprendizagem permanente dos docentes, como garantia de profissionalismo.

Sem dúvida, os docentes e os diretores têm de lidar com o próprio desânimo e o de seus colegas. Embora reconheçamos várias razões que dão origem e sustentam esse desânimo, queremos transmitir também a possibilidade de transformá-lo em entusiasmo. Não estamos desarmados diante dele quando trabalhamos em equipe. Além disso, a aprendizagem, a reflexão e a auto-avaliação transformam-se nas mais renovadoras rotinas.

Nossos sonhos e o plano para alcançá-los

1. Identidade, mudanças e continuidades

A missão de Fé e Alegria é o ponto de partida para pensar a construção de sentido e a eficácia de nossas escolas:

“Fé e Alegria é um Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social dirigido à população excluída, para construir um projeto de transformação social, baseado nos valores cristãos de justiça, participação e solidariedade”.

O enunciado da missão de uma organização explicita seu sentido e sua razão de ser, manifesta os elementos-chave da identidade e seu objetivo geral. Apresenta a organização por meio da descrição de sua tarefa principal, de seu sentido, de seu âmbito de realização, de seus destinatários e de seus modos particulares de concretizar objetivos. Surge quando se pergunta: por que existimos? O que fazemos que nos diferencia? O que faz com que essa organização tenha um sentido próprio e seja diferente das outras? Como trabalhamos? Para quem? Por que fazemos o que fazemos?

Com base nessa definição geral, que dá sentido ao movimento, devemos pensar como diretores e diretoras quais são as características particulares de nossa escola. A partir

disso, a escola poderá dar sua contribuição distintiva para a missão do movimento. O sentido de sua existência se alimenta de sua pertença a um contexto específico e, por sua vez, a um conjunto de escolas que compartilham valores, um estilo de definir a realidade e a responsabilidade da transformação social. Uma vez assumida essa “identidade compartilhada”, é interessante conhecer a história, a origem e o mandato fundacional que levou à criação de nossa instituição.

Esses aspectos estabelecem “a identidade” da instituição. Etkin e Schvarstein (2000) definem a identidade como os aspectos invariáveis que formam a organização e que se manifestam na permanência de certos modos de fazer e pensar.

No trabalho institucional, a mudança e a continuidade não são apresentadas *a priori* como conceitos opostos, mas complementares. Nesse sentido, administrar e pôr em prática uma estratégia implica considerar os aspectos que devem permanecer estáveis e os que devem ser mudados. Como já destacamos no capítulo 1, é preciso ter em conta que os encarregados da gestão escolar são responsáveis por preservar a identidade institucional, e esta depende tanto da melhoria do projeto educativo, como do cuidado com as notas que definem as características da instituição. Em contrapartida, é indispensável considerar que os processos de melhoria se desenvolvem no tempo e que há mudanças cujo impacto só pode ser avaliado a médio ou longo prazo.

2. O Projeto Educativo Institucional¹

Como afirmamos anteriormente, cada escola dá sua contribuição distintiva para a missão de Fé e Alegria e essa contribuição é feita com base em sua identidade. As parti-

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

cularidades de cada escola e a definição de seu estilo são moldadas no Projeto Educativo Institucional. Nele se explicitam os acordos relativos a princípios e intencionalidades. Suas intenções são inspiradas no Ideário e o traduzem em termos de organização e operacionalidade. Tem-se em conta em sua redação tanto o Ideário, como o contexto real em que a escola está inserida.

No PEI se estabelece a definição institucional, o estilo de formação, o estilo de ensino, as estruturas de participação e a projeção comunitária.

A **definição institucional** inclui: o nome da escola, sua localização, a confessionalidade, a entidade proprietária, os níveis e modalidades de ensino que oferece e a caracterização sociocultural das famílias.

O **estilo de formação** descreve: os objetivos gerais de formação, as características do perfil do aluno e do já formado e o perfil do docente requerido para a formação de seus alunos.

O **estilo de ensino** explicita: o modo particular de educar. Inclui tanto a atitude diante dos estudantes e o estilo de comunicação com eles como as metodologias a serem utilizadas no trabalho escolar. Neste item se esclarece a teoria que ilumina as reflexões sobre o que é aprender, o que é ensinar e que posição assumir diante das diferenças.

A definição das **estruturas de participação** aborda a maneira como cada um dos membros da organização escolar pode se fazer ouvir ou fazer parte nas decisões que lhe afetam. São descritos os mecanismos ou organismos cujo objetivo é incentivar ou facilitar a participação. Geralmente, as escolas são diferenciadas em função do modo como organizam a participação das famílias ou dos próprios alunos.

A **projeção comunitária** descreve o lugar que se propõe ocupar e o papel que se pretende desempenhar na comuni-

dade de que se faz parte. As características da comunidade, suas entidades culturais e sociais, suas potencialidades e urgências são a matéria-prima para a definição da projeção social do trabalho escolar.

Pode-se esperar que haja uma distância entre o que é apresentado no documento e o que envolve a concretização cotidiana de tal projeto. É sobre essa distância que devem trabalhar os diretores, que, com diferentes estratégias, deveriam avaliar se há algo a ser modificado no projeto ou se deve trabalhar para produzir resultados que se aproximem dos objetivos que nos propusemos. Esse esforço reflexivo compara a realidade com as intenções, nos mobiliza para realizar planos específicos de melhoria e propor processos de mudança.

3. O planejamento estratégico

Diversos autores definem o plano como uma tomada antecipada de decisões destinada a reduzir a incerteza e as surpresas e a dirigir a ação para se chegar a uma situação desejada, mediante a instrumentalização reflexiva de meios. A antecipação adianta no tempo a imagem do futuro e as possíveis respostas, comparando-o com o porvir desejado e prevendo situações e ações, com vistas a alcançar determinadas situações que fazem parte do desejo (Ossorio, 2003).

O Planejamento Estratégico é útil quando utilizado como recurso para a reflexão que precede a gestão e preside a ação cotidiana. Como ferramenta de gestão institucional, propõe considerar o cenário político da mudança desejada, a definição de estratégias flexíveis e a formação de consenso para a conquista do objetivo.

Nesse modo de planejar, a estratégia se destaca como um estilo e um método de pensamento a respeito da ação (Ossorio, 2003):

- Reconhece a realidade como um conjunto complexo de intenções, vontades e atos diversos que geram uma pluralidade de interpretações e compreensões (que explicam seu significado a partir de diversas posições e práticas sociais).
- Organiza a reflexão e a análise de situações da perspectiva da relação entre os atores e seus interesses.
- Considera as relações entre atores sociais em seus vínculos de colaboração, neutralidade, conflito ou oposição de forças.

Ossorio diz que, no raciocínio estratégico, o ator social define suas ações com base no cálculo hipotético das forças adversas, contrárias ou neutras. Desse estilo de pensamento deriva o caráter *consciente*, *adaptador* e *condicional* da estratégia.

É *consciente* porque surge de uma análise sistemática dos próprios pontos fortes e fracos, e de sua comparação com as oportunidades e os desafios do cenário em que se encontram os diferentes atores sociais que competem pelos recursos escassos de poder oferecidos pela sociedade. Essa consciência situacional que a estratégia implica é condição para a tomada de decisões do ator social.

É *adaptadora* porque obriga a realização de um exercício versátil de raciocínio que acompanhe as mudanças produzidas nas diferentes conjunturas e que deslocam os “centros de gravidade” da ação e, conseqüentemente, das iniciativas e respostas previstas pelo ator social.

É *condicional* pela permanência relativa e necessidade de adequação das hipóteses de trabalho derivadas da comparação entre a intencionalidade do plano e a mudança das condições dos cenários em que atua.

O Planejamento Estratégico inclui a definição de uma norma ou objetivo a ser cumprido. Ao mesmo tempo, estimula a avaliar situacionalmente as restrições políticas ou de

recursos e a tomar novas decisões. Parte de uma descrição da situação, estabelece uma norma ou objetivo a ser alcançado, elabora uma estratégia considerando o cenário e realiza ações que permitam avançar nos propósitos. O problema metodológico de fundo é como desenvolver todo um processo de conhecimento que nos permita apropriarmo-nos criticamente da realidade para transformá-la.

O planejamento estratégico propõe as seguintes etapas de trabalho:

1. A definição da missão, a visão e os valores institucionais

Já falamos da missão. A visão é uma afirmação de onde se quer chegar. Por isso, é um desafio estimulante e significativo, define o tempo do compromisso, mostra o que se quer conquistar para diferenciar o presente e o futuro desejável. Sua explicitação implica um compromisso (Blejmar, 2005).

A missão, a visão e os valores formam o laço comum mais básico entre os membros de uma organização.

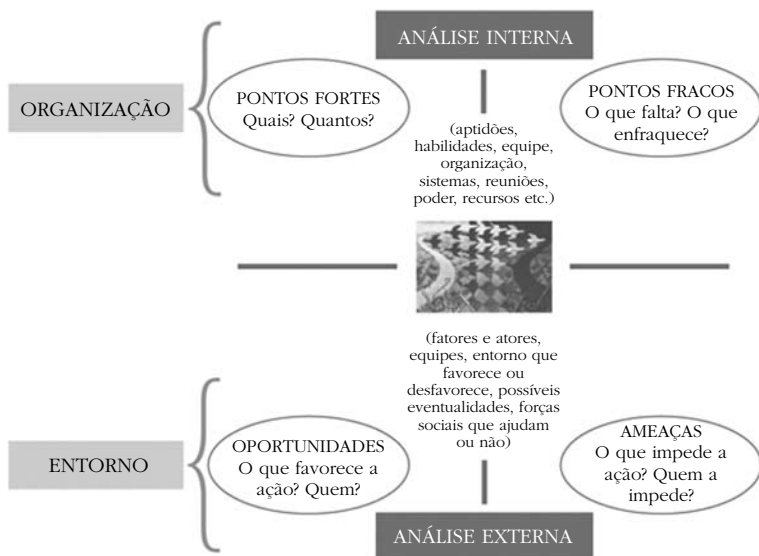
2. Análise do ambiente

A avaliação do ambiente é indispensável para visualizar os avanços obtidos pela instituição no passado recente e determinar, quantitativa ou qualitativamente, seu desempenho atual, para identificar pontos fortes e fracos.

A análise dos pontos fortes, oportunidades, pontos fracos e ameaças:

- Fornece um bom marco de referência para rever a estratégia, posição e direção da escola, propostas, projetos ou idéias.
- É uma avaliação subjetiva.
- Ajuda a tomar decisões.

- Ajuda a pensar proativamente (antecipar-se a problemas e cenários, desenvolver ações para produzir um impacto desejável e não reagir diante do que acontece).



Fonte: Ossorio, 2003, 80.

Essa leitura da organização escolar, feita internamente e situada num contexto, permite definir os problemas que precisam ser resolvidos.

3. Definição de objetivos em função dos problemas identificados

Os objetivos são a contraface de um problema: se o problema é o conjunto de componentes que tornam uma situação negativa, o objetivo é o enunciado em estado posi-

tivo do problema, ou seja, o que deve ser alcançado para superar as carências enunciadas no problema.

Os objetivos são definidos em função dos problemas que surgem, e estes podem ser diferentes em função do comportamento de diferentes variáveis do contexto. Em boa medida, as ações que propusermos estarão sujeitas às características das situações que possam aparecer. Por isso, vale a pena analisar as variáveis que podem influenciar no processo e modificar em diferentes sentidos nossos planos. Também é interessante descrever esses “cenários prováveis” (ótimo, médio, ruim) para que possamos identificar e antecipar linhas de ação adequadas em função da configuração do cenário do ponto de vista social, micropolítico, econômico etc.

Os especialistas em descrever cenários futuros afirmam que essa técnica se baseia no fato de que o conhecimento do funcionamento de um processo permite imaginar diferentes variantes coerentes desse mesmo processo projetadas para o futuro. Desse modo, descreve-se um futuro possível mediante relações entre variáveis utilizando parâmetros ou elementos tanto quantitativos como qualitativos, que incluem não só dados econômicos, mas também tecnológicos, políticos, sociais e culturais. O que se pretende com a construção de cenários é “mostrar” como várias forças podem gerar vários futuros possíveis.

Costuma-se até criar vários cenários, que podem ser extremamente diferentes entre si. O que interessa sempre é que, apesar das diferenças, apresentem alternativas possíveis e coerentes para um mesmo processo.

Por exemplo, uma escola define como uma de suas linhas estratégicas: “oferecer à comunidade um projeto educativo que contribua para a inserção de jovens no mercado de trabalho local e evite a migração”. Para isso, propõe-se mudar o plano de estudos oferecido no ensino médio. No processo

de planejamento dessa mudança institucional, diferentes cenários futuros poderiam ser projetados, considerando as seguintes variáveis:

- Desenvolvimento produtivo: crescimento ou fechamento de empreendimentos econômicos na área de influência da escola.
- Análise demográfica: acréscimo ou decréscimo.
- Política de incentivos, subsídios e regulação por parte do Estado para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores.
- Formação docente: escassez ou existência de docentes formados para as necessidades do projeto pedagógico desejado.
- Ambiente de trabalho institucional: satisfação docente, compromisso e comunicação interna.

A combinação de diferentes comportamentos dos aspectos mencionados pode definir cenários mais ou menos propícios para o projeto pedagógico, embora também possa nos alertar para a estratégia que deveríamos implementar caso alguma das variáveis não se comportasse de modo ótimo em função da conveniência de nosso projeto.

Cenário pessimista

- Estagnação do desenvolvimento produtivo e recessão.
- Migrações que provocam uma forte evasão escolar e perda de docentes formados.
- Conflitos com os funcionários.
- Distanciamento dos objetivos fundacionais.
- Dificuldades na comunicação interna e insatisfação dos pais.
- Redução do subsídio do Estado.

Cenário otimista

- Aumento do desenvolvimento produtivo: novos empreendimentos e redução significativa do desemprego.
- Definição clara do perfil agroindustrial da localidade e região.
- Migrações que provocam um aumento do número de matrículas e maior oferta de docentes formados.
- Liderança de direção motivadora e comprometida dos docentes com o projeto institucional.
- Boa comunicação e ambiente interno de satisfação.
- O subsídio do Estado atende às necessidades do projeto.

Características do cenário provável

- Estabilidade econômica e desenvolvimento produtivo agroindustrial.
- Migrações que provocam um pequeno aumento do número de matrículas e permitem reter docentes formados, embora seja difícil repor os que se aposentam.
- Possibilidade de implementar ações de capacitação.
- Problemas com os funcionários dentro da margem razoável.
- Forte compromisso voluntário e profissional.
- Reclamação das famílias dentro das expectativas.
- O subsídio do Estado permite sustentar a parte docente do projeto, embora não seja suficiente para cobrir todos os custos gerados por sua implementação.

A descrição desses cenários é, em si mesma, um exercício reflexivo valioso. Construí-los nos permite pensar as estratégias e a tomada de decisões em função da linha estratégica estabelecida.

4. Ações

Em função dos cenários descritos é definido o conjunto de ações a serem desenvolvidas. A tal definição se acrescenta a) a análise das condições de exeqüibilidade e b) a especificação do tempo de duração.

a) **Condições de exeqüibilidade:** implica considerar restrições, consensos ou alianças necessárias para alcançar os objetivos. Consideramos que, no momento de elaborar um planejamento estratégico e ter em conta as restrições, não se pode desconhecer a possibilidade de conflitos. Qualquer mudança pensada para a escola deverá contemplar a origem ou a reivindicação da mudança e seu impacto, em termos de efeitos ou resistências, sobre os diferentes atores institucionais.

Para se referir à dinâmica dos diferentes atores escolares, Ball (1989) descreve a escola como um “*campo de batalha*”. Essa metáfora chama atenção para as relações de poder que regulam as relações cotidianas entre seus integrantes.

Considerar a escola como a arena em que ocorrem acordos, negociações, pressões, imposições, tensões e conflitos (Viñao, 1994) implica considerar espaços de poder e tomada de decisões em que confluem indivíduos e grupos, grupos de pressão ou interesse, grupos envolvidos ou afetados, grupos internos ou externos.

Destacando a importância dessa análise, Gallart (1977, 16) diz que iluminar a forma do exercício do poder adquire transcendência se quisermos conhecer os limites da tarefa escolar e das mudanças que se quer introduzir nesse campo. Assim, afirma que “*enquanto houver uma margem de incerteza, enquanto não se puder prever totalmente o comportamento das pessoas, enquanto o aluno puder estudar ou não estudar, comportar-se correta ou incorretamente, enquanto o professor puder ser pontual ou não, preencher planilhas ou*

não, dar a aula correspondente ou não dá-la, cada um dos setores escolares terá uma quota de poder baseada no manejo dessa incerteza; apesar das regras que pretendem diminuí-la, aumentando a previsibilidade dos comportamentos (...)”.

As restrições não são apenas micropolíticas, podem ser também econômicas, de tempo e de capacitação dos envolvidos. Prever as restrições permite nos anteciparmos e encontrar meios de superá-las.

b) **Tempos e prazos de realização:** o tempo, como recurso, também deve ser considerado. A prudência não está vinculada apenas à capacidade de esperar, mas também à realização de uma ação no momento oportuno.

Além disso, o sucesso ou o fracasso dos projetos de mudança podem depender da consideração do tempo que os atores levam para produzir modificações em suas práticas ou rotinas.

Modificar as práticas docentes exige o reconhecimento da utilidade dos recursos e sua aplicabilidade, a possibilidade de se aplicar o que se propõe e comprovar sua vantagem relativamente às práticas atuais, o compartilhamento de dificuldades e experiências com colegas, o aval da escola para testar novas estratégias e observar o progresso dos alunos. Conscientes de que todas essas razões fazem que as mudanças nas escolas sejam lentas e passíveis de avaliação a médio e longo prazo, não há mudanças profundas nas escolas que possam ser pensadas para dar resultado a curto prazo. Já nos referimos a isso ao descrever a cultura escolar e as características de sua gramática.

5. Avaliação de processos e resultados

Especificar prazos e instrumentos de avaliação com seus respectivos indicadores. É importante perceber os

avanços alcançados e abordar a tempo os problemas que possam surgir.

É preciso prever a avaliação com antecedência e programar sua realização a partir do momento em que são definidos os objetivos e as ações. Toda ação intencional merece ser avaliada.

4. Evolução dos projetos de melhoria

A seguir, descrevemos um modelo cujo objetivo é mostrar as etapas em que se desenvolvem os programas ou projetos. Esse modelo pode contribuir para a reflexão sobre o processo e a trajetória dos projetos que queremos implementar.

Modelo dos três Is

Fullan (2002) desenvolveu detalhadamente o Modelo dos Três “Is”. Descreve os fatores que influenciam cada um dos níveis da evolução dos programas ou projetos de mudança e inovação na educação. Diz que a maioria dos pesquisadores identifica agora três grandes fases no processo de mudança:

- A primeira fase — denominada indistintamente *iniciação*, mobilização ou adoção — consiste no processo que leva à decisão de adotar a mudança e a inclui.
- A segunda fase — *implementação* ou aplicação inicial (geralmente, os dois primeiros anos de aplicação) — abrange as primeiras tentativas de pôr uma idéia ou reforma em prática.
- A terceira fase — chamada de continuação, incorporação, rotinização ou *institucionalização* — refere-

se à possibilidade de que a mudança seja parte integrante do sistema ou, ao contrário, desapareça como consequência do desgaste ou da decisão de abandoná-la.

Esse modelo ressalta a idéia de mudança como processo. Deve-se destacar que se trata de um processo que pode se repetir, não linear, de modo que o que se decide numa fase produz efeito nas decisões futuras e nas implicações ou consequências do que foi decidido anteriormente.

Segundo Fullan (2002), cada uma das fases define um grupo de variáveis que devem ser levadas em conta, que se completam com as questões relativas ao alcance da mudança e a quem a desenvolve e inicia. Em seguida, acrescenta que, ao analisar o modelo, é preciso ter em conta que os limites entre uma fase e outra não podem ser determinados com precisão. Como afirmamos anteriormente, as mudanças, enquanto processos, exigem tempos prolongados para serem realizadas. *“O período total de tempo, desde a iniciação até a institucionalização, é extenso; mesmo as mudanças moderadamente complexas requerem de 3 a 5 anos, enquanto reformas de maior escala podem exigir de 5 a 10 anos, sendo ainda problemático manter as melhorias”* (Fullan, 2002, 81). O autor adverte que considerar a mudança como um processo não implica perder de vista a totalidade do fenômeno. Ao contrário, as três fases devem ser analisadas e “concebidas” desde o início do processo, já que é durante a iniciação *“que se prepara o cenário para a implementação e a institucionalização”*.

Iniciação

A iniciação é o processo que leva à decisão de realizar a implementação. Essa decisão pode vir da organização central, das autoridades educacionais das jurisdições ou dos

diretores de uma instituição escolar. Além disso, pode abranger todo o sistema ou apenas uma escola.

A fase de iniciação é uma etapa crítica de qualquer proposta de mudança e está condicionada por diversos fatores, que se combinam de maneira particular para favorecer ou não a iniciação e posterior implementação dessa mudança. De qualquer modo, um dos aspectos essenciais da iniciação é conseguir formar um consenso antes de iniciar a mudança.

Implementação

A implementação é a etapa da ação. Está estreitamente relacionada às decisões que foram tomadas na fase de iniciação, mas tem certa independência, já que processos iniciados em situações conflituosas ou de apatia generalizada podem adquirir um rumo de relativo sucesso.

A fase de implementação consiste no “*processo de pôr em prática uma idéia, um programa ou um conjunto de atividades e estruturas novas para as pessoas que tentam aplicar a mudança ou que se espera que mudem*” (Fullan, 2002, 97). O objetivo é abandonar o plano das decisões e discursos verbais ou escritos para passar ao plano das ações. A pergunta fundamental da etapa de implementação é *o que deveria se modificar se essa reforma, projeto, programa ou inovação fosse totalmente implementada?*

Seguindo o desenvolvimento apresentado por Fullan, são identificadas três grandes categorias de fatores que incidem na implementação de uma mudança. Em primeiro lugar, as características intrínsecas do projeto de mudança, entre as quais destaca a necessidade, clareza, complexidade e qualidade/exequibilidade do projeto. Depois, os papéis dos docentes, dos alunos e alunas, da comunidade e da direção da escola. Por fim, os fatores externos.

O problema da continuidade das mudanças merece atenção especial. Berman e McLaughlin (1977, 166, 183 in Fullan, 2002) observaram que poucos projetos de reforma se mantinham além do período de financiamento. Os projetos que não puderam ser implementados de modo eficaz foram abandonados, mas projetos bem-sucedidos também foram descontinuados. Ao abordar as razões desse fenômeno, descobriram que as causas eram semelhantes às que afetavam a implementação eficaz de um processo de mudança: desinteresse do professorado, incapacidade de financiamento de projetos especiais, falta de desenvolvimento profissional docente, ausência de apoio dos organismos de decisão central etc.

Se o projeto é muito grande e requer novas estruturas, funções e recursos, sua continuidade e manutenção é possível se estiver acompanhado de decisões políticas, do orçamento necessário, da disponibilidade de tempo etc. Isso é alcançado quando há um número suficiente de administradores e docentes qualificados e envolvidos internamente com a mudança.

De qualquer modo, os projetos de melhoria nem sempre exigem grandes recursos. Muitas vezes, os projetos surgem de um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis ou da revisão da maneira de fazer as coisas.

Em todo processo de mudança surge tanto o desânimo, como a confiança. Quando há um gasto grande de energia que, a princípio, não pode ser recompensado, sustentar a mudança depende, em boa medida, do estímulo dado aos docentes no processo de trabalho e na busca das evidências que permitam a conscientização dos benefícios da mudança.

Para fechar este capítulo relacionado aos processos de mudança e melhoria, podemos dizer resumidamente que:

- A estabilidade é tão importante quanto a mudança. Se as linhas de trabalho mudam a todo momento, é difícil avaliar os resultados.
- É importante trabalhar a fundo sobre alguns problemas específicos e, ao mesmo tempo, não perder de vista o todo. É preciso lidar com a análise das partes e do todo, observar bem de perto e também de longe.
- Uma vez detectado o que é necessário mudar, deve-se combinar a vontade política de mudança e o reconhecimento dos docentes de que a mudança é necessária para conseguir seu compromisso com o processo. De outro modo, tudo pode se transformar num grande “como se”.
- Os vínculos são a base do trabalho. A realização de um bom trabalho em equipe e a complementação de papéis de maneira proveitosa depende da qualidade das relações.

Em síntese, as perguntas que orientaram o desenvolvimento deste capítulo são as seguintes:

O que nos separa da escola com a qual sonhamos?

Como podemos caminhar em direção a ela?

Que recursos podem nos ajudar a pensar juntos e a trabalhar para melhorar a escola?

A missão de Fé e Alegria é o ponto de partida para a elaboração do Projeto Educativo Institucional de cada uma de nossas escolas. É o documento que descreve a identidade própria e permite refletir sobre as continuidades e mudanças. Nele são enunciados a definição institucional, o estilo de formação, o estilo de ensino, as estruturas de participação e a projeção comunitária.

O planejamento estratégico é um recurso para planejar os processos de melhoria que permitirão reduzir a distância que nos separa da escola que queremos construir. Ele se

baseia no conceito de estratégia, que nos permite observar com flexibilidade o desenvolvimento do processo de mudança sem deixar de considerar as restrições que possam aparecer (econômicas, micropolíticas, culturais ou técnicas).

Por fim, apresentamos uma descrição das etapas do desenvolvimento dos projetos. É interessante considerá-las para entender a lógica dos complexos processos de mudança.

O Anexo IV traz textos de Ítalo Calvino (2003) que descrevem duas cidades, Zora e Smeraldina. Poderíamos analisar em que medida nossas escolas e nossos estilos de gestão se relacionam com tais descrições.

Conclusões

Neste livro, abordamos algumas questões relacionadas à escola e ao papel do diretor. Em alguns casos, as reflexões tiveram como fonte a bibliografia específica, em outros, a experiência, e, em outros ainda, uma mistura de ambas, uma vez que os critérios de seleção da bibliografia não são alheios à experiência da gestão escolar.

Em primeiro lugar, propusemos uma definição da gestão escolar como uma tarefa relacionada à política institucional e à capacidade de realizar a “arte do possível” para que a escola seja uma boa escola disposta a se questionar e propor desafios continuamente.

A centralidade da dimensão pedagógica nos levou à complexidade da organização escolar. A partir dela devem ser tomadas as decisões e articuladas as outras dimensões. A escola deve ser avaliada pela qualidade da proposta que desenvolve e realiza no dia-a-dia. Partindo das dificuldades sociais, econômicas e culturais da comunidade em que a escola está inserida, a pergunta que a escola sempre deve se fazer é: o que podemos oferecer-lhes como herança cultural e que ferramentas devemos entregar-lhes para que possam mudar de alguma maneira suas vidas? As restrições econômicas ou culturais não eximem a escola de sua tarefa: ao

contrário, colocam-na numa posição de responsabilidade inadiável e indelegável. Colocam-na na posição do espaço privilegiado onde cada um é chamado pelo nome, onde ninguém é marginalizado ou abandonado, onde todos dão e todos recebem, onde se abre espaço para a palavra e onde a palavra é respeitada.

O diretor foi caracterizado ao longo do livro como líder pedagógico, líder de equipe e mediador. Foram analisadas estas qualidades no contexto das tensões que ameaçam a tarefa cotidiana: a desatenção ao ensino como meta prioritária, o individualismo, o desânimo e os conflitos entre diferentes atores. Não é menor o desafio apresentado pela gestão escolar.

Destacamos que para essa missão é necessário trabalhar em equipe e propor a colaboração como parte da cultura escolar. A realidade que temos de enfrentar e os problemas que queremos resolver não podem ser abordados por uma só pessoa ou com voluntarismos individuais. Exigem o trabalho de redes de colegas e de organizações que estão dispostas a somar, sonhar e fazer.

Todas as reflexões feitas aqui nascem da convicção de que é possível “fazer a diferença” a partir da escola. Para isso, nós, diretores e diretoras, podemos nos valer de alguns recursos conceituais ou de algumas técnicas que, longe de estarem relacionados a uma visão simplificadora das realidades que temos de enfrentar, querem ajudar a se desenvolver nelas.

Cada leitor poderá avaliar em que medida as reflexões apresentadas aqui são úteis para pensar a própria escola e o próprio trabalho de gestão. Talvez, como hipertexto, este livro possa ser reescrito, enriquecido e questionado. Ele poderá se valorizar com a realização desse processo.

Definição do cargo de docente

Responsabilidade:

Dirigir o processo de aprendizagem de modo eficaz, avaliá-lo e refletir sobre os avanços e as dificuldades que apresenta.

Áreas de resultados-chave:

1. Ensino

1.1. Planejamento da tarefa

- Prever o trabalho em função do que as crianças já sabem.
- Selecionar os conteúdos que serão ensinados segundo os acordos institucionais e os acordos estabelecidos entre níveis de ensino.
- Selecionar reflexivamente as atividades para que o trabalho renda em termos de aprendizagem e esforço cognitivo.

1.2. Desenvolvimento da atividade de ensino

1.3. Avaliação da aprendizagem

1.4. Auto-avaliação do trabalho de ensino

2.Trabalho em equipe com os colegas

3.Atenção aos aspectos que vinculam o grupo de aprendizagem e aos aspectos individuais que surjam no grupo

4.Atenção e orientação aos pais

5. Cumprimento dos aspectos organizacionais e administrativos

6. Informação à Direção de aspectos significativos que surjam com respeito à tarefa, ao grupo de alunos ou a alunos específicos.

Matriz para observação de aulas e processos de aprendizagem¹

Observador/ convidado _____

Data _____

Grupo _____

Número de alunos _____

Carga horária semanal _____

Objetivos da observação _____

Disposição dos alunos na sala de aula (esboço) _____

Dimensões:

1. Ambiente de trabalho
2. Organização de conteúdos e didática
3. Apoio ao processo de aprendizagem

1. Essa matriz para observação de aulas foi elaborada por Verónica Waschmuth, Patricia Goedhart e Cristina Carriego no trabalho com professores de espanhol e alemão de um colégio de ensino básico.

Critérios de avaliação					
1.	Ambiente de trabalho e organização geral				
a	O começo do expediente é respeitado				
b	O fim do expediente é respeitado				
c	O docente considera todos os alunos				
d	O docente lida com segurança com os conteúdos de ensino				
e	O docente responde a perguntas dos alunos				
f	O docente não perde o fio condutor da aula				
g	O docente é afetuoso e estimula os alunos				
h	O docente cuida da relação com os alunos e entre os alunos				
i	O docente faz com que os alunos se escutem entre si				

2	Organização de conteúdos e didática				
a	Os objetivos da aula são reconhecíveis pelos alunos				
b	As etapas da aula são adequadas aos objetivos				
c	O planejamento está relacionado à estrutura dos conteúdos				
d	O docente aproveita adequadamente os recursos disponíveis (quadros, projetor, livros, textos, computadores etc.)				
e	O tipo de atividade e os meios são adequados para os alunos				
f	A linguagem docente é compreensível para os alunos				
g	Os resultados são garantidos				
h	O planejamento do tempo é respeitado ou modificado com critério				

3	Apoio ao processo de aprendizagem				
a	Os alunos têm tempo suficiente para responder				
b	Há espaço para a participação espontânea dos alunos				
c	O docente reage positivamente a respostas erradas dos alunos. Recupera e aproveita o erro para ensinar				
d	O docente aceita e incorpora contribuições dos alunos				

e	O docente utiliza diferentes procedimentos de retorno (formal, informal, por meio dos colegas etc.)				
f	O docente regula o processo de aprendizagem com perguntas de compreensão				
g	O docente estimula os alunos a ver os problemas de diferentes perspectivas				
h	O docente estimula a formulação de conclusões, comparações, argumentação etc.				

Observações: _____

Exercício: “Regras para que ninguém aprenda nada”¹

As regras transcritas a seguir podem ajudar a refletir sobre a aprendizagem dos adultos na escola. Propomos que a partir desta leitura sejam escritas as “Nove regras que abrem para a aprendizagem”.

1. Convença-se de que você já sabe de antemão o que vão lhe dizer.
2. Quando lhe falarem, pense em outra coisa.
3. Diga coisas diferentes das que acredita e pensa.
4. Não mude de idéia, não dê o braço a torcer.
5. Esconda os erros.
6. Procure um culpado.
7. Quando uma coisa for grave, não a ponha em discussão.
8. Assegure-se de que a responsabilidade seja sempre de outros.
9. Quando algo vai mal, cuide para que os outros mudem.
10. Lembre-se: o problema só é seu se você puder ser culpado por ele.
11. Não se surpreenda nunca.

1. Adaptação de Gore, Ernesto (2004).

12. Não convença, confunda.
13. Não assuma posição em assuntos controversos.
14. Defenda sua posição sem perguntar o ponto de vista dos outros.
15. Nunca explicita o que parece estar subentendido.

Para pensar nas instituições e em seus processos de mudança

As cidades e a memória

Ítalo Calvino (2003)

Ao se transporem seis rios e três cadeias de montanhas, surge Zora, cidade que quem viu uma vez nunca mais consegue esquecer. Mas não porque deixe, como outras cidades memoráveis, uma imagem extraordinária nas recordações. Zora tem a propriedade de permanecer na memória ponto por ponto, na sucessão das ruas e das casas ao longo das ruas e das portas e janelas das casas, apesar de não demonstrar particular beleza ou raridade. O seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar nenhuma nota. Quem sabe de cor como é feita Zora, à noite, quando não consegue dormir, imagina caminhar por suas ruas e recorda a seqüência em que se sucedem o relógio de ramos, a tenda listrada do barbeiro, o esguicho de nove borrifos, a torre de vidro do astrônomo, o quiosque do vendedor de melancias, a estátua do eremita e do leão, o banho turco, o café da esquina, a travessa que leva ao porto. Essa cidade que não se elimina da cabeça é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode

colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números, classificações vegetais e minerais, datas de batalhas, constelações, partes do discurso. Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação à memória. De modo que os homens mais sábios do mundo são os que conhecem Zora de cor.

Mas foi inútil a minha viagem para visitar a cidade: obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definhou, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo.

As cidades e as mudanças

Italo Calvino (2003)

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco e trasbordos em terra firme.

Deste modo, os habitantes de Esmeraldina são poupados do tédio de percorrer todos os dias os mesmos caminhos. E não é tudo: a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, galerias, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície, os habitantes se dão o divertimento diário de um novo itinerário para ir aos mesmos lugares. Em Esmeraldina, mesmo as vidas mais rotineiras e tranqüilas transcorrem sem se repetir.

Bibliografía

- ANDRADA, Myrian (2003). Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía. Una perspectiva comparada entre Buenos Aires y San Pablo (1996-2002). In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Maio-agosto, v. 8, n. 18, 291-338.
- ANTÚNEZ, Serafín (1993). *Organización de centros escolares*. Barcelona, Horsori.
- BAEZ DE LA FE, Bernardo (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Janeiro-abril.
- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.
- BAQUERO, Ricardo et al. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. In: *Revista Novedades Educativas*. Año 16, n. 168. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, FCE.
- BLEJMAR, Bernardo (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1996). Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995. In: *Revista Propuesta Educativa*. n. 14. Buenos Aires, Novedades Educativas-Flacso.
- _____ e ACOSTA, Felicitas (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Unesco IIPE.

- _____ (1999). *Rehaciendo escuelas*. Buenos Aires, Santillana.
- BRIONES, Leopoldo (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. In: *Revista Digital Umbral 2000*. n. 10. <<http://www.reduc.cl/reduc/briones.pdf>> (accesado em: fev. 2006).
- CALVINO, Ítalo (2003). *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mairardi. São Paulo, FSP.
- CARBONELL, Jaume (2001). *La aventura de innovar*. Madrid, Morata.
- CARRIEGO, Cristina (2005). *Mejorar la escuela*. Buenos Aires, FCE.
- _____ (2005). *Los desafíos de la gestión escolar*. Buenos Aires, La Crujía-Stella.
- CASASSUS, Juan (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Versão preliminar de documento da Unesco.
- CORNÚ, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. In: Frigerio, Poggi, Korinfel (orgs.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DELORS, Jaques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, Correo de la Unesco.
- DUBET, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades*. Buenos Aires, Gedisa.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2001). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires, Granica.
- EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- ETKIN, Jorge e SCHVARSTEIN, Leonardo (2000). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- EZPELETA, Justa (1996). Participación social, ¿en qué escuela?. In: *Revista Propuesta Educativa*. n. 14. Buenos Aires, Novedades Educativas-Flacso.
- _____ e Furlán, Alfredo (2000) (orgs.). *La gestión pedagógica de la escuela*. México, Unesco.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2003) “Presentación”. In: *Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares*. Caracas.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI.

- FRIGERIO, Graciela e POGGI, Margarita (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- _____ (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. In: *Revista Novedades Educativas*. Año 16, n. 159. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, MCEP.
- FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- GALLART, María Antonia (1977). La escuela secundaria. In: *Cuaderno del Centro de investigaciones educativas*. n. 21. Buenos Aires, CIE.
- GIBAJA, Regina (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- GORE, Ernesto (2003). *Conocimiento colectivo*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2004). *La educación en la empresa*. Buenos Aires, Granica.
- _____ e VÁZQUEZ MANZINI, Marisa (2004). *Una introducción a la formación en el trabajo*. Buenos Aires, FCE.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- JACKSON, Philip (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LEWCKOWICZ, Ignacio (2004). *Pesar sin Estado*. Buenos Aires, Paidós.
- MARAB OTTO, María Irma (1999). *Gestión Institucional*. Módulo 1. Buenos Aires, Fundec.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, José María (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, Bruño.
- MORIN, Edgard (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Partes 3 e 4. Barcelona, Gedisa.
- MUNÍN, Helena Comp (1999). *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?* Buenos Aires, Aique.
- MURILLO, Javier, BARRIO, Raquel y PÉREZ Albo, María José (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- _____ (org) (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Año/v. 4, n. 003.
- NARODOWSKI, Mariano (1996). El ocaso de las periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. In: Narodowski, Mariano

- e Martínez Boom, Alberto (orgs). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ (1999). *Después de clase*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ (2005): Notas para comprender el currículo escolar en la actualidad. In *Revista Novedades Educativas*, año 18, n. 180, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- _____ e CARRIEGO, Cristina (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. In: Héctor Fabio OSPINA (org). *La escuela frente al límite*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- OSSORIO, Alfredo (2003). *Planeamiento estratégico*. http://www.sgp.gov.ar/inap/publicaciones/publ_activ_elect/publ_estudios/planeamientoestrategico.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERKINS, David (2001). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- RACZYNSKI, Dagmar e MUÑOZ, Gonzalo (2004). Informe Final: Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile). Fondo de investigaciones Educativas-PREAL.
- ROCHE OLIVAR, Robert (1997). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997). *La luz del prisma*. Málaga, Aljibe.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (2003). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- STOLL, L. e FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona, Octaedro.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). *La educación y la sociedad del conocimiento y de la información*. Doc. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE. Bogotá. <<http://www.iipe-Buenos Aires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>> (acessado em: fev. 2006).
- TENTI FANFANI, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- TERIGI, Flavia (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- TIRAMONTI, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los 90*. Buenos Aires, Flacso-Tesis.
- TRILLA, Jaume (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes.
- TOURAINE, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE.
- VÁZQUEZ, Alfonso (2000). *La imaginación estratégica*. Buenos Aires, Granica.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías — prácticas y usos de la descentralización en España. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 4. Janeiro-abril.
- _____ (2001). “¿Fracasan las reformas educativas? Respuestas de um Historiador”. In: *Revista de SBHE*. Campinas, São Paulo.
- WHITTY, Geoff, POWER, Rally e HALPIN, David (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid, Morata.

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