

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA E CONTABILIDADE – USP/RP

SUELY AUGUSTO PEREIRA

A GESTÃO ESCOLAR E A QUALIDADE DE ENSINO

São Paulo
2011

SUELY AUGUSTO PEREIRA

A GESTÃO ESCOLAR E A QUALIDADE DE ENSINO

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização em Gestão da Rede Pública da Universidade de São Paulo – USP/RP – Redefor, para obtenção do título de Especialista em Supervisão de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Sakurai

São Paulo

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Nome da autora: Suely Augusto Pereira

Título: A gestão escolar e a qualidade de ensino

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Sakurai

Banca examinadora:

Prof.: _____

Instituição: _____

Prof.: _____

Instituição: _____

Prof.: _____

Instituição: _____

Aprovado em: ____/____/____

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Suely Augusto

A gestão escolar e a qualidade de ensino – Suely Augusto
Pereira

São Paulo, 2011.
37 p.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Sakurai
Redefor/USP

RESUMO

A observação do insucesso das políticas públicas na Educação e das práticas utilizadas por gestores, entre o *tarefismo* e a improvisação, motivou a pesquisa em uma escola estadual. Através de um estudo de caso, este trabalho objetivou demonstrar a melhoria de gestão, obtida a partir da utilização de novos instrumentais, as mudanças conquistadas e como os resultados de desempenho dos alunos podem ser alterados. A complexidade que permeia as atividades escolares demanda a adoção de vários métodos e modelos de gestão pelas organizações para introduzir um processo de mudança, inovação e reflexão, visando restaurar sua capacidade de oferecer uma educação de melhor qualidade. A figura do gestor e a aplicação de métodos gerenciais nas atividades escolares contribuem para as transformações organizacionais, capazes de oferecer suporte a um ensino de melhor qualidade, na medida em que mobiliza os docentes para uma reflexão sobre suas práticas e resultados, e desperta para a necessidade de formação contínua, abrindo caminhos para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão, Formação Inicial e Contínua, Mudança, Resultados

RESUMEN

La observación del fracaso de las políticas públicas en educación y las prácticas utilizadas por los administradores, entre las tareas y la improvisación, orientaron la investigación en una escuela pública . A través de un estudio de caso, este estudio tuvo como objetivo demostrar la mejora de la gestión, obtenida a partir de la utilización de nuevos instrumentos, los cambios logrados y cómo los resultados del desempeño del estudiante se puede cambiar. La complejidad que impregna las actividades escolares exigen la adopción de diversos métodos y modelos de gestión para las organizaciones para introducir un proceso de cambio, innovación y reflexión con el fin de restaurar su capacidad para ofrecer una mejor educación. La figura del gerente y la aplicación de métodos de gestión en las actividades escolares contribuyen a los cambios de organización, capaz de apoyar una enseñanza de mejor calidad, ya que moviliza a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas y resultados, y despierta a la necesidad de la educación continua, abriendo vías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Gestión, Formación Inicial y Continua, Cambio, Resultados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	8
O PROBLEMA DA PESQUISA – OBJETIVOS	10
PRINCIPAIS REFERÊNCIAS NA LITERATURA (REVISÃO TEÓRICA).....	11
METODOLOGIA	18
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	20
CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXO A	34
ANEXO B	35
ANEXO C	36

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Um amplo debate se instaurou sobre a qualidade da Educação no país, após a implantação de uma cultura de avaliação em larga escala, intensificada na década de 90, cujos resultados vêm sendo a preocupação não apenas dos governantes, mas de toda a sociedade.

Pesquisas sobre o desempenho educacional apontam que a figura do gestor e sua formação não alteram significativamente os resultados de desempenho. Todavia, nossa trajetória profissional e o conhecimento empírico têm demonstrado que as escolas mais organizadas administrativamente, com gestores comprometidos e controle das atividades escolares, influem no compromisso das equipes com a escola. Isso tem se tornado um fator motivacional e produzido melhores resultados, ainda que insatisfatórios.

O investimento público tem sido considerável nas condições materiais para professores e alunos, na capacitação de docentes e gestores, porém, como já afirmado, os resultados ainda são tímidos e instáveis. Na busca de causas e soluções, a Educação se defronta com inúmeros problemas que vão desde o contexto em que a escola está situada, característica da clientela, participação da comunidade, à carreira e formação de professores e gestores.

O tema surgiu da observação do insucesso das políticas públicas implantadas, da prática dos gestores, das dificuldades enfrentadas e, às vezes, superadas, e da análise dos limites e desafios propostos para todos os gestores: diretores de escola, vice-diretores, professores coordenadores e supervisores de ensino. A intenção é ter um olhar para dentro das instituições e buscar nelas as causas que podem ser solucionadas a partir das ações internas.

Nosso interesse está em pesquisar se a melhoria na gestão é um caminho para mudanças organizacionais que poderiam ter impacto nas práticas escolares e, conseqüentemente, nos resultados de desempenho, verificando-se o papel do gestor.

Analisando uma escola estadual – E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira –, procuramos concentrar nossas atenções no núcleo de Direção da escola, no que diz respeito à formação dos gestores, aos mecanismos utilizados pela equipe escolar, às conquistas obtidas, e ao impacto no comportamento docente e nos resultados escolares.

O limite desta pesquisa é o período de tempo analisado e também a comparação dos resultados com os do Saresp de 2011, sendo que a avaliação somente será aplicada no final do mês de novembro de 2011.

No entanto, a existência de uma avaliação – Avaliação Diagnóstica – encaminhada às escolas pela Secretaria da Educação possibilitará uma comparação entre os resultados, considerando que o formato e a métrica estão alinhados aos do Saresp. Portanto, este trabalho poderá oferecer uma visão da organização administrativa da escola, do impacto provocado nos professores e nos resultados das avaliações internas do primeiro semestre de 2011, e da avaliação diagnóstica¹.

Esta pesquisa é relevante por estar diretamente ligada à atuação da Supervisão, pois o foco da ação supervisora é a equipe gestora. É essa equipe que está presente no cotidiano escolar, acompanhando as atividades, e a liderança no processo de gestão é imprescindível para que mudanças sejam realizadas e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

É importante para o acompanhamento da escola nos anos subsequentes e, ainda, para, em futuras pesquisas, explicitar se o modelo de gestão e a figura do gestor podem ser fatores decisivos para o sucesso escolar e quais são os desafios a serem enfrentados pelos gestores, incluindo a Supervisão de Ensino.

¹ A avaliação diagnóstica foi proposta pela Secretaria de Estado da Educação. Elaborada pelos órgãos centrais, nos moldes do Saresp, com finalidade diagnóstica, a correção ficou a cargo da escola e sua utilização visou à recuperação paralela no último bimestre de 2011.

O PROBLEMA DA PESQUISA – OBJETIVOS

A presente pesquisa busca responder em que medida a ação do gestor contribui para a mudança no comportamento e nas práticas docentes, e o quanto interfere nos resultados escolares.

O objetivo deste trabalho é demonstrar se uma mudança no modelo de gestão impacta no comportamento docente e nos resultados de desempenho dos alunos. Por meio da análise sobre a importância do papel do gestor no processo de mudanças na organização escolar, pretende-se analisar a formação inicial e a importância da formação continuada dos gestores. Sem a intenção de ser um estudo aprofundado, busca identificar os mecanismos utilizados, estabelecer as relações com alguns princípios tomados da administração geral que resultaram em ações positivas, as mudanças realizadas na instituição, as alterações no comportamento da equipe docente e, finalmente, verificar se os resultados de desempenho acompanham essas mudanças.

Conforme Abruccio ([s.d.], p. 2), a melhoria da gestão deve proporcionar melhores resultados no desempenho dos alunos, pois

(...) qualquer avanço na gestão escolar só será útil caso consiga produzir bons resultados do corpo discente, definidos por conteúdos legitimados socialmente e sob o escrutínio de formas de monitoramento/avaliação constantes.

Portanto, em uma análise comparativa, por meio do levantamento de dados sobre o desempenho dos alunos poder-se-á mostrar se os resultados escolares são impactados pela melhoria da ação dos gestores.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS NA LITERATURA (REVISÃO TEÓRICA)

O diretor de escola é um ator essencial para o sucesso, ou não, das políticas implantadas, para que o Estado possa atingir, ou não, suas metas relacionadas ao desempenho escolar. Menezes Filho ([s.d.], p. 2), comparando as diferenças entre os resultados dos alunos das instituições escolares públicas e privadas, afirma que “uma hipótese explicativa para esse resultado é que as escolas privadas teriam um sistema de gestão mais efetivo”. Isso evidencia a importância da dimensão da gestão escolar, pois através dela se observa a unidade escolar e os problemas existentes. Claro é que a gestão é um meio, e não um fim, porém, a construção da arquitetura dos processos escolares está vinculada à ação do diretor.

Como afirma Gatti (2003 *apud* documento da Seesp, 2011. p.16), “é o diretor que está no cotidiano escolar (...); deve fazer a escola funcionar, pois aquele cotidiano está em suas mãos, sob seu olhar”.

A literatura debate a especificidade da gestão escolar. Duras críticas são feitas aos modelos ligados à administração científica, gerencialista, racional, desenvolvidos no mundo empresarial, conforme se constata em Freitas, L. C. ([s.d.]), Paro (2008), Wittmann (2000), entre outros.

Nas críticas à administração empresarial aplicada à Educação, depreende-se uma ideia negativa da utilização de seus princípios, sem a consideração de que podem ser recursos instrumentais, sem a conotação ideológica de uma política econômica mercadológica, de acordo com Freitas, L. C. ([s.d.], p. 2-3). Em sua revisão da literatura, o autor afirma:

(...) Segundo Taubman (2009, p.108), essa: “... cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle” (...)

Está associada a uma série de termos trazidos da convivência das grandes corporações como “valor agregado”, “qualidade assegurada”, “responsabilização”, “transparência”, “melhores práticas”, “mérito”, etc.

A adjetivação de neotecnicismo, dada há 20 anos (FREITAS, 1992), no início dos embates com os neoliberais, era um alerta à retomada deste tipo de pedagogia e seu fortalecimento nos anos que se seguiriam, agora sob a lógica dos negócios e de mercado – antecipadas pelo trabalho seminal de Chubb e Moe (1990).

De uma forma geral, há consenso na literatura de que a formação tradicional dos gestores escolares sempre foi baseada nos princípios da administração geral, como se verifica em Wittmann (2000, p. 93):

As teorias que constituíam a base da formação e da prática da administração escolar eram as teorias gerais de administração. Concebia-se a administração como uma área de conhecimento *tout court*, com princípios, leis, métodos e técnicas universais, aplicáveis a qualquer setor da atividade humana. Com este pressuposto, as disciplinas oferecidas em cursos de formação de administradores escolares ou gerentes eram chamadas de Teorias de Administração Aplicadas à Educação.

O conceito de que os gestores escolares possuem formação em métodos da administração geral e aplicam na Educação os seus princípios não corresponde à realidade observada.

Luck (2000, p. 29) aponta para uma visão mais realista sobre a formação dos gestores quando afirma que:

(...) em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (grifo nosso)

Essa visão é mais realista na medida em que a autora defende que “a gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências, e dos mais variados matizes” e a realidade dos gestores escolares revela a dificuldade em sair de um modelo estático de gestão, bem como em aplicar mecanismos de gerenciamento do cotidiano escolar. Muitos deles são necessários à atividade gestora. Além disso, ressalta a necessidade da formação continuada a partir de novos referenciais formativos.

Dos princípios da burocracia weberiana à gestão por processos e gestão do conhecimento, alguns recursos são imprescindíveis para os administradores em geral: diagnóstico, planejamento, implantação de ações, monitoramento, controle e avaliação – e a escola, em grande parte, não prescinde desses conhecimentos. Nesse sentido, qualquer que seja a filosofia da gestão, há que se concordar que administrar implica conhecimento e instrumentalização dos gestores para essas tarefas, tanto no que diz respeito aos processos mais administrativos, como no processo primordial da unidade escolar: o ensino-aprendizagem.

Conforme afirmam Tredezini e Silva (2006, p. 168),

(...) os estudos sobre gestão, desde que avaliados criticamente e levando em consideração as especificidades da organização escolar, podem contribuir para que a Administração Escolar acompanhe com maior rapidez e flexibilidade o desenvolvimento das organizações dentro de um mundo globalizado.

Mesmo autores que são críticos na utilização ideológica desses recursos reconhecem a importância de sua utilização. Paro (1986 *apud* TREDEZINI; SILVA, 2006, p. 168), aponta para a sua utilidade:

(...) a atual teoria e prática da administração possui importantes qualidades técnicas que, (...), podem, nas mãos da classe trabalhadora, articular-se com os interesses dessa classe. A este respeito, não há por que não aproveitar, da administração existente hoje, aqueles componentes que, sem comprometer os objetivos democráticos e de emancipação das classes dominadas, representem um avanço técnico capaz de auxiliar o homem na consecução de seus propósitos. (p. 78).

As radicais mudanças sociais, culturais, políticas, tecnológicas ocorridas a partir da segunda metade do século XX e no início do XXI exigem, da escola, um novo conceito de Educação. Conforme Luck (2000, p. 12), “a educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional”. São habilidades e competências que nem sempre fazem parte do perfil do gestor escolar. Daí a importância da formação continuada e da instrumentalização dos gestores para a realização dessas tarefas, pois, para coordenar o processo educativo que atenda às exigências contemporâneas, o gestor deve dispor de meios que agilizem os resultados da ação administrativa articulada com o trabalho pedagógico.

Há consenso sobre a necessidade de formação de um novo perfil de gestor, conforme se observa em Alarcão (2001), Machado (2000), Wittmann (2000), entre outros.

Castro (2004, p. 46) afirma que:

(...) percebe-se a necessidade de formar um novo perfil de gestor, de estabelecer novos referenciais de formação e a necessidade de viabilizar estratégias alternativas de formação dos gestores escolares. Alguns autores, entre eles Luck (2000) e Wittmann (2000), são unânimes em reconhecer a capacitação profissional como uma das condições para a implementação de mudanças e reformas na política educacional. Nessa perspectiva, um dos maiores desafios a ser empreendido em relação à gestão diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que exigem uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto institucional constitui fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino.

Freitas, K. S. (2000, p. 52) sustenta que:

Mudanças organizacionais envolvem pessoas com elevada autoestima, respeito ao próximo, assim como competência científica e técnica. Sem esses elementos, as mudanças dificilmente ocorrerão. O exercício da autonomia e do planejamento participativo na escola exige mudança de comportamento e comunicação clara e aberta entre todos os componentes das comunidades escolar e local.

Gestores educacionais no sistema e nas escolas precisam desenvolver habilidades em planejamento, identificação e resolução de problemas, de modo participativo, em gestão financeira, em liderança democrática, currículo e relações interpessoais. (grifo nosso)

É nesse sentido que procuramos considerar a superação de preconceitos em relação aos mecanismos da administração geral (empresarial) e observar alguns procedimentos que, se utilizados criteriosamente pela unidade escolar, “desde que respeitadas as diferenças entre os fins e a natureza de produção de uma e outra instituição” (TREDEZINI; SILVA, 2006, p. 182) poderão dar bons resultados. De fato, esses mecanismos poderão ser úteis e ágeis no desenvolvimento das atividades escolares, pois a instrumentalização das equipes para planejamento, monitoramento, controle e avaliação desencadeia mudanças sensíveis no interior das escolas, sem significar que “controle e monitoramento” sejam sinônimos de fiscalização. A gestão escolar democrática e participativa não implica a dispensa desses elementos.

A modernização dos processos na administração pública para uma melhoria da qualidade dos serviços prestados pressupõe ações urgentes, ou seja, segundo Kotter (1996 *apud* PINTO; COUTO-DE-SOUZA, 2009, p. 619), devem ser realizadas mudanças organizacionais. Para ele, os oito passos para a implantação dessas mudanças são: 1) estabelecer um senso de urgência; 2) criar uma coalizão para a liderança; 3) desenvolver visão e estratégia; 4) comunicar a visão da mudança; 5) dar *empowerment* aos funcionários para a realização de ações abrangentes; 6) gerar vitórias de curto prazo; 7) consolidar os ganhos e produzir mais mudanças; e 8) incorporar as mudanças à cultura da organização. Associar esses princípios à “gestão de processos” escolares parece-nos uma alternativa viável para os gestores.

Como aponta Trapp (2011, p. 10),

(...) alguns gestores públicos já vêm percebendo que é preciso planejar estrategicamente as ações para que seja possível produzir os resultados futuros esperados pelas diversas partes interessadas e que não é suficiente fazer o melhor se esse melhor não corresponder a um produto de qualidade, sob o ponto de vista do cliente/cidadão.

Paim (2007 *apud* TRAPP, 2011, p. 16) definiu gestão de processos como um conjunto de tarefas necessárias para realizar essa gestão e o dividiu em três grupos, a saber: a) projetar ou conceber processos; b) gerir processos no dia a dia; c) promover aprendizado sobre processos.

Ainda que não de forma sistematizada e sem o rigor empresarial, alguns gestores escolares começam a perceber a necessidade da aplicação de

planejamento estratégico na concepção dos processos internos, da gerência desses processos no dia a dia e da promoção de aprendizado sobre processos para os atores escolares.

Um novo desenho de atuação impõe a melhoria da gestão, que significa desenvolver habilidades e competências para trabalhar de forma proativa e coordenada com o grupo, incorporando ferramentas e metodologias práticas, alinhadas às necessidades de gerenciamento da escola e orientadas para a obtenção de melhores resultados.

Os desafios para os gestores são muitos no que diz respeito às práticas pedagógicas e comportamentos enraizados nas equipes docentes. A qualidade de ensino passa necessariamente pela figura do professor, por sua formação e profissionalismo. Conforme afirmam Herdeiro e Silva (2008, p. 7),

(...) a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, sentindo-se mais protegidos profissionalmente em relação a interferências exteriores (HARGREAVES, 1998). No entanto, este isolamento profissional acarreta problemas do foro do reconhecimento profissional, na medida em que estes professores são privados de elogios e de apoio, assim como de realizar e viver novas experiências que os enriquecem profissionalmente.

É necessária uma ação gestora que interfira nesse comportamento, a fim de promover um rompimento das barreiras existentes e para que possa inserir o professor numa nova dinâmica profissional em que a formação contínua seja culturalmente estabelecida no ambiente escolar.

A universalização do Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio foram fatores que influenciaram a qualidade da formação inicial docente pela necessidade de formar profissionais que atendessem a essa demanda. O *aligeiramento* dos cursos de formação, problemas de carreira, o descaso com a Educação através dos anos, a qualidade das instituições de curso superior são alguns dos fatores que podemos observar em relação à atuação docente. Comentando sobre a responsabilidade do Estado, Dias-da-Silva (2005, p. 382) assim se manifesta:

É nesse contexto paradoxal entre modernidade e barbárie que a legislação brasileira reformula as regras para nossa educação, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Um processo polêmico que ignorou a trajetória de reflexão e discussão da própria área de educação, representada por suas entidades, consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica ao mesmo tempo em que pactua com o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações. (grifo nosso)

Nesse contexto, em que a formação inicial dos docentes também é alvo da reflexão dos pesquisadores, a formação continuada é um grande desafio a ser enfrentado pelos gestores. Retomando Herdeiro e Silva (2008, p. 6), a

(...) profissão docente pressupõe, naturalmente, uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante atualização e construção do conhecimento (ROLDÃO, 2007), ou seja, uma formação profissional que envolva o professor, que o capacite para a inovação e investigação no âmbito da atividade letiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e atuantes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino.

Aumentar o nível de profissionalismo e conhecimento da equipe docente é um caminho para melhorar os resultados escolares, pois conforme Tucker e Stronge (2007 *apud* HERDEIRO; SILVA, 2008, p. 6):

A eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspectiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia a dia dos alunos, bem como nas respectivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas.

São dois eixos de ação que se apresentam às lideranças: um relacionado à continuidade da formação dos próprios gestores e outro a fazer da instituição escolar um espaço de formação em serviço. Essas ações visam à melhoria das práticas pedagógicas dos docentes em exercício na unidade escolar, uma vez que não se trata apenas da oferta de cursos por órgãos externos, mas da promoção interna – no ambiente escolar – de possibilidades de formação, considerando as características da equipe docente e a abrangência que essas transformações devem alcançar.

Essa questão é levantada por Herdeiro e Silva (2008, p. 7), citando Hargreaves, quando afirmam que:

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (HARGREAVES, 1998: 209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (...)

Leme (2003 *apud* documento da Seesp, 2011) argumenta que “(...) não se pode modificar as práticas pedagógicas, as representações, as culturas profissionais por decreto” e, sem dúvida, será um olhar interno, sob a liderança de gestores comprometidos e instrumentalizados para o desempenho de funções, que poderá haver algum impacto de mudança no interior das escolas. Gatti (2003 *apud* documento da Seesp, 2011) destaca que “uma questão a considerar é o tempo

histórico para se instalar uma nova cultura”, e esse tempo histórico é a necessidade que terão os gestores para enfrentar um grande desafio: transformar a escola em *locus* de formação continuada, em uma comunidade de aprendizagem, a fim de complementar a sua própria formação e as lacunas da formação inicial de grande parte dos docentes em exercício nas nossas unidades escolares e, ainda, despertar esses docentes para uma formação contínua que acompanhe novas exigências que porventura surgirem.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, realizado em uma escola pública estadual: a E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira².

Embora haja algumas críticas da comunidade científica a esse método, conforme aponta Bressan (2000), o estudo de caso como metodologia de pesquisa, neste trabalho, aplica-se como extensão da pesquisa-ação que norteia a ação supervisora atualmente.

Supervisionando a escola e detectando sensível melhoria na ação gestora, o primeiro passo foi pedir autorização à equipe, incluindo gestores e professores, para concentrar o foco deste trabalho nas ações desenvolvidas por eles.

Graças à concordância da instituição escolar, tivemos acesso a documentos significativos para a avaliação do processo de mudança organizacional no período selecionado. Foram avaliados processos referentes à rotina diária da organização: planilhas de controle, avaliações dos professores, registros de dados dos resultados escolares. As entrevistas foram realizadas em ambiente informal, durante a convivência diária na escola, e as perguntas abordaram aspectos relativos ao histórico da organização, à representação do processo de mudança nos professores, à relação com gestores, à percepção de mudança nas práticas diárias e à reação aos mecanismos de controle e monitoramento. A participação em reuniões também foi extremamente relevante para a obtenção de informações pertinentes.

A pesquisa teve início com o levantamento das evidências sobre a melhoria da gestão na unidade escolar por meio da observação de processos administrativos, na secretaria da escola, e, também, pela aplicação, de forma amostral, de questionário aos professores e gestores, retomando perguntas já feitas nas entrevistas; procedemos ao levantamento dos resultados escolares do Saesp de 2007 a 2010, em documentos da própria unidade, e ao levantamento dos resultados das avaliações internas de 2011 e da prova diagnóstica enviada pela Seesp, nos moldes do Saesp.

Por meio do levantamento das informações, procuramos identificar as evidências das melhorias obtidas no que tange aos aspectos mais administrativos, a reação dos docentes a um modelo de gestão focado no monitoramento e controle

² O nome real da escola está sendo divulgado com expressa autorização de seu diretor.

das atividades, os impactos gerados na equipe docente e os resultados de desempenho dos alunos.

Selecionamos uma escola considerada “prioritária”³, situada em região de alta vulnerabilidade, com alta rotatividade de gestores nos últimos anos, uma clientela carente, inserida em uma comunidade de baixo poder aquisitivo. Também há uma parte dos professores titulares de cargo que estão há poucos anos na escola, uma estrutura deficitária de recursos humanos e baixos índices nos resultados educacionais. Enfim, uma escola esvaziada, com o número de classes diminuindo no decorrer do tempo, problemas disciplinares graves e perda de credibilidade na comunidade.

Essa unidade escolar possui, entre os membros da atual equipe gestora, pessoas que participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela Seesp (PDE – Educação: A Gestão da Escola e a Política Educacional): o diretor, um vice-diretor e um professor coordenador. Conta, atualmente, com mais um vice-diretor e um professor coordenador designados recentemente, no segundo semestre de 2011. A análise do modelo de gestão praticado deverá oferecer dados que confirmem, ou não, a importância do gestor com novos padrões formativos, a fim de produzir mudanças no comportamento docente e verificar o impacto das ações no desempenho dos alunos.

³ Escolas prioritárias são as que apresentaram resultados insatisfatórios no Saesp de 2010, classificadas nos 20% das escolas que deverão receber atenção particularizada pela equipe da Supervisão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atual diretora, professora I. F. B., é professora titular de cargo da escola há vinte anos e assumiu a Direção em abril de 2010. A instituição, nos últimos anos, foi dirigida por sete diretores. A vice-diretora, E. Y., desempenha essa função desde 2007. Ambas assumiram o compromisso de alterar o *status* da escola.

Durante o ano de 2010, a diretora, juntamente com a vice-diretora e a professora coordenadora, I. F. S., participaram do curso PDG – Educação, oferecido pela Seesp e se propuseram a introduzir mudanças em sua prática, aplicando alguns procedimentos, conforme afirmam os gestores:

Gestão de processos – visando à melhoria de rotinas administrativas – e gestão de pessoas – proporcionando um ambiente favorável de trabalho –, trabalhamos bastante com a motivação do professor, o que modificou sua conduta para com as práticas pedagógicas e responsabilidade com a função docente.

A equipe conta atualmente com mais uma vice-diretora, a professora S., e mais uma professora coordenadora, M. L., ambas designadas no segundo semestre de 2011.

Conforme Kotter (1997 *apud* MIURA, 2011, p.11), “mudanças organizacionais dependem dos gestores, pois são eles que operacionalizam o processo” e, sem dúvida, mudanças fazem as pessoas terem de sair da zona de conforto e, não raro, geram resistências de toda a natureza.

Pela observação do grupo, percebe-se que os gestores estão seguindo os passos sugeridos por Kotter: estabelecer um senso de urgência; criar uma coalizão para a liderança; desenvolver visão e estratégia; comunicar a visão da mudança; gerar vitórias de curto prazo. O grupo está num momento de aprendizado, como se verifica na rotina diária, e pequenas vitórias são evidentes: alteração do visual do prédio escolar; preocupação com a organização e manutenção de ambientes pedagógicos, como biblioteca e laboratório; participação em programas do governo federal – PDE – Escola –, com projetos já aprovados, e com parte dos recursos já recebidos para equipar o laboratório e montar a sala de leitura; aplicação de recursos financeiros de forma a atender às necessidades dos professores e alunos; estabelecimento de processos com os professores para melhorar a disciplina na unidade; diminuição do absenteísmo docente.

Em relação aos processos administrativos, verificamos, em 2010, que a documentação dos alunos concluintes estava acumulada desde 2007, sem

elaboração dos documentos escolares e sem a publicação dos nomes dos concluintes no sistema GDAE⁴. Por meio de um planejamento sério, estratégico, com treinamento de um funcionário novo na escola, R., e o estabelecimento de prazos, todos os alunos concluintes tiveram seus documentos elaborados e já tiveram seus nomes devidamente publicados. O professor D., que ajuda na secretaria, organizou os prontuários e elaborou as planilhas de verificação de documentos, o que facilitou a conferência pela Supervisão e a publicação dos concluintes de 2007 a 2010.

Outro processo relevante foi a verificação de pendências da vida funcional do pessoal da escola. Professores com direitos a vantagens (adicional por tempo de serviço, sexta parte, evolução funcional) e sem a devida concessão estavam tendo prejuízos financeiros. Conforme explicou a vice-diretora, E. Y., o “professor com vinte anos de magistério não recebia nenhum adicional por tempo de serviço.” A Direção, com a ajuda de uma pessoa voluntária, M., com experiência nos procedimentos, elaborou e encaminhou os expedientes aos órgãos competentes. Conforme constatado, vinte e cinco professores e quatro funcionários tiveram a vida funcional regularizada, com a concessão das vantagens, sendo que, até o final do primeiro semestre de 2011, todos receberam as diferenças financeiras a que tinham direito.

Resistências ainda existem, mas se percebe um movimento de adesão e a identificação de mudanças positivas por parte dos docentes e funcionários, o que favorece um aumento da coesão da equipe como um todo.

A preocupação em atender às necessidades e pendências funcionais surtiu um efeito muito positivo na equipe. A discussão sobre os indicadores quantitativos e qualitativos da avaliação externa – Saesp – e a construção coletiva dos indicadores internos desencadearam, nos professores, uma postura mais reflexiva quanto ao trabalho desenvolvido. Existe uma aceitação pacífica dos mecanismos de controle e monitoramento, tanto no que diz respeito aos registros dos dados, como na presença do professor coordenador em sala de aula, acompanhando as práticas.

⁴ GDAE – Gestão Dinâmica de Administração Escolar. Trata-se de um sistema informatizado com vários recursos para a Educação.

Isso revela uma significativa mudança de postura dos professores e da prática gestora na organização.

A escola apresenta resultados caóticos, conforme se pode conferir nos quadros 1 e 2.

Observe o quadro 1.

Resultados da E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira – Saesp – Matemática				
Nível de proficiência	Período de 2007 a 2010			
6.ª série do E.F.	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	55,50%	54,70%	43,40%	41,50%
Básico	21,20%	38,80%	44,10%	48,10%
Adequado	23,30%	6,50%	12,50%	10,40%
Avançado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
8.ª série do E.F.	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	69,50%	54,00%	33,80%	48,10%
Básico	29,90%	45,20%	62,80%	49,40%
Adequado	0,60%	0,80%	3,40%	2,60%
Avançado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3.ª série do E. M.	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	81,90%	77,70%	70,70%	64,60%
Básico	16,70%	21,30%	29,30%	35,40%
Adequado	1,40%	1,10%	0,00%	0,00%
Avançado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Quadro 1 – RESULTADOS DO SARESP DE 2007 A 2010 – MATEMÁTICA.

FONTE: Resultados do Saesp – Dados coletados pela escola (ano).

Em Matemática, 89,6% dos alunos da 6.ª série (E. F.), 97,5% dos alunos da 8.ª (E. F.) e 100,0% dos alunos da 3.ª série (E. M.) apresentaram resultados nos níveis de proficiência abaixo do básico e básico. Isso significa que entre 2007 e 2010, praticamente, os alunos não conseguiram apresentar resultados que demonstrassem a relação conhecimento/série de matrícula, o que seria “nível adequado”.

Em Português, embora um pouco melhor, a situação não foi muito diferente, conforme demonstra o quadro 2.

Resultados da E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira– SARESP– Português				
Nível de proficiência	Período de 2007 a 2010			
6.ª série do E.F.	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	15,00%	26,50%	18,50%	30,20%
Básico	44,90%	47,60%	48,90%	41,50%
Adequado	38,10%	22,40%	29,60%	26,40%

Avançado	2,00%	3,50%	3,00%	1,90%
8.ª série do E.F.				
	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	30,90%	42,10%	31,10%	45,50%
Básico	52,50%	46,80%	48,30%	46,80%
Adequado	13,60%	11,10%	17,90%	7,10%
Avançado	3,10%	0,00%	2,60%	0,70%
3.ª série do E. M.				
	2007	2008	2009	2010
Abaixo do básico	36,40%	29,80%	37,20%	40,20%
Básico	50,00%	51,10%	42,30%	36,60%
Adequado	13,60%	19,10%	20,50%	23,20%
Avançado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Quadro 2 – RESULTADOS DO SARESP DE 2007 A 2010 – PORTUGUÊS.

FONTE: Resultados do Saresp – Dados coletados pela escola (ano).

Como se pode verificar, em 2010, as taxas de alunos no nível adequado são baixas, demonstrando que 71% dos alunos da 6.ª série (E. F.), 91% da 8.ª série (E. F.) e 76,8% da 3.ª série (E. M.) encontram-se em níveis abaixo do básico e básico, o que significa que não possuem os conhecimentos, habilidades e competências para a série em que estão matriculados.

A resistência à adoção do material proposto pelo currículo oficial era muito grande, principalmente entre os professores de Matemática. Em reuniões de HTPC⁵, o professor A. afirmou que “as atividades apresentam tópicos que os alunos não aprenderam”. Os gestores discutiram com os professores formas de trabalhar o material oficial, a fim de recuperar os conteúdos não aprendidos, avaliar as melhorias nos resultados e elaborar indicadores semestrais. Acordado com a equipe, foi instituída a prova unificada – provão – com várias frentes de monitoramento e controle: a) gerenciamento do currículo: a formulação da prova pelos professores, baseada nos cadernos dos alunos, conforme o material oficial; B) gerenciamento dos resultados: os professores corrigem as provas e a professora coordenadora elabora os gráficos e os indicadores de desempenho semestral, por classe e disciplina; C) gerenciamento das práticas pedagógicas – nas HTPCs, os indicadores internos são apresentados e os professores refletem sobre o bom ou mau desempenho dos alunos, identificando as causas.

⁵ HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. São reuniões semanais de professores com o professor coordenador.

O baixo rendimento levou os gestores a verificarem o cumprimento do currículo e a dificuldade dos professores em trabalhar com novas práticas. A construção dos indicadores internos e a reflexão sobre o desempenho dos alunos geraram, nos professores, um questionamento sobre suas próprias dificuldades.

Percebe-se uma movimentação dos professores para a busca de formação continuada. Em 2010, não obstante a oferta de cursos através da Escola de Formação da Secretaria de Estado da Educação, nenhum professor participou desses cursos. Em 2011, 12 (doze) professores estão participando deles. A professora C., de Português, revelou: “Estou participando de um curso sobre prática docente, estou adorando e aproveitando a oportunidade de aprimoramento e, assim, auxiliar melhor os nossos alunos em seu processo de aprendizagem”.

Em relação à escola, o grau de satisfação da comunidade mudou. A instituição escolar cresceu em 2011, atendendo à clientela com 43 classes, enquanto se pode constatar nos documentos que entre os anos de 2005 a 2009 atendia com 31/32 classes, restando classes ociosas no período diurno e noturno, com uma previsão de extinção do período noturno, gradativamente, conforme informa o Setor de Planejamento e Demanda Escolar da Diretoria de Ensino. Para 2012, esse setor informou que a unidade não conseguiu atender a todos os alunos da escola X⁶, cujas famílias optaram pela escola pesquisada (140 alunos). Houve necessidade de compatibilizar a demanda com outra unidade escolar da região.

Em relação ao desempenho escolar, as avaliações internas apontam, aparentemente, para uma melhora sensível. Todavia, resta a dúvida quanto à habilidade na elaboração das questões da avaliação no mesmo formato do Saresp.

No quadro 3, podemos avaliar os resultados internos relativos ao primeiro semestre, da 8.^a série, em todas as disciplinas, enfatizando Português e Matemática.

É conveniente observar que a escola tende a utilizar o desenho do Saresp nas avaliações internas, mas a comparação entre essas avaliações pode conter alguns desvios, na medida em que, como afirmamos anteriormente, a elaboração das provas nem sempre está alinhada a esse formato.

⁶ A compatibilização da demanda é feita pelo setor de Planejamento da Diretoria de Ensino. A E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira recebe alunos de duas escolas. A E. E. Francisco Glycério de Freitas e a E. E. Ascânio de Azevedo Castilho.

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – PROVÃO 1.º SEMESTRE /2011 – 8.ª SÉRIE – GERAL									
Disciplina	Abaixo do básico: 0/4	Básico: 5/6	Adequado: 7/8	Avançado: 9/10	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Total
Português	53%	35%	11%	1%	71	46	15	1	133
Matemática	81%	17%	2%	0%	108	22	3	0	133
Ciências	66%	28%	5%	1%	88	37	7	1	133
Geografia	35%	50%	11%	4%	46	67	15	5	133
História	81%	11%	8%	0%	108	14	11	0	133
Inglês	71%	20%	8%	1%	94	27	11	1	133
Ed. Física	27%	47%	20%	6%	36	62	27	8	133
Arte	34%	7%	41%	19%	45	9	54	25	133

Quadro 3 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA – PRIMEIRO SEMESTRE/2011.

FONTE: Dados levantados nos registros da escola (ano).

Se observarmos os dados do Saresp em 2010, da 8.ª série, em Português, comparando com a avaliação interna, no primeiro semestre de 2011, podemos verificar que houve elevação de 7% para 11% no nível adequado, todavia o resultado em Matemática permanece inalterado, o que revela que a instituição ainda não consegue alcançar melhoria na disciplina. O resultado da avaliação interna confirma o resultado da avaliação externa.

Analisando as avaliações aplicadas, observamos que as provas de Matemática conservam um formato mais tradicional em relação às demais disciplinas. Esse fato pode revelar uma prática docente mais conservadora, apesar da utilização do material oficial, que apresenta uma metodologia diversificada e mais contextual, ou a dificuldade do professor em adotar práticas inovadoras.

Um instrumento de valor para essa análise foi a proposta da Seesp de enviar provas às escolas, com finalidade diagnóstica, no mesmo formato da avaliação externa. Essa prova apresenta resultados interessantes, embora não estejam classificados por níveis de proficiência, conforme pode-se observar no quadro 4.

E.E. PROF.ª LUZIA DE QUEIROZ E OLIVEIRA						
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 6.º ANO – 2011						
DISCIPLINA	QUANT.		APROV. SUFICIENTE		APROV. INSUFICIENTE	
PORTUGUÊS	154	100%	110	71,43%	44	28,57%
MATEMÁTICA	167	100%	105	62,87%	62	37,13%
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 1.ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO – 2011						

DISCIPLINA	QUANT.		APROV. SUFICIENTE		APROV. INSUFICIENTE	
PORTUGUÊS	199	100%	146	73,37%	53	26,63%
MATEMÁTICA	185	100%	0	0,00%	185	100,00%

Quadro 4 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.

FONTE: Dados levantados nos registros da escola (ano).

A 1.^a série do Ensino Médio avaliada em 2011 é formada pelos alunos da 8.^a série avaliada pelo Saesp em 2010. Enquanto nos resultados da avaliação externa 92,3% desses alunos apresentaram, em Português, rendimento insuficiente (foram somados os alunos na faixa abaixo do básico e básico), na prova diagnóstica 73,37% desses alunos apresentaram rendimento suficiente, sendo que aproveitamento suficiente, em princípio, corresponde ao nível adequado, ou seja, conhecimento compatível com a série de matrícula. Não está discriminado o nível avançado. Percebe-se sensível melhora nos resultados.

O mesmo não ocorreu em Matemática, em que 100% dos alunos permaneceram abaixo do adequado, ou seja, apresentam aproveitamento insuficiente (o que corresponderia aos níveis abaixo do básico e básico). Importante ressaltar que essa dificuldade está sendo percebida pelos docentes. Entre os professores que buscaram a formação continuada, está o professor J., de Matemática, com dois cargos na unidade escolar. Essa ação do professor revela a busca por novos referenciais para a prática docente, na medida em que os resultados demonstram claramente a defasagem de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, pode-se verificar que os resultados do 6.^o ano são muito positivos nessa avaliação. Essa turma chegou à escola num processo de mudanças, em que os resultados podem ser sentidos mais concretamente: 71,43% dos alunos estão com desempenho suficiente em Português e 62,87% apresentam o mesmo resultado em Matemática. Se as séries iniciais do Ciclo II do Ensino Fundamental estiverem sujeitas à continuidade desse trabalho, as perspectivas de impacto nos resultados futuros são animadoras.

O grupo gestor identifica problemas com a formação inicial de docentes; há professores não efetivos com muitas dificuldades, nos conteúdos e nas práticas em sala de aula, o que impede um avanço mais significativo do processo pedagógico. No questionamento sobre como a unidade escolar pretende superar os desafios quanto aos baixos resultados, os gestores responderam:

Adequando as práticas pedagógicas através da formação continuada em HTPCs, acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula,

principalmente nos componentes com rendimentos insatisfatórios na avaliação de resultados.

Pode-se perceber que a ação gestora está voltada, também, para o acompanhamento dos processos pedagógicos e com a formação em serviço.

Deve-se destacar, porém, os limites impostos pela legislação que regulamenta o recrutamento de docentes não efetivos, pois além de causar uma rotatividade, que prejudica a consolidação do projeto da escola, dissolve as equipes em andamento e insere, na instituição, professores que não respondem de imediato às ações ali praticadas.

Diante dos resultados na avaliação diagnóstica nas 1.^{as} séries do Ensino Médio, a Direção da unidade manifestou-se em relação à prática dos professores coordenadores: “A coordenação tem que mudar o modo de ‘cobrar’. Agora, com mais funcionários, temos que centrar o HTPC. O plano é toda sexta-feira analisar a pauta da reunião deles, da semana seguinte. Vamos propor que a primeira parte da reunião seja de estudo e, na segunda parte, os professores prepararão uma aula, com base no material do aluno, e darão aulas aos demais professores para dividir as coisas boas e tentar mudar o método de outros”.

Essa preocupação vem ao encontro da proposta de Herdeiro e Silva (2008, p. 8), quando afirmam que o “desenvolvimento profissional (...) pode ir além (...), ocorrendo de outras formas, designadamente através de atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas no coletivo”.

É importante ressaltar que os professores coordenadores não possuem uma habilitação específica. São professores que saem da sala de aula e assumem uma função para a qual não estão preparados. A coordenadora I. F. S. relatou que “as mudanças introduzidas nesta unidade são as seguintes: foram revistos novos conceitos, práticas e ações, desempenho de atividades didáticas e orientação do trabalho baseada no currículo com mais afinco.” Afirmou, também, que aproveita “as informações passadas pela Oficina Pedagógica para orientar os professores”. Essa fala revela que *ainda* a coordenação está “aproveitando” o que lhe é passado para orientar os professores, ou seja, não possui os mecanismos próprios e os conhecimentos suficientes para o desempenho da função. Tal fato enfatiza a necessidade da formação continuada para os professores coordenadores, bem como o acompanhamento e a orientação da Supervisão de Ensino. A coordenadora também buscou a continuidade na formação, revelando: “Atualmente iniciei o curso

Gestão de Currículo pela Redefor”. A educadora participou também do PDG – Educação.

A mudança para uma cultura de formação contínua será benéfica para a escola futuramente. São essas pequenas vitórias que desencadeiam novas ações voltadas para a melhoria da prática docente e dos resultados dos alunos.

CONCLUSÃO

A questão da qualidade educacional passa por diversos fatores e um dos mais importantes é a figura do professor com sua formação e profissionalismo. Para chegar a uma mudança nesse sentido, é essencial a presença de lideranças que, além de comprometidas com a gestão democrática, com a escola em que atuam e com o aprendizado de seus alunos, sejam portadoras de habilidades e competências para o gerenciamento de todas as atividades da organização escolar. Nesse ponto, emerge a importância dos gestores, sua formação e instrumentalização para realizar essa tarefa.

A pesquisa na E. E. Luzia de Queiroz e Oliveira revelou que, para alterar significativamente a qualidade das unidades escolares, é necessário, primeiramente, um “choque de gestão”. A formação continuada oferecida pela Seesp caminha para a instrumentalização de gestores no sentido de preencher as lacunas da formação inicial no que diz respeito à adoção de métodos e técnicas – comuns à administração geral – que favoreçam o gerenciamento das atividades escolares em todos os níveis, dando-lhes maior agilidade e eficácia, interferindo no comportamento organizacional e, principalmente, em um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem – o professor.

Essa mudança no comportamento do professor, voltada para as responsabilidades profissionais e formação continuada, será benéfica para seu desempenho docente e, certamente, influenciará positivamente os resultados escolares, pois como defende Timperley (2008, p.10):

Os professores que estão envolvidos em ciclos de aprendizagem profissional eficaz assumem maior responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, porque rejeitam a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são uma consequência inevitável do ambiente familiar ou da comunidade. À medida que assumem mais responsabilidade e descobrem que os seus novos conhecimentos e práticas profissionais estão a ter um impacto positivo nos seus alunos, começam a sentir-se mais eficazes como professores.

Herdeiro e Silva (2008, p. 6), citando Tucker e Stronge (2007), confirmam essa ideia ao colocarem que

(...) A eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspectiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia a dia dos alunos, bem como nas respectivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas (...).

Conforme defende Alarcão (2001, p. 12-13), “solicita-se dos dirigentes escolares a capacidade de mobilização de vontades e ideias partilhadas e a efetiva gestão de recursos e serviços”. Na escola, a melhoria na gestão ficou evidente, atestada pelos processos administrativos concluídos e em andamento. O impacto no comportamento docente se revela em mudanças significativas, como a redução do absentéismo, a aceitação da prática de monitoramento e o controle e interesse por cursos de formação continuada. Vontades estão sendo mobilizadas.

Dificuldades na prática docente ainda existem, embora se constate um movimento de busca para a superação dessas dificuldades, principalmente dos professores titulares de cargo e estáveis. Dificuldades maiores encontram-se nos professores temporários, cuja rotatividade e lacunas da formação inicial são muito acentuadas. A legislação, que dispõe sobre o recrutamento docente e sobre o processo de atribuição de classes e aulas, impõe limites à ação gestora, pois não há como impedir a rotatividade nem consolidar processos de formação continuada.

O maior desafio dos gestores é fazer da própria instituição escolar um *locus* de formação, capaz de responder às necessidades dos alunos e promover, ainda que a médio e longo prazo, melhoria na qualidade de ensino. Para isso, a fixação da equipe é imprescindível, pois, como defendem Herdeiro e Silva (2008, p. 5), citando Canário (2007:17) “(...) é na escola que o professor ‘aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional’”. Dessa forma, a rotatividade somente pode prejudicar o sucesso escolar.

O período de tempo analisado é curto para conclusões definitivas. Os resultados escolares internos apontam para uma melhoria parcial, em algumas disciplinas, em todas as séries, e inclui Matemática na 5.^a série do Ensino Fundamental, mas continua grande a preocupação da equipe com os resultados inalterados em Matemática no Ensino Médio. Há de se considerar, no entanto, que a continuidade do processo iniciado com a movimentação docente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com apoio, monitoramento e controle das atividades e resultados, poderá contribuir, a médio e longo prazo, para uma mudança paradigmática nas organizações escolares. Um ambiente propício para que os professores construam uma comunidade de aprendizagem é muito relevante para os resultados das unidades escolares, pois “(...) os resultados de vários estudos sugerem que a participação numa comunidade profissional com os colegas

é parte integrante da aprendizagem profissional que tem um impacto positivo sobre os alunos”. (TIMPERLEY, 2008, p. 22)

Nas ações que são de governabilidade da escola, a equipe estudada aponta para perspectivas futuras positivas e sugere que a melhoria na gestão impacta o comportamento docente. Não afetaram, ainda, nesse espaço de tempo, de forma eficaz, as práticas pedagógicas. Contudo, alguns resultados positivos de desempenho já foram verificados, sendo que a melhoria aguardada será decorrente de um processo de construção coletiva de um trabalho pedagógico de melhor qualidade, cabendo aos gestores incentivo, continuidade de monitoramento e controle e desenvolvimento de atividades de formação contínua. Cabe à Supervisão de Ensino o estímulo, o apoio e a orientação nesse percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCCIO, F. L. **Gestão Escolar e Qualidade**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2011.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRESSAN, F. **O método de estudo de caso**. Disponível em: www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm. Acesso em: 4 out. 2011.

CASTRO, A. M. D. A. **Reforma educacional e a formação de gestores**. Natal, RN: Interface, v.1, n.1, jan./jun. 2004.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Florianópolis: Perspectiva. v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 abr. 2011.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**. Disponível em: www.sindicatoapase.org.br/.../TextoSessãodeEstudos2029. Acesso em: 8 ago. 2011.

FREITAS, K. S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: **Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro. VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos**. Brasil: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Grupo de trabalho 11: Currículo e formação docente. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/PrC3%A1ticas%20reflexivas.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ano.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

MENEZES FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 12 jul. 2011.

MIURA, I. **Elementos para um novo modelo de supervisão regional**. Tópico 1: Cultura e Mudança Organizacional. Redefor-USP, 2011.

PARO, V. H. **Política educacional e prática de gestão escolar**. II Simpósio Internacional. V Fórum Nacional de Educação, 2008.⁷

PINTO, M. C. S.; COUTO-DE-SOUZA, C. L. Mudança organizacional em uma organização familiar brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 609-34, maio/jun. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Por uma Educação de qualidade**. Documento da Seesp, 2011.

⁷ Sob o título de **Democratização da Gestão Escolar**, uma versão preliminar desse texto foi publicada em: Fórum Nacional da Educação, 2, 2002, Santa Cruz do Sul. **Anais: humanizando teoria e prática**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

TIMPERLEY, H. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor**. France: UNESCO/Imprimerie Nouvelle Gonnnet, 2008.⁸ Disponível em: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../EdPractices_18po.pdf. Acesso em 31 out. 2011.

TRAPP, C. T. **A influência das especificidades das organizações públicas na implementação da gestão de processos**. 2011. Dissertação – Escola Brasileira de Administração. Disponível em: www.bibliotecadigital.fgv.br/.../Dissertação_ClaudeteTerezinha. Acesso em: 18 set. 2011.

TREDEZINI, A. de L. M.; SILVA, J. I. da. Gestão escolar e a Administração Empresarial: aproximação e confronto. **Educação e Filosofia**, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/418/440. Acesso em: 12 ago. 2011.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

⁸ Este livro foi traduzido por: José Pinto Lopes, professor associado em Psicologia da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, e Maria Helena Santos Silva, professora associada em Metodologia do Ensino das Ciências na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

ANEXO A

Formulário A – Docentes

NOME: _____

CARGO: _____

ESCOLA: _____

1- Como você vê a escola hoje, comparando-a com o passado recente?

2- Os resultados escolares são muito baixos. Em seu entender, quais as causas relacionadas à escola que interferem no desempenho dos alunos?

3- Você introduziu mudanças em suas práticas educativas? Caso o tenha feito, por quê?

4- Quais os elementos relacionados à gestão que podem ou têm contribuído com suas práticas escolares?

5- Como está o clima em relação à equipe escolar (gestores e professores) para a busca da melhoria da qualidade de ensino? Justifique.

6- Você está participando de algum curso oferecido pela Seesp? Justifique a sua resposta.

7- Como você vê o monitoramento feito em relação aos trabalhos e desempenho dos alunos?

Data: _____

Visto: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2011

Assinatura do respondente

Recebi do respondente _____

o formulário “A”, referente à entrevista que fornecerá os dados necessários para o TCC.

_____/_____/_____

ANEXO B

Formulário B – Gestores

NOME: _____

CARGO: _____

ESCOLA: _____

1- Como a senhora vê a escola hoje, comparando-a com seu passado recente?

2- Os resultados escolares são muito baixos. Em seu entender, quais as causas relacionadas à escola que interferem no desempenho dos alunos?

3- A senhora introduziu mudanças em sua prática gestora? Caso o tenha feito, quais e por quê?

4- Quais os elementos relacionados à gestão que podem contribuir com a melhoria dos resultados escolares? Por quê?

5- Como está o clima em relação à equipe escolar (gestores e professores) para a busca da melhoria da qualidade de ensino? Justifique.

6- A senhora está participando de algum curso oferecido pela Seesp? Justifique a sua resposta.

7- Em sua análise, como os professores estão reagindo ao monitoramento do trabalho pedagógico?

8- Como espera superar as dificuldades para o enfrentamento dos baixos resultados escolares?

Data: _____

Visto: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2011

Assinatura do respondente

ANEXO C

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____,
RG _____, concordo em participar da pesquisa para o trabalho acadêmico desenvolvido por Suely Augusto Pereira, respondendo às questões apresentadas.

Concordo, ainda, que as respostas dadas sejam utilizadas no referido trabalho, estando ciente de que será mantida em sigilo a identificação do participante, e que os princípios da ética acadêmica serão respeitados.

Concordo com a divulgação do nome da escola para registro acadêmico no trabalho.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante