

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Adriana Moda Scutari

**ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SANTO
ANDRÉ: REFLEXÕES SOBRE A EFICÁCIA ESCOLAR**

**São Caetano do Sul - SP
2021**

ADRIANA MODA SCUTARI

**ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SANTO
ANDRÉ: REFLEXÕES SOBRE A EFICÁCIA ESCOLAR**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul - SP
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

SCUTARI, Adriana Moda.

Atuação do diretor de escola no município de Santo André: Reflexões sobre a eficácia escolar / Adriana Moda Scutari; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2021. 134fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

1 Diretor de Escola. 2 Fracasso escolar 3 Gestão escolar. 4 Escolas eficazes. 5 Gestão pedagógica. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 11/06/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - membro titular interno (USCS)

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

Dedico este trabalho a Deus, que sempre esteve presente em minha caminhada nesta vida.

Aos meus pais Aldo Moda (*in memoriam*) e Maria Aparecida de Arruda Moda (*in memoriam*) que me ensinaram princípios da honestidade, humildade e garra para lidar com as dificuldades da vida e superá-las e principalmente o significado de família.

Ao meu marido Kleber, minha filha Larissa e meu filho Bruno por terem orgulho de mim e por estarmos sempre juntos em todos os momentos, um apoiando o outro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sabedoria a mim concedida e por me proporcionar mais essa experiência de vida.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, que me auxiliou no percurso desta pesquisa sempre com muita preocupação e carinho. Muito obrigada professor.

Aos professores e professoras da USCS que ministraram as aulas com tanta leveza, troca de experiências, simplicidade, tornando a experiência simplesmente encantadora. Obrigada professores.

Aos professores Dr. Paulo Sergio Garcia e Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone que participaram da minha banca com tanto respeito pela minha pessoa e pela pesquisa que só tenho a agradecer-los a oportunidade dessa troca de experiência vivenciada.

Meu muito obrigada aos professores e diretores da rede municipal de Santo André que prontamente responderam a minha pesquisa, demonstrando parceria nesse caminho que percorremos para qualificar a educação do nosso país.

Agradeço também aos amigos que fiz nessa caminhada, a parceria e as trocas extremamente necessárias e muito bem-vindas.

Enfim, obrigada a todos que direta ou indiretamente fizeram parte deste trabalho.

RESUMO

Há uma grande discussão, recorrente há décadas, sobre a gestão escolar no Brasil. Essa temática envolve um conceito subjetivo, polissêmico, multidimensional, determinado pelo momento histórico e social que se inter-relaciona com a educação e seus fatores intra e extraescolares. Este estudo visa entender, na percepção dos gestores e professores, o papel do diretor escolar frente ao trabalho pedagógico do professor e quais são suas contribuições para a eficácia escolar. Quanto à sua natureza, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de cunho qualitativo, com o objetivo exploratório. Para a concretização dos objetivos propostos, utilizou-se do questionário eletrônico para a coleta de dados com diretores (25) e professores (85) do município de Santo André - SP. De posse das informações, os dados foram descritos e analisados com base no referencial teórico que discute o assunto, notadamente, a eficácia escolar. Os resultados mostram uma ligeira concordância (56%) por parte dos diretores acerca de sua responsabilidade quanto ao fracasso escolar. Esse ponto de vista foi ratificado pelos professores, pois 52% desses profissionais atribuem essa responsabilidade aos diretores, mas 48% discordam ou discordam totalmente sobre esse assunto. Ainda sobre o fracasso escolar, a pesquisa mostra que a responsabilidade maior é das famílias, conforme sinalizado pelos diretores (76%) e pelos professores (82%). Outro achado importante é que tanto os professores quanto os diretores consideram que o trabalho do gestor é fundamental para o sucesso escolar mediante um ambiente de trabalho tranquilo e respeitoso (100%), pois um bom clima escolar depende, principalmente, da atuação do diretor de escola. Com base nos resultados, como produto final, foi proposto o desenvolvimento de um plano de formação para os professores e diretores com foco no melhor entendimento sobre a eficácia escolar.

Palavras-chave: Diretor escolar. Fracasso escolar. Gestão escolar. Escolas eficazes. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

There is a great discussion, recurring for decades, about school management in Brazil. This theme involves a subjective, polysemic, multidimensional concept, determined by the historical and social moment that is interrelated with education and its intra and extra-school factors. This study aims to understand, in the perception of managers and teachers, the role of the school principal in relation to the pedagogical work of the teacher and what are his contributions to school effectiveness. As for its nature, this research is characterized as a qualitative study, with an exploratory objective. To achieve the proposed objectives, an electronic questionnaire was used to collect data with directors (25) and teachers (85) in the municipality of Santo André-SP. With the information in hand, the data were described and analyzed based on the theoretical framework that discusses the subject, notably school effectiveness. The results show a slight agreement (56%) on the part of the principals about their responsibility for school failure. This point of view was ratified by the professors, as 52% of these professionals attribute this responsibility to the principals, but 48% disagree or totally disagree on this subject. Still on school failure, the research shows that the greatest responsibility lies with the families, as indicated by the principals (76%) and the teachers (82%). Another important finding is that both teachers and principals consider that the manager's work is fundamental to school success through a peaceful and respectful work environment (100%), as a good school climate depends, mainly, on the principal's performance from school. Based on the results, as a final product, it was proposed the development of a training plan for teachers and principals with a focus on a better understanding of school effectiveness.

Keywords: School principal. School failure. School management. School effectiveness. Pedagogical management.

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	23
2 POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	28
2.1 Gestão Administrativa.....	28
2.2 Gestão Pedagógica.....	41
2.3 O Trabalho do Diretor Escolar.....	45
3 ESCOLAS EFICAZES: A ATUAÇÃO DO GESTOR	56
3.1 A eficácia escolar e os relatórios Coleman e Plowden.....	56
3.2 Eficácia escolar: efeito escola e o valor agregado.....	64
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
4.1 Método.....	81
4.2 Fases da pesquisa.....	82
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	88
4.4 Procedimentos para a coleta dos dados.....	89
5 BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE SANTO ANDRÉ E A EFICÁCIA DE SUAS ESCOLAS	90
5.1 Formação Administrativa.....	93
5.1.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	97
5.1.2 Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM.....	97
5.1.3 Núcleo de Apoio a Natação Adaptada de Santo André – NANASA.....	98
5.1.4 Polo Bilíngue.....	98
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	102
6.1 Perfil dos diretores.....	102
6.1.1 Domínio das Ações do Diretor Escolar.....	103
6.2 Perfil dos professores.....	105
6.2.1 Domínio das Ações Escolares.....	108
6.3 Discussão dos resultados.....	109
6.3.1 Perfil dos diretores.....	110
6.3.2 Perfil dos professores.....	114
8 PRODUTO FINAL: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL COM FOCO NA EFICÁCIA ESCOLAR	119
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133

MEMORIAL

Hoje, com 47 anos, posso refletir sobre as minhas memórias com mais maturidade. As experiências vividas contribuíram com o que sou hoje e como as pessoas me veem. Nascida em Mauá, numa família de quatro irmãos e familiares agregados que ora moravam em nossa casa e ora não, pois vinham do interior de São Paulo (Cesário Lange – terra natal de minha mãe), para estudar, trabalhar etc., e eram acolhidos pelos meus pais. Sendo assim, tive uma infância com mesa farta, casa cheia, finais de semana com compromissos mil, enfim, feliz.

Não frequentei a pré-escola, pois não acordava cedo, sendo essa uma sina que me segue até hoje, não sou fã de acordar cedo, mas isso não me atrapalhou no ano seguinte quando iniciei a alfabetização, no período da tarde, é claro, só lembro que não gostava muito de estudar, principalmente quando as atividades eram aquelas de treino motor, a famosa “onda vai, onda vem”. Como meu pai era metalúrgico de uma grande fábrica da época, estudei em escola particular durante todo o ensino fundamental e só após sua aposentadoria, já quando pretendia ingressar no magistério, é que tive de procurar uma escola estadual, pois a situação financeira já não era das melhores e, claro, trabalhar durante o dia também, conciliando trabalho e estudo, já não era uma opção.

O motivo da escolha da profissão foi por observar e acompanhar uma prima que me levava em sua escola sempre que podia e, também, por influência das brincadeiras de infância onde meus vizinhos se tornavam meus alunos e dali saia um aprendizado através da brincadeira de faz de conta que foi ganhando força e se transformando na minha escolha profissional.

Então, já no magistério, não tinha dúvidas da minha profissão, foi muito fácil seguir dali para a faculdade de Pedagogia e, assim, quase ao término da faculdade casei e um ano e meio depois tive minha primeira filha linda e maravilhosa, uma das experiências mais incríveis em minha vida. Tudo que eu tinha certeza, até aquele momento, desmoronou num piscar de olhos.

Infelizmente, em 2000 perdi meu pai, sendo ele meu “porto seguro”, fiquei sem chão, mas com o apoio do meu maravilhoso marido que tenho a sorte de ser sua esposa, consegui superar essa perda e seguir adiante com a vinda de mais um filho lindo e maravilhoso em 2005.

Profissionalmente, durante a faculdade lecionava como professora eventual no ensino fundamental II em todas as disciplinas possíveis e imagináveis, uma vez que fazia pedagogia e, por conveniência da época, estava apta para lecionar em todas as disciplinas que faltavam professor (tapa buraco). Foi uma experiência incrível, cheia de acertos e erros, para ter uma ideia tinha vergonha de entrar na sala dos professores, não me achava à altura deles, eu tinha quase a mesma idade dos alunos.

Paralelo a isso, lecionava para a educação infantil na prefeitura de Mauá, onde permaneci até me efetivar nos concursos das prefeituras de Santo André e São Bernardo do Campo, concomitantemente, onde permaneci por 10 anos acumulando esses dois cargos de professora de ensino fundamental sendo que logo percebi que a alfabetização era o que mais me agradava, então, iniciei minha especialização nessa área participando do PROFA (Programa de formação de Professores Alfabetizadores), PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), entre outros cursos que envolviam aprimoramento no trabalho de alfabetização das crianças.

Em 2010, resolvi participar de uma seletiva interna para assumir temporariamente a direção de uma escola em São Bernardo do Campo e passei, fiquei no cargo até final de 2012, onde o esgotamento físico – pois eu não me desliguei de Santo André, assumindo as aulas na EJA noturno na época – fez com que eu retornasse para a sala em 2013 e me desligasse dessa rede em 2014.

Durante todo esse tempo, acreditava que a pós-graduação estava muito distante de mim, com tantos afazeres, duas salas de aula, uma jornada de 60 horas semanais, família, casa, cachorro. Porém, aos poucos, fui pensando que podia fazer mais pela minha formação, percebi que colegas em volta faziam a pós e sobreviviam, então, em 2014 resolvi, após ter exonerado do cargo de professora efetiva da prefeitura de São Bernardo do Campo, enfrentar o curso de pós-graduação *lato sensu*, e o tema estudado veio de encontro a uma prática que sempre me agradou e que me saí muito bem nas experiências que tive: “Educação Inclusiva”. Incrível reviver isso, pois cerca de um ano após ter terminado o curso, fui chamada para compor a equipe de educação inclusiva em Santo André, indicação de uma diretora que apreciava minhas práticas em sala de aula, e observava as minhas ações com as pessoas com deficiência. Interessante, que foi tudo tão repentino, só sei que em 2015 estava assumindo a função de assistente pedagógica

da educação inclusiva da rede do município de Santo André. Haja estômago, que até hoje me embrulha, no sentido do tamanho da responsabilidade em fazer parte de uma equipe que gere todos os recursos administrativos e pedagógicos desse departamento.

Com a mudança de governo, em 2017, retornei para a sala de aula, porém, fiquei até o mês de maio, onde fui chamada para compor a equipe gestora da EMEIEF Fernando Pessoa, em Santo André, como diretora.

Até o momento, sou diretora dessa unidade escolar onde procuro estabelecer o maior vínculo possível com professores, funcionários, alunos e familiares, e é claro, que o mestrado também nem era sonhado por mim, mas, novamente, precisando de algo a mais, como dizia minha mãe querida e amada, que infelizmente perdi agora em 2021: “O que você inventou agora, filha!”, percebendo que minha família precisa de mim, mas não são mais totalmente dependentes, os filhos mais crescidos, ela com 23 e ele com 16 anos. Enfim, me engajei neste estudo que vem de encontro ao que faço hoje: escutar, oferecer ferramentas para ampliar as possibilidades do trabalho de todos na escola, principalmente, estimular o professor para realizar o melhor de si e oferecer aos alunos uma ampla gama de conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

O Diretor de Escola é um profissional que, de alguns anos para cá, tem assumido cada vez mais um papel preponderante na implementação da gestão escolar nas escolas públicas e particulares. Todavia, nem sempre foi assim, pois até pouco tempo esse profissional era considerado um chefe e não um líder do processo de organização e gestão escolar.

De certo modo, essa nova configuração ganha corpo quando, paulatinamente, o termo administração escolar começa a ser substituído por gestão escolar. A partir de então, o termo diretor escolar perde força para o de gestor escolar, mas é importante sinalizar que ele não foi substituído, pois o cargo, por exemplo, é de diretor de escola e não de gestor escolar. Noutras palavras, ele ganhou novo sentido em razão de conquistas sociais e políticas efetivadas a partir do final da década de 1970.

Para analisarmos em que momento o termo administração foi substituído pelo termo gestão passando, então, o diretor assumir o papel de gestor escolar, voltaremos na época da reabertura do regime político democrático no Brasil. Foi a partir desse momento que a Gestão Democrática do Ensino Público foi assegurada na Constituição Federal de 1988 e ratificada em outros marcos regulatórios importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394 de 1996.

Com as discussões avançadas, foi possível, então, baseado nos princípios da democracia de autonomia e construção coletiva, introduzir um novo tipo de organização escolar, se opondo à estrutura centralizadora e burocrática que acompanhava esse campo, visão que, muitas vezes de maneira equivocada, ainda se tem do diretor escolar. Porém, abordagens diferenciadas e outros significados vêm ocupando as esferas de gestão democrática.

O papel do diretor corresponde ao de um líder, podendo influenciar a todos positiva ou negativamente. Sendo assim, para o cotidiano de uma unidade escolar, deve-se procurar desenvolver suas habilidades constantemente, com o objetivo de favorecer a qualidade da educação oferecida pela escola a qual pertence, assim como é necessário favorecer o estímulo às equipes que nela trabalham e a integração entre todos, inclusive pais e responsáveis.

Pensando nisso, esta pesquisa focalizou a importância do papel do diretor escolar e sua provável influência sobre o sucesso da instituição de ensino, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica dos professores. Por essa razão, esta pesquisa se insere também na perspectiva das escolas eficazes.

Uma das características que o diretor escolar precisa ter é a capacidade de se articular diante de diferentes situações e demandas da rotina escolar. Devemos considerar que esse profissional é o responsável pelo gerenciamento de uma instituição de ensino, portanto, ele precisa estar à frente de suas maiores decisões administrativas e pedagógicas.

Quando falamos em “articulação”, nos referimos à capacidade de intermediar situações e episódios, ouvindo os lados envolvidos e todos os interessados dentro dos âmbitos da realidade escolar. Isso vai desde os servidores até os estudantes e suas respectivas famílias, passando pelos professores e pela comunidade onde a escola está inserida. Desse modo, é papel do diretor escolar saber lidar com a gestão de pessoas, motivando funcionários e professores, solucionando problemas, realizando parcerias com as equipes da unidade escolar e a comunidade.

É sabido que ainda existe uma imagem estereotipada na mentalidade das pessoas que talvez seja fruto de obras fictícias que estamos acostumados a ver desde a infância que é o diretor de escola, muitas vezes, visto como o vilão da história. Com o passar do tempo, essa imagem foi se distanciando de nosso imaginário, pois cada vez mais temos percebido que diretor de escola vem se tornando o grande responsável pelo desenvolvimento da solidariedade e da democracia no ambiente escolar.

Essa mudança está alinhada com o entendimento da autoridade do diretor no âmbito da escola, mas que não pode ser confundida com autoritarismo. Cabe salientar que o significado de autoridade assume um sentido diferenciado na escola, pois a separação daqueles que comandam e os que devem ser comandados é estreita tendo em vista que a educação moderna aborta as antigas bases do *magister dixit* assumindo um sentido próprio de comando. Assim, fica subentendido que as relações humanas dentro do sistema educacional ou da unidade escolar são a base da colaboração consentida, o que difere da subordinação alicerçada na autoridade para obediência ou crença nas ações. Noutras palavras, fica evidente a ideia de que o comando no âmbito escolar se distancia da utilizada pelas demais áreas. (RIBEIRO, 1952, p.129).

Para tanto, é imprescindível que o Diretor não apenas ouça de forma atenta as particularidades de cada envolvido, mas também saiba atender a demanda de todos da comunidade educativa, incluindo professores, servidores, alunos e familiares. Suas decisões devem ser pautadas na justiça e nos princípios morais. Esse profissional deve sempre pensar no coletivo jamais privilegiando um grupo de pessoas em particular.

O diretor ou gestor escolar pode ser comparado a um líder institucional capaz de impulsionar melhorias do aprendizado dos alunos por meio de suas ações, assim como o envolvimento do professor por meio do seu adequado engajamento. Sendo assim, suas competências e habilidades devem estar em consonância com a melhoria do desempenho da escola.

Essas discussões acerca do perfil do diretor escolar já vinham sendo abordadas desde a década de 1940, pois:

Ele não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É, então, o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade (LEÃO, 1945, p. 167).

Nota-se, portanto, que o diretor de escola não é apenas um administrador, mas, também não é apenas um educador. É um profissional que, necessariamente, deve estar apto a coordenar e liderar o processo de organização e gestão da escola em todas as suas dimensões (LÜCK, 2009).

Em face ao exposto, esta pesquisa foi empreendida com vistas a responder a seguinte questão: a atuação do diretor de escola pode contribuir para a melhoria da eficácia escolar?

Para responder a esta indagação, este projeto tem como objetivo geral analisar a relação entre as ações do diretor de escola e eficácia escolar.

Em termos mais específicos, buscamos:

- Analisar o papel do diretor de escola em relação ao fracasso escolar;
- Identificar as contribuições do trabalho do diretor escolar para a prática docente com foco na eficácia escolar;
- Propor um plano de ação educacional com foco na eficácia escolar.

Pensando que a função social da escola, segundo Dourado (2006), é formar sujeitos históricos e que se constitui em um espaço de sociabilidade onde possibilita

a construção e a socialização do conhecimento vivo, caracterizando um processo de construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações social é papel do gestor criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, onde fazeres e práticas não estão concentrados em questões individuais, mas sim em coletivas.

Como justificativa para validação desta pesquisa buscou-se teses e dissertações correlatas ao tema e encontramos na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) 763 teses e dissertações entre os anos de 2015-2020 com foco na prática docente, porém, em sua maioria abrangendo a formação de professores, então refinamos a busca para a atuação do diretor na prática docente entre os anos de 2015-2020, reduzindo para 38 teses e dissertações que, ao observarmos numa ótica mais qualitativa, percebemos que três dissertações podem ser consideradas correlatas à nossa pesquisa.

Uma delas trata da análise do planejamento e da rotina na prática da equipe gestora e das professoras de uma creche que coincidentemente está localizada na cidade de Santo André (SP). Tal dissertação foi defendida em 2016 pela autora Pereira e, segundo o resumo, trata-se de uma pesquisa que “tem por objetivo geral analisar o planejamento e a rotina nas práticas da equipe gestora e das professoras de uma creche localizada na cidade de Santo André (SP)”. (PEREIRA, 2016, p. 7).

Tem-se como objetivos específicos:

[...] identificar quais são as concepções e as práticas dos membros da equipe gestora e de professoras, que se constituem no planejamento e na rotina de uma creche; verificar como se efetiva a intervenção da equipe gestora, tanto no espaço de formação continuada em serviço das professoras quanto fora dele, no processo de acompanhamento do planejamento e rotina da creche; analisar o grau de impacto das mudanças (se efetivadas ou não) nas práticas da equipe gestora e das professoras quando relacionadas ao processo de reflexão do planejamento e da rotina da creche (PEREIRA, 2016, p. 7).

Adentrando no texto como um todo, percebemos que a autora realizou a pesquisa na escola onde atua como diretora, o que permitiu observar a prática dos professores *in loco*, bem como fazer intervenções nas reuniões semanais com o grupo de professores. Essa abordagem nos interessa, pois trata-se de perceber a atuação do diretor de escola.

Encontramos outra dissertação intitulada *Dimensões da gestão escolar: saberes e práticas do diretor de escola* defendida por Silva em 2015 na PUC-SP. Discorrendo em seu resumo, constata-se que “o presente estudo propôs-se

considerar as relações entre a dimensão da gestão escolar, da prática, das concepções e dos saberes do Diretor de Escola no contexto da rede municipal de ensino em Itapevi, São Paulo” (SILVA, 2015, p.7).

A questão norteadora desta investigação assim foi delimitada: "Quais saberes são necessários para uma prática efetiva do diretor de escola pública municipal, considerando-se as diferentes dimensões da gestão escolar?" (SILVA, 2015, p.7).

Esta pesquisa objetivou

[...] identificar saberes necessários para a prática do diretor de escola, suas ações, seus significados, concepções, motivações e implicações em relação às dimensões da gestão escolar; proporcionar reflexões aos gestores, contribuindo para um novo olhar sobre a sua atuação, ao mesmo tempo, que contribuir para possíveis programas de formação de diretores de escola (SILVA, 2015, p.7).

Realizando uma leitura mais ampla, também podemos considerar esta pesquisa como pertinente ao que pretendemos pesquisar, uma vez que trata da atuação do diretor de escola em todas as dimensões de uma unidade escolar.

Por fim temos a dissertação de Cruz (2016) defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o título *As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola*. Esse estudo tem como objetivo “investigar de que maneira a afetividade, com ênfase nas relações interpessoais entre o diretor e os professores afeta o desenvolvimento no trabalho coletivo na escola” (CRUZ, 2016, p.7).

De modo mais específico, Cruz (2016, p.7) buscou saber

[...] de que maneira essas relações interferem no fazer pedagógico do professor e os sentimentos de frustração/satisfação e motivação/desânimo que envolve o trabalho docente no interior da escola e também como são percebidos no discurso de diretores e professores os efeitos das afetividades nas relações interpessoais.

Fazendo uma breve leitura da pesquisa podemos também considerar que, dentre todas as atividades que permeiam o trabalho do diretor de escola, as relações interpessoais perpassam por todo o seu trabalho seja a curto, médio ou longo prazo. Tal estudo revelou que algumas pesquisas foram realizadas sobre a atuação do diretor na prática docente, mas poucas abordam a percepção do trabalho do diretor escolar pelos professores.

2 POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Busca-se com esta seção fazer um breve levantamento dos aspectos históricos da trajetória da administração escolar, assim como mostrar como o termo administração vai perdendo força em detrimento à gestão. Apresentam-se também alguns apontamentos sobre a gestão pedagógica.

2.1 Gestão Administrativa

Faremos, a seguir, um panorama da abordagem da administração escolar segundo os principais autores que discutem o assunto. Embora atualmente a administração escolar, devido às inúmeras reformas educacionais, venha ganhando destaques, é sabido que ela nem sempre obteve atenção na produção acadêmica na perspectiva de autores que discutem o assunto.

As pesquisas em administração escolar iniciam-se na década de 1930, quando nos deparamos com os primeiros escritos teóricos sobre o assunto no Brasil. De acerto modo, até então o campo da administração escolar assim como da política educacional basicamente estavam acéfalos de estudos e pesquisas.

Até a Primeira República, as publicações existentes acerca desse tema apresentavam “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007a, p. 21). Assim, o caminho percorrido pela administração da educação perpassa para um novo sentido, “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (SANDER, 2007b, p. 425). Tratava-se de um momento propício para o avanço nas discussões dos ideais progressistas de educação, já que o contexto educacional acadêmico se encontrava no auge das discussões, contrapondo à educação tradicional, que não vinha de encontro aos ideais de evolução do país naquela época, pois estava voltado para ascensão da industrialização.

Perante esse cenário, percebemos que os principais intelectuais brasileiros, principalmente os que defendiam a Escola Nova, voltavam seus discursos à carência de maior qualidade na educação seguido da necessidade de ampliar a oferta educacional. Esse panorama educacional aborda a ascensão da trajetória das ações da Nova Escola tendo como referência a estrutura norte-americana liderada por

Dewey.

Sabendo que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tratava também da ausência de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” acreditando ser um dos responsáveis pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932, p.34) podemos supor que essa constatação retrata o contexto histórico que originou os primeiros escritos teóricos sobre o assunto.

Podemos constatar que o material bibliográfico produzido nessa época se destacava nas obras de Leão, Ribeiro, Lourenço Filho e Teixeira, constituindo o acervo histórico dessa temática no Brasil, visto a importância das contribuições que proporcionaram a administração escolar.

Para Sander (2007b), essas referências são consideradas os primeiros escritos conceituais sobre administração escolar, permitindo o avanço nas discussões para consolidar essa temática na educação brasileira. Por meio dessas obras, buscaremos evidenciar as ideias defendidas e elaboradas pelos autores relacionadas à temática da administração escolar.

A partir do início do século XX, quando a oferta educativa foi expandida, percebe-se o agravamento dos procedimentos administrativos educacionais e o cargo de administrar a escola resulta naquele que apresenta maior desafio para seus ocupantes. Mediante essa situação, percebe-se a necessidade de gerir uma administração moderna e, dentro desse contexto, “A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (LEÃO, 1945, p. 154). Ligado aos fundamentos de cientificação do campo educacional, em evidência nesse período, o autor discordava da ideia de administração ligada a uma conquista empírica, descendente de um exercício funcional. Com base em Henry Fayol, pensando a administração escolar no âmbito da administração geral, o autor enfatiza que essa prática compreende:

As operações técnicas referem-se à distribuição de material e de pessoal, a providências para o melhor rendimento; as financeiras, à economia de recursos para o máximo de produção; as de segurança, ao zelo pela economia dos utensílios e petrechos em uso, bem como pela satisfação e tranquilidade dos professores, funcionários e alunos; as de contabilidade, ao cuidado pelo material e ao conhecimento exato de tudo quanto existe e quanto ainda é necessário; às administrativas, à capacidade de prever para prover, de organizar os serviços, de dirigir sem parecer que dirige, de

colaborar e conseguir a colaboração, de coordenar, de estar a par do trabalho realizado (LEÃO, 1945, p. 11).

Esse tipo de organização é baseada na hierarquia das funções, principalmente por considerar a base teórica de Fayol que ampara sua estrutura administrativa. Mediante essa visão de administração, os diretores assumem papel preponderantes sendo então os protagonistas, pois são eles quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação” (LEÃO, 1945, p. 158). O diretor, então, para desempenhar essa tarefa deve ser um sujeito letrado e experiente.

O diretor precisa conhecer o entorno e a comunidade da escola, além de conhecer a técnica administrativa, sendo capaz de elaborar estratégias atuando dentro dos princípios da educação. Por fim, deve ser um diretor que “renova, deve ser educador, no mais amplo sentido do termo” (LEÃO, 1945, p. 159).

O diretor escolar faz parte da equipe técnica que é responsável está entre o pessoal técnico responsável por consolidar as políticas de educação. Para o autor, é importante que o diretor seja um educador e que conheça a política educacional concomitantemente ao conhecimento administrativo que é mais técnico. Entende-se que o diretor escolar deve compactuar com a política do diretor da educação, partilhando sua visão. O autor defende que diferente do diretor da educação, a função do diretor escolar não deve ser apenas administrativa, deve perpassar pelas ações pedagógicas da escola.

Segundo Leão, 1945, o diretor não deixa de ser educador, mas assume mais responsabilidades e compromissos, pois é ele que coordena, dirige, orienta, assumindo o papel de líder engajado na busca de alternativas e ações visando a melhoria das condições escolares para a comunidade.

Para o autor, o diretor precisa contar com auxílio do que ele denomina de “peritos especializados”: os inspetores-orientadores, pois não consegue sozinho administrar e orientar todas as ações que ocorrem. Para o autor, esses termos expressam com clareza esse técnico e sua verdadeira função representada para além da observação do trabalho pedagógico, uma vez que o inspetor-orientador desempenha o “estudo de uns e outros, na análise, julgamento dos métodos e dos processos aplicados, na apreciação dos resultados conseguidos, com o fim de orientar e conduzir a obra escolar no sentido de uma construção futura” (LEÃO,

1945, p. 241).

Já a função do professor se resume a de um “técnico cuja função é preparar o ambiente e os meios dentro dos quais e pelos quais a educação se processa naturalmente” (LEÃO, 1945, p. 227). Sendo assim, para Leão (1945, p. 10), “A administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social”. Significa que cabe ao diretor da educação, aqui na figura de um supervisor ou secretário de educação, aprofundar seu conhecimento da política educacional, em suas diretrizes e linhas gerais, já ao diretor escolar compete colocar em prática essa política educacional.

Contudo, em razão do “progresso social geral”, a escola se torna gradativamente relevante “na constelação das instituições sociais: suas atividades específicas começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender” (RIBEIRO, 1986, p. 27). Juntamente a isso, a nacionalização do ensino passa a ser vinculada ao financiamento público, tornando obrigatória a seriedade na apresentação de resultados congruentes, perante os recursos.

No sentido de impor a necessidade de estratégias que melhorem os resultados, visando à preservação da administração escolar, tanto Ribeiro (1986) como Leão (1945), diante do cenário de novas demandas tanto do desenvolvimento social quanto econômico, refletem que a administração escolar funciona como mecanismo de integração do processo de escolarização, como ferramenta executiva e unificadora, sendo que as variações, complexidades e extensões podem fazer com que percam o sentido da unidade, característica para garantia de êxito nas ações. (RIBEIRO, 1986).

O autor apoia sua teoria da administração escolar como um alicerce às atividades escolares respaldado nas ciências que permeiam o processo educativo como, por exemplo, a filosofia e a política da educação.

Pensando assim, deve corroborar “antes de mais nada, a uma filosofia e a uma política de educação” (RIBEIRO, 1986, p. 36). Ademais, a filosofia de educação abarca os propósitos e princípios da educação, uma vez que “é a especulação e justificação das razões por que se educa e a escolha e determinação dos fins que se pretende alcançar com o processo educativo” (RIBEIRO, 1986, p. 46).

A efetivação dos propósitos e dos princípios da filosofia de educação é uma

das pretensões da política da educação, já que “é o estilo de aplicação dos meios educativos disponíveis, para atingir os fins propostos pela Filosofia da Educação” (RIBEIRO, 1986, p. 46). O conhecimento das disciplinas de Biologia, Psicologia e Sociologia estão relacionados ao processo educacional.

Alguns princípios são defendidos por Ribeiro (1986) como outro fundamento da Administração Escolar que percorre o processo de escolarização moderna disseminado nos movimentos pedagógicos da Escola Nova. Dentre outros, para esse autor, a liberdade é “a base da atividade criadora; mais do que isso, a liberdade, de certo modo, é inerente à atividade criadora” e a responsabilidade “expressa na frase de Claparède, ou seja, ‘querer o que faz, e não, fazer o que quer’”, também se constituem como princípios da administração escolar (RIBEIRO, 1986, p. 50).

No que se refere à unidade, para ele, “tem o sentido de um esforço de convergência sobre os pontos que constituem os juízos de valor aceitos pela sociedade, dos quais a escola não pode se afastar, sob pena de perder seu legítimo significado” (RIBEIRO, 1986, p. 23). Outro princípio defendido pelo autor é o da economia. Assim, é fundamental “tirar dos enormes dispêndios o melhor e maior proveito possíveis” (RIBEIRO, 1986, p. 55).

Por fim, mas não menos importante, o autor faz referência ao princípio da flexibilidade quando retrata que as particularidades da estrutura escolar que devem se identificar com esse princípio, pois trata das necessidades individuais e sociais, “já pela disposição de seus órgãos, já pelas disponibilidades técnicas de abordagem e tratamento dos alunos, já pelos planos traçados para atender às necessidades sociais” (RIBEIRO, 1986, p. 56).

Haja vista de que os princípios da Administração Geral permearam as discussões educacionais assim como ocorreu com o Estado e com as empresas na busca de soluções para as dificuldades encontradas diante da evolução social – o último fundamento da administração escolar encontra-se nos estudos da administração geral.

Buscando aporte na teoria da Administração Escolar e se aprofundando na teoria da Administração Científica, Ribeiro, se debruça nas teorias de Taylor e Fayol, respectivamente ligadas à administração científica e a teoria clássica. Com isso, Ribeiro (1986) justifica que a administração é um tema natural peculiar a qualquer tipo de grupo humano em ação, pois se trata de uma atividade produtiva. O autor

afirma também que a administração faz parte de um conjunto de processos articulados, podendo ser tratada por método científico, pois se relaciona com todos os elementos do grupo, mesmo que em proporções diferentes.

Portanto, Ribeiro (1986) defende que a administração escolar está interligada à administração geral, pois se assemelham nos aspectos como: tipos, processos, meios e objetivos, além do que as contribuições que a administração pode oferecer por meio de estudos de outros campos podem ser utilizadas por todos.

Ao equiparar os objetivos da administração geral e escolar, seus tipos, aspectos e meios o autor recebe críticas do seu trabalho, pois Paro (2007) declara que existe então uma contradição nas obras de Ribeiro, pois simultaneamente ele declara que a finalidade da administração escolar é a intervenção para atingir as metas educacionais, percebendo que esse processo tem como principal objetivo a constituição de autonomia dos sujeitos, sendo assim, não seria possível atender a objetivos correlatos ao da administração geral, que se destina à produção.

Ribeiro (1986) retoma uma das características da administração escolar que perpassa pela complexificação da escola, que podemos analisar como as barreiras e dificuldades encontradas nesse ambiente e o risco a manutenção da unidade desse trabalho, portanto a unidade e economia são os principais objetivos a serem atingidos, sendo que a administração escolar precisa garantir a unidade do trabalho escolar solidificando a sua filosofia da educação.

No que diz respeito à economia, tange à execução do trabalho escolar com o “melhor rendimento com o mínimo de dispêndio” (RIBEIRO, 1986, p. 98). Portanto, ele concorda que a fragmentação do trabalho pode auxiliar, mas cabe à administração escolar “velar por que essa divisão não chegue a determinar, irremediavelmente, a perda de unidade” (RIBEIRO, 1986, p. 99).

Resumindo, “temos que, harmonia e equilíbrio pela unidade, e rendimento e satisfação pela economia, são os dois objetivos da Administração Escolar” (RIBEIRO, 1986, p. 99). Desse modo, para esse autor, os procedimentos da administração escolar ocorrem em três etapas sucessivas, anterior às atividades da unidade escolar, referindo-se à organização e ao planejamento que deve ocorrer concomitantemente à avaliação dos resultados e ao relatório crítico que deve ocorrer ao fim de cada etapa.

No que concerne o planejamento, é evidenciado pelo autor que esse modo de administração escolar está condenado a, “partindo de uma ideia, examinar as

condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização” (RIBEIRO, 1986, p. 130). A organização, fica com a tarefa de fornecer as condições para a concretização do planejamento, determinando as funções, estruturando órgãos, regulando relações, administrando pessoal e material.

Para Ribeiro (1986, p. 136), podem ser empregadas pela administração escolar as mesmas técnicas das teorias da administração geral, pois ele as reconhece como divisão de funções no trabalho “Com os mesmos resultados de se conseguir a melhor execução das tarefas”. Sabe-se que, a especialização de funções na escola diz respeito a múltiplas tarefas, diferenciando-se da empresa, considerando que “o tratamento dado a um parafuso é profundamente diverso daquele que deve ter um aluno!” (RIBEIRO, 1986, p. 134).

Sendo assim, o autor reflete acerca das reflexões de Charters, destacando que, para a melhoria no desempenho dos alunos perante às atividades desenvolvidas é importante considerar a divisão em séries e disciplinas lecionadas, sendo que para ele na composição de instituição o princípio essencial é a autoridade.

O autor aborda o conceito de autoridade como “o direito de mandar e de se fazer obedecer” (RIBEIRO, 1986, p. 137), indispensável à organização. O diretor é a autoridade, é ele quem “manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137). Concomitantemente, ele acentua que o suporte das relações humanas nas unidades escolares “é a colaboração consentida e não fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer”. (RIBEIRO, 1986, p. 137).

Segundo Ribeiro (1986, p. 140), é necessário determinar manuais e regulamentos:

Os chamados manuais descrevem minuciosamente como os indivíduos devem utilizar os materiais [...] instruindo sobre técnicas, processo, cuidados, precauções e demais medidas pertinentes. Os regulamentos estabelecem as normas de procedimento dos indivíduos em relação aos chefes, subordinados e colegas do mesmo nível hierárquico.

Nessa abordagem, o autor define a necessidade do controle de materiais e produtos utilizados. Enfim, o diretor deve preocupar com a organização para zelar pelo material escolar e administrar sua equipe de forma que “os objetivos para

o qual a empresa foi estabelecida sejam atingidos econômica e eficazmente” (RIBEIRO, 1986, p. 141). É importante também desenvolver os processos de comando e como se dará a assistência durante a execução das tarefas.

No que diz respeito ao processo de comando, o autor relata que deve ser compreendido “em termos impessoais, para marcar o início, a duração e o término das atividades, segundo as conveniências determinadas pelos dados científico-objetivos do processo de escolarização” (RIBEIRO, 1986, p. 153) diferenciado da conotação do sentido militar.

Quanto à assistência à execução, ela diz respeito às diretrizes dadas aos trabalhos escolares, pensando no estímulo dado a cada um que constitui a equipe escolar, pois “presume-se, um diretor tem uma visão de conjunto melhor do que o professor” (RIBEIRO, 1986, p. 153) à coordenação objetivando o bom andamento das atividades, garantindo a unidade do trabalho na escolar, visando à divisão de funções, supervisão e controle.

Ribeiro aborda também a importância do momento em que se encerram as atividades escolares. Entendendo-se que se trata de uma “delicada tarefa de medir”, avaliando os resultados das atividades, averiguando a “adequação e o rendimento dos processos e instrumentos de trabalho, relativamente aos objetivos e à política estabelecida no empreendimento, à luz do qual foi planejado, organizado e assistido durante a execução” (RIBEIRO, 1986, p. 169).

Como encerramento desse processo administrativo, o autor afirma a importância da prestação de contas. Assim, para esse autor,

Prestação de contas circunstanciada e fundamentada na verificação retrospectiva de ação, durante o período predeterminado, em função de certa programação; “[...] proposição de reajustes, ampliações, substituições e cortes de que a empresa carecer, através de uma operação que poderá chegar a ser todo um replanejamento” (RIBEIRO, 1986, p. 174).

Nota-se, portanto, que a administração escolar se refere aos processos que atendem a filosofia e política da educação, desenvolvendo-se durante e após as atividades escolares, garantindo-lhes a unidade e economia. Contudo, Dias (2002, p. 227) nos lembra de que essa teoria foi desenvolvida por Ribeiro em um período diferenciado dos atuais destacados com base no “entusiasmo pelas conquistas do movimento de racionalização do trabalho, em que tudo o que havia de mais atual derivava-se das contribuições de Taylor e Fayol”.

Outro autor que teve um papel importante na Administração Educacional e

Escolar é Lourenço Filho. Dentre outros aspectos, ele defendia a ideia de que “Em sentido lato, organização e administração representam, portanto, aspectos de um mesmo e só processo, o da coordenação da atividade de muitas pessoas em empreendimentos solidários” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 34). Ou seja, passa-se a averiguar as contribuições que as instituições produzem para o avanço educacional.

Nesse cenário, a administração escolar adquire importância tornando-se essencial retirar a improvisação das ações escolares favorecendo seu desenvolvimento racional, sendo assim, para o autor, o significado de administração se trata da ação de “congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 34).

A concepção de Lourenço Filho quando se refere aos termos organização e administração, embora possam ter o mesmo sentido dentre muitos contextos, salienta que uma atividade complexa envolvendo muitas pessoas leva à necessidade da divisão de tarefas, pois “se muitos os agentes, as atividades terão de distribuir-se por cada um deles, ou por grupos em que funcionalmente se diferenciem”. Essa divisão perpassa pelas ações de coordenação, definição de objetivos, reunião de elementos, execução de operações e produção (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 32).

Ele frisa que a Organização e a Administração devem ser entendidas como complementares uma a outra, “Em termos esquemáticos, pode-se dizer que as teorias clássicas centralizavam sua atenção no processo administrativo formal; nas teorias novas, essa atenção se estende ao comportamento administrativo” (LOURENÇO FILHO, 1976, p.52). Dessa forma, para o autor, não há invalidação nem tão pouco substituição das teorias clássicas, as novas técnicas visam à contribuição e o enriquecimento com novos elementos para maior desenvolvimento das metodologias utilizadas.

Lourenço Filho (1976) divide a administração em “Teorias Clássicas” e “Teorias Novas” pensando no papel dos envolvidos nesse processo, tomando como base os estudos de March e Simon. Desse modo, as “teorias novas” não negam a importância das “teorias clássicas”, mas como essas não reconhecem a influência das pessoas nas tomadas de decisão, demonstram-se incompletas. “Nesse caso, não é a escala das realidades a estudar que diretamente importará, mas certo setor, segundo o qual diferentes unidades de estudo se articulem entre si, agindo e

reagindo sobre as demais” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 39). Já as teorias novas referem-se à motivação do comportamento humano, no âmbito dos estudos na área da Psicologia e na Sociologia, quando trata do papel negativo da burocracia frente à administração.

Tendo em vista que as teorias se complementam, apoia-se em duas faces da organização e administração escolar percebendo a necessidade tanto do planejamento, controle, coordenação e avaliação dentro de uma organização escolar quanto do cuidado com as relações humanas que estão inseridas no ambiente escolar. Ademais, prezar pelas relações interpessoais durante os processos não desestrutura a hierarquia, significa apenas que o diretor necessita desse elemento para tentar alcançar eficiência satisfatória de sua equipe (LOURENÇO FILHO, 1976).

Nessa proposta de trabalho do diretor escolar, encontraremos funções que não se diferenciam daquelas já defendidas por Ribeiro (1986) e Leão (1945): “planejar e programar, dirigir e coordenar, verificar e apreciar o trabalho feito” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 71), pois partem da mesma base proposta de Henry Fayol.

Podemos observar que Lourenço Filho apresenta como diferencial uma visão de que a escola trata de serviços, assim as atividades ali desenvolvidas devem prevalecer levando em consideração as relações interpessoais, “os conceitos de relações humanas e ecologia das organizações, analisando as questões de responsabilidade social e do poder discricionário, e o valor compulsório das leis e de certos costumes” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 55).

Levando em consideração que as relações interpessoais são prioridade quando se trata da produção de ensino, fazendo com que aqueles que participam do processo demonstrem solidariedade e engajamento em busca do trabalho que fora planejado, que se sintam responsáveis por todo o percurso, mesmo sem terem participado de sua concepção, Lourenço Filho (1976) considera que o diretor de escola demandará alguns esforços para que esse engajamento aconteça e o ele necessariamente precisará aprender a lidar com o reconhecimento de um problema, a análise de uma dimensão inerente a esse problema em um plano de ação ou um planejamento, coordenar ações deste plano, com o intuito de solucionar um problema, verificar resultados do trabalho realizado, assim como examinar as condições para mitigar o surgimento de novos problemas, ou seja, o retrabalho. Ao

adotar esse aspecto, na perspectiva de Lourenço Filho (1976, p. 71-72), o administrador ou gestor poderá “satisfazer, reduzir e eliminar necessidades”, ou seja, dinamizar o processo.

Anísio Teixeira (1961) aborda o tema administração escolar em periódicos e capítulos de livros de maneira que relata suas experiências enquanto Secretário de Educação no sistema de ensino do Distrito Federal, em 1935. Assim como outros autores, o autor reconhece a necessidade de mudança na estrutura escolar, colocando a escola como necessidade social e individual. Para ele, o que antes era destinado à minoria, deveria se estender para todos, mas que não se tratasse apenas de escolas para todos e sim que “todos aprendam” (TEXEIRA, 1961). O autor aponta a mudança necessária também na administração escolar.

Como consequência, transformam-se métodos e processos de ensino, transformação que se reflete nos métodos de administração escolar. A administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – organização e eficiência em massa. (TEXEIRA, 1961, p.166).

Por conseguinte, o autor preocupava-se com a administração escolar e com a qualidade do ensino diante da expansão dos sistemas escolares. Pensando nas pequenas escolas que contavam apenas com um professor, ligando, assim, o ato de ensinar com o administrar, na perspectiva de que o professor administra a sala de aula, ensina e guia seus alunos.

Porém, a administração adota novas estratégias ao perceber que com a complexificação dos sistemas escolares o quadro de magistério passa a ser formado pelas “camadas intelectuais mais modestas”.

Nesse contexto, Teixeira (1961) defende que para educar toda a população há necessidade de desenvolver o papel da administração em professores de todas as camadas sociais e intelectuais pleiteando a formação necessária a fim de prepará-los para essa função. Ele ainda que:

Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excepcionalmente competentes. [...] Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso de melhorar as condições de Administração (TEXEIRA, 1961, p. 86).

Dessa forma, administrar, ensinar e guiar funções que eram intrínsecas ao trabalho do professor passam a compor as incumbências da administração escolar. Sendo essas funções essenciais ao trabalho pedagógico, “somente o educador ou o

professor pode fazer administração escolar” (TEIXEIRA, 1964, p. 14), porém, pensando em manter essas funções interligadas ao processo educativo, faz-se necessário exigir experiência e especialização em estudos pós-graduados.

Diferenciando-se dos demais autores, Teixeira (1964, p. 17) afirma que um dos princípios da administração escolar é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno”. Nessa abordagem, percebemos a rejeição da aplicação das teorias de administração industrial na educação, pois convergem nos objetivos e no resultado final.

Pensando que o protagonista da educação é o educando e tudo mais está subordinado a ele e que na empresa é o produto final a que tudo está subordinado, percebemos que a administração desses dois serviços é, de certo modo, até oposta. São duas administrações antagônicas, pois “na educação o processo é absolutamente humano e a correção certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis”. (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

O pensamento do autor rompe com a defesa aos fundamentos da administração geral ligada à educação, porém, percebe-se que até o final da década de 1970 ainda são fortes os pensamentos contrários, no entanto, na década seguinte, apontamentos sobre esse assunto são abordados na tentativa de mudança para esse campo.

Na década de 1990, reformas educacionais ocorrem em praticamente todos os países, sendo eles desenvolvidos ou em desenvolvimento. Nesse contexto, constata-se que havia a necessidade de busca de alternativas para resolução dos conflitos advindos dessas reformas.

No Brasil, durante esse período, percebemos os esforços voltados para as mudanças estruturais com o objetivo na produção de avanços educacionais. A partir da metade dessa década, constata-se que há uma preocupação e até insatisfação com a disponibilidade da demanda educacional, percebendo, inclusive por países mais desenvolvidos, que antigos desafios foram resolvidos, porém, com o surgimento de novos muitas vezes apenas renovados evidenciando a necessidade de elaboração de novas estratégias para a resolução dos problemas.

Todavia, essa preocupação mostrava-se presente há alguns anos. Myrtes Alonso (1976, p. 12), desde os anos de 1970, vinha defendendo que a “administração na educação tem como objeto o papel do diretor de escola do então primeiro grau, considerando os limites e objetivos propostos nos sistemas de ensino

no Brasil”.

Sendo assim, a autora evidencia sua concepção que a administração escolar dentro da área de administração é uma das especializações, sendo que o estudo de tal especialidade consome o foco do seu trabalho, acrescenta que as teorias de administração podem ser consideradas o marco teórico na progressão do trabalho. Ademais, o diretor escolar é quem assume as funções administrativas da instituição escolar baseado na ideia de especialização da administração geral.

Nessa perspectiva, perpassa uma questão que diz respeito à diferenciação entre “funções administrativas” e “funções técnicas”. Para tanto, Alonso (1976) cita algumas tarefas que fazem parte do trabalho administrativo e consequentemente das funções do diretor escolar, sendo elas: tomada de decisão, organização, planejamento e supervisão do trabalho, porém, por trabalho técnico-pedagógico a autora define aquele organizado pelos professores, pedagogos.

Diferentemente de Lourenço Filho e Myrtes Alonso, Anísio Teixeira, em 1968, já era adepto da questão administrativa numa perspectiva político-pedagógica. Para ele, esses processos eram chamados de transformação educacional e ocorrem sem levar em consideração que a oferta educacional pode não corresponder às atuais necessidades.

Os que acreditavam apenas na alteração do currículo como transformação educacional não observaram que sem a alteração da organização institucional, da formação dos docentes, da ampliação do financiamento, da estrutura física e os equipamentos necessários nada se altera. Porém, observa-se que essas reformas fazem parte dos sistemas educacionais há um bom tempo, portanto, o autor traz contribuições ao discutir tendências que nos ajudam a refletir que as inovações carregam poucas transformações para dentro da escola.

Esse enfoque é evidenciado quando tratamos da educação no Brasil durante a Primeira e Segunda República, sob o regime militar. A partir de 1985 na “Nova” República, notamos que as mudanças ocorridas na educação estão atreladas, tanto nacional quanto internacionalmente, às transformações econômicas, políticas e sociais. É oportuno sinalizar que calorosas discussões decorreram na Constituinte de 1987/88 referente à escola pública.

Compreende-se que a administração ou gestão de uma escola, assim como as reformas, por afetar vários setores, estabelece ao diretor escolar certa complexidade em sua função. Sabendo que as unidades escolares têm como

proposta a valorização da formação humana há necessidade da interação entre as pessoas. A caracterização da unidade escolar diferencia-se do setor privado, por exemplo, justamente por se tratar de uma organização onde as relações humanas e sociais prevalecem.

Dentro da unidade escolar, percebemos que a interação faz parte do cotidiano, as pessoas interagem o tempo todo perpassando as estruturas e processos de organização individuais, responsabilizando-se pelo percurso dentro do processo de ensino e aprendizagem através do trabalho pedagógico realizado. Sendo assim, alguns estudos apontam que a tomada de decisão deve ficar no foco da organização e do processo administrativo, portanto, organizar, sistematizar, gerir recursos e estruturar faz parte das funções administrativas.

Para concluir, acerca do significado do termo administração escolar, podemos rever que os primeiros escritos teóricos sobre o assunto se deram em 1930, com a criação do Ministério da Educação tendo como cenário educacional o Manifesto dos Pioneiros da escola nova (John Dewey) com enfoque numa abordagem clássica de administração. O perfil do diretor nessa abordagem é de uma pessoa culta, eficiente, que deve atender a uma filosofia e política da educação, tendo concepção clara de onde quer chegar, de como ele entende a educação. Os autores que abordam essa concepção, como puderam observar, são Antônio de Arruda Carneiro Leão e José Querino Ribeiro.

Outros autores, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, afastam-se das teorias de administração escolar aplicadas às escolas e passam a vê-la como organização e relações humanas, ampliando e buscando outras referências. Essa visão requer uma educação que não seja dual, sendo necessário refletir sobre a formação integral do sujeito pensando na figura do diretor como alguém que administra, ensina e guia.

2.2 Gestão Pedagógica

Tanto o conceito de administração quanto o de gestão estão ligados às teorias da área de administração. Desse modo, o contexto histórico está mais direcionado a indústria, serviços, no âmbito de administração e na perspectiva da escola não era diferente, pois apresentavam uma característica voltada para a formação do trabalho industrial, pautada na administração.

Muitas são as críticas ao modelo de administração escolar e ao final dos anos 1970 e 1980 podemos observar enfoque sociológico com personagens críticos contemporâneos como Miguel Arroyo. Uma onda empresarial invadiu as escolas e o conceito de gestão difere dos intelectuais da educação; na verdade são concepções distintas usando o mesmo nome, por isso, importante lembrar-nos que sem esclarecimentos somos suscetíveis à manipulação.

Na medida em que o mundo do trabalho se altera e o perfil da formação do profissional se volta para serviços, comércios, tecnologias, apresenta-se outra lógica mais voltada para pessoas e não para processos como na administração industrial.

Esse foco nas pessoas faz com que as funções desempenhadas pela equipe gestora na escola necessitem de gestão de processos mais vinculada ao papel do diretor e uma gestão pedagógica que se vincula ao papel do coordenador pedagógico. O que percebemos, no entanto, é que não há consenso em relação a essa questão, pois na educação, há certa discriminação para olhar para questão de administração; poucos autores fazem uma abordagem pautada pela área de administração e os demais fazem críticas e não aderem à visão ligada a esse tipo de organização.

Pensando que uma das ações entendidas como gestão se refere ao processo empregado para tomar decisões e fazê-la funcionar, vamos discutir acerca dos autores que abordam o assunto apresentando diferentes olhares para o termo. Uma vez que se faz necessária não somente a troca de nomenclatura e que ligada a ela deve haver propostas que justifiquem ou abordem a função de maneira diferenciada da anterior.

Para Libâneo (2004, p. 318), “há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão”, sendo assim, o autor defende que a gestão envolve os aspectos gerenciais e administrativos sendo uma função que mobiliza meios e procedimentos para atingir os objetivos.

A ideia de gestão é incorporada ao nosso vocabulário num contexto de reformas, na realidade, um conjunto de reformas políticas a partir da Constituição de 1988. Concepção fortemente marcada pelos direitos humanos reiterados na LDB de 1996.

Sabendo que, em 1990, no 1º Congresso Interuniversitário de Organização Escolar em Barcelona, o termo gestão foi desvelado, defendido por Glatter (1992), tendo como título *A gestão como meio de inovação*, o autor revela que o conceito de

gestão aplicado à educação é considerado, para muitos, arriscado, pois esses consideram a gestão uma forma de dominação, escondendo a realidade escolar e há aqueles que veem a gestão apenas pela face burocrática, tratando a equipe escolar artificialmente.

Associado a isso vem a ideia de colaboração entre União, Estados e Municípios que dividem as competências, porém, não podemos individualizar as questões, a partir dessa ideia esses termos ganham sentido, significado, dependendo da política que está estabelecida, portanto, conhecer as bases sobre as quais esses conceitos se estabelecem os tornam relevantes.

Glatter (1992) revela que dentro do ambiente escolar percebe-se e pode-se comprovar que a equipe escolar, principalmente os professores, que convivem mais de perto com o diretor escolar, dão preferência àqueles que estabelecem diálogos, considerando todos os pontos de vista e que adotem tomadas de decisões em conjunto e com transparência, optando por um olhar atento ao desenvolvimento pedagógico da escola e suas necessidades.

O autor revela ainda que professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, “constituindo a gestão um componente decisivo da eficácia escolar” (GLATTER, 1992, p. 147). Diante de todo esse quadro, podemos dizer que a gestão caracterizou-se por muitos anos como racional, técnica e mecanicista e dentre os modelos racionais há uma diversidade de abordagens e análise desse sistema de gestão. Esse novo quadro educacional rompe com a subordinação e submissão política e ideológica, pois são exigidas competências cognitivas diversificadas.

Esse modelo de gestão demanda competência para atuação dentro de uma gestão compartilhada e corresponsável, rompendo com o autoritarismo e a insignificância, pois as conexões sociopolíticas exigem trabalho coletivo, onde todos opinam e participam ativamente.

Pensando que um dos objetivos das transformações e criação de novos modelos da administração escolar necessita de estrutura sólida para garantir a melhoria e desenvolvimento do ensino e apresenta um caráter político, o trabalho da educação deve perpassar por práticas sociais inclusivas viabilizando a construção do conhecimento. Portanto, a gestão educacional precisa ser entendida como parte de um processo maior, visando a efetivação do ensino público gerenciado pelo Estado, sendo assim, administração e gestão de uma escola precisa manter uma

dimensão técnica com foco na organização e na propagação de melhores condições para realização dos seus objetivos.

Conseqüentemente, torna-se primordial a instalação da democracia no sistema público de educação para criação de ferramentas visando o planejamento, coordenação, controle dos gastos de recursos públicos disponíveis para utilização da escola, pois assim a gestão pode representar o interesse de todo o coletivo, por meio da participação de todos.

Glatter (1992, p. 149) alerta ao defender o termo gestão, uma vez que essa atividade não deve ser considerada predominantemente técnica, desligada dos valores e objetivos educacionais. Assim, a gestão precisa ser vista “como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática”.

Percebendo que o sistema educacional também é constituído pela gestão, respaldado pela legislação, os objetivos e finalidades da educação são viabilizados atendendo a demanda da comunidade escolar perpassando pela sociedade brasileira e sua complexidade cada vez mais evidente. A estabilização faz parte do processo de democratização.

Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996, nos apresenta uma nova configuração de administração escolar que é a gestão escolar, pois em seu Art. 14, prevê que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios: ... Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996, art.14).

Ainda que haja uma defesa em prol da gestão, cabe salientar que a direção continua existindo tendo em vista que:

[...] a direção é o principal atributo da gestão, por intermédio do qual o trabalho conjunto das pessoas desenvolve-se, orientando-as e integrando-as no rumo de seus objetivos, colocando em prática o processo de tomada de decisões na organização dos processos que as atividades educacionais reivindicam. Portanto, para contribuir efetivamente com as mudanças das relações sociais, à escola tem sido atribuída a função de reencontrar e reconstruir o sentido, o prazer e a autonomia de educar. (LIBÂNEO, 2001, p.118)

Para Lück (2009):

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que

é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LÜCK, 2009, p. 95)

Nesse sentido, a gestão democrática procura conduzir o sistema de ensino, a educação e a escola buscando validar a qualidade na educação, de forma que haja comprometimento com a participação e construção de todos, incluindo as reflexões dos professores e formações.

Dessa forma, a gestão educacional, ao reconhecer que faz parte dos contextos políticos, históricos e culturais, compreendidos como transformadores ou conservadores, ressalta o quanto os participantes se envolvem, valorizando ou contrapondo o desenvolvimento de relações solidárias ou democráticas.

2.3 O Trabalho do Diretor Escolar

Essa subseção trata de reflexões sobre “O trabalho do diretor escolar”, condição essa que pressupõe algumas características ou habilidades envolvendo práticas de incentivo e ações envolvendo toda a comunidade escolar que, principalmente quando articuladas com o professor, essas habilidades as quais nos referimos perpassam o comprometimento, a dedicação, a mediação, a capacidade de coordenação, associam-se à prática exitosa do diretor escolar.

Nesse sentido, Lück (2010a) aponta que a ação de liderança deve basear-se na capacidade de influenciar as pessoas positivamente, promovendo o desenvolvimento das inteligências social e emocional dos indivíduos, para que, no coletivo, busquem melhorias para alguma condição, desenvolvam suas competências, realizem projetos e até divirtam-se juntas.

Sabendo que dentro da realidade do Brasil o cargo de diretor escolar tem sido ocupado, em sua maioria, por professores com pouca ou, às vezes, nenhuma experiência ligada aos processos sociais, administrativos e de gestão e percebendo que não só os gestores precisam assumir a liderança, mas que ela faz parte de todo o contexto educacional, algumas pesquisas internacionais apontam que não se encontra o exercício pleno dessa função nas escolas. Percebemos aqui a diferença

entre os países quando se trata de organização da gestão.

O autor complementa afirmando que “O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer liderança” (LÜCK, 2010a, p.97) e que a gestão supera a administração no sentido da compreensão da dinâmica humana e das organizações sociais, superando a visão mecanicista.

Sabendo-se que o trabalho dos diretores escolares denota-se da sua capacidade de concretizar os objetivos educacionais da unidade escolar por meio da liderança e de sua influência sobre a atuação das pessoas, ou seja, todos os membros que atuam na escola, esses diretores passam a ser “modelo” para a comunidade escolar. Ainda, sabendo-se que alguns apresentam maior facilidade para exercer essa liderança, isto é, nem todos tem essa facilidade, entende-se que trata-se de adquirir as competências por meio de formações continuadas ampliando o desenvolvimento desses profissionais.

Nesse sentido, Lück (2009, p.75) argumenta que:

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

Paulo Freire contribui nessas discussões quando explana em seu livro *Política e Educação* (2007) um olhar para a liderança numa dimensão de comprometimento mútuo, atuação coletiva, desvelando a força que se encontra na coletividade.

Após reflexões advindas de sua experiência como Secretário da Educação na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire percebe a necessidade de descentralizar e democratizar as ações da Secretaria, constituindo um colegiado para a tomada de decisões e descentralização do poder do Secretário.

Conseqüentemente, essas ações de processos democráticos e compartilhados, numa concepção de gestão escolar, considera a difusão da liderança em coliderança, sendo que quando essa última ocorre abre espaço para tomada de decisões coletivamente, dentro de uma liderança compartilhada com outros profissionais e colegiados, permitindo oportunidades iguais para todos os membros da unidade escolar.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2005) enfatiza que:

O diálogo é uma exigência existencial; Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2005, p.91).

Dessa forma, é possível entender que Paulo Freire concebe a liderança através da escuta, do encontro e do diálogo com todos os envolvidos, sendo essa uma das ações responsáveis pela transformação da realidade, considerando como uma liderança dialógica e revolucionária.

Lück (2010a) nos leva a refletir que as alterações na cultura escolar estão interligadas à liderança escolar, pois apresentam componentes como: diálogo, confiança, respeito, espírito de equipe, ética, empatia, pró-atividade, equidade, profissionalismo, o gosto pela aprendizagem dos alunos, ou seja, manter as expectativas elevadas, fazendo bem-feito e melhor sempre.

Buscando encontrar na liderança da educação como objetivos primordiais a aprendizagem e o desenvolvimento social e humano, Lück (2009) revela uma relação direta entre desempenho de liderança com desempenho de alunos, perpassando a qualidade do ensino. A autora destaca ainda que a liderança determina essa qualidade do ensino e a formação dos alunos.

Sendo assim, as práticas de liderança que são defendidas por ela abalam o trabalho, as relações interpessoais, a organização como um todo, por isso, a importância da formação de equipes participativas e integradas voltadas para que as ações escolares se efetivem com foco nos objetivos da unidade escolar.

Para Lück (2010a), para exercer a liderança com competência é necessária dedicação à observação e à reflexão dos profissionais que a assumem.

Lück (2010a) aborda elementos comuns que efetivam a liderança no campo de atuação sendo eles:

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

Portanto, se a liderança influencia tanto as pessoas, quanto os processos sociais e a organização, a autora pondera que essa liderança não pode significar

poder no sentido manipulador, autoritário, temeroso, pois o exercício dessa liderança deve pressupor ações motivadoras, participativas, colaborativas, multiplicadoras, inspiradoras e democráticas.

Dentro dessa perspectiva, em busca de melhorias nos processos, na organização, no envolvimento das pessoas, além da superação dos problemas, contradições e inviabilidade, podemos compreender a liderança como influenciadora de gestão de pessoas e processos sociais, gerindo esforços para alcance dos objetivos e produção de resultados.

Ainda refletindo sobre a relação entre liderança e poder, Lück (2010c) aponta que a liderança na escola deve propor a descentralização do poder e o compartilhamento entre os participantes do contexto escolar, produzindo autonomia a esses líderes.

Freire e Shor (1986) já afirmavam em seu livro *Medo e ousadia* acerca da importância de a liderança escolar relacionar-se com o contexto de “dar empoderamento ao outro”, pressupondo essa condição de compartilhamento proposta por Lück (2010c), no sentido da conscientização e ativação da potencialidade criativa dos envolvidos.

Segundo Lück (2010c), quando os membros da equipe assumem responsabilidades conjuntas que visam a efetivação das metas da unidade escolar, da reunião de esforços para o enfrentamento dos desafios da educação assentam ações da liderança compartilhada.

Lück (2010a, p. 85) apresenta dois tipos de liderança em seu livro *Liderança em Gestão Escolar*, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 - Comparação de Estilos de Liderança

	Estilo autoritário Liderança centralizada	Estilo democrático Liderança compartilhada
Iniciativa	Centrada no dirigente. Pessoas esperam permissão para tomar iniciativa.	Compartilhada entre os membros da organização e determinada coletivamente.
Cultura organizacional	Considerada como secundária. Mais forte é o culto ao dirigente e suas decisões.	Fortalecida mediante o desenvolvimento de competências pelo compartilhamento de decisões e ações, que transformam positivamente o modo de ser e de fazer na escola.
Tomada de decisão	Centralizada e baseada em processos formais.	Distribuída, mediante processo de reflexão e disseminação de informações.

Sentido de missão e visão	Definido e assumido pelo dirigente, que se torna seu arauto.	Definido e assumido pelos membros da escola e incorporado no ideário de suas ações, mediante sua iniciativa para implementá-lo. Continuamente revistos à luz das ações e reflexões.
Crédito de Sucesso	Atribuído ao dirigente.	Atribuído ao trabalho de conjunto.
Papéis e funções	Assumidos de acordo com cargos e respectiva definição.	Assumidos de forma compartilhada, segundo o sentido de responsabilidade comum. Desenvolvem-se em associação com o desenvolvimento das competências das pessoas.

Fonte: Lück (2010a, p. 85-86).

Diante dos apontamentos do Quadro 1, podemos observar que o desempenho da equipe está ligado à capacidade de as pessoas trabalharem em conjunto, pensando no coletivo, de maneira solidária e mobilizadora, tornando-se relevante o envolvimento de toda equipe escolar nos processos de tomada de decisão focando nos objetivos educacionais o que só ocorre mediante a gestão escolar compartilhada.

Segundo Lück (2010a), os líderes precisam desenvolver ações que viabilizem essa liderança compartilhada e a autora apresenta esse conjunto de atitudes que identificou no comportamento dos líderes através do Quadro 2, dentre eles podemos citar: autoconfiança, perseverança, motivação, autocontrole, espírito empreendedor como parte do comportamento do diretor escolar.

Quadro 2 - Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança

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

Fonte: Lück (2010a, p. 74).

O Quadro 2 apresenta as atitudes que devem fazer parte do cotidiano do diretor escolar, aquele que assumiu o papel de líder na escola e, algumas dessas atitudes, que podemos chamar de habilidades, podem ser trabalhadas e adquiridas durante sua gestão.

Sendo assim, a liderança se desenvolve dentro desse conjunto de características mediante os desafios associados à orientação dos envolvidos, por meio da coordenação e formação continuada do diretor escolar permitindo o desenvolvimento das habilidades para efetivar esse processo de liderança tão necessário para obtenção de resultados adequados e satisfatórios diante do fato de que se trata de um processo de autoavaliação levando à ação-reflexão-ação durante todo o percurso.

Lück (2010a) define a habilidade como o poder de desempenhar uma tarefa tendo a visão dos resultados pretendidos, cumprindo os objetivos e combinando o saber fazer, conhecer e orientar.

Esses princípios de capacitação e desenvolvimento de competências de liderança são estabelecidos por Lück (2010a, p. 130-131):

[...] conhecer suas forças pessoais e as maximizar, conhecer suas fraquezas e limitações para superá-las; conhecer os fatores e princípios de liderança e desenvolver esses conhecimentos, habilidades e atitudes para o seu exercício; conhecer a natureza humana e desenvolver uma sensibilidade e aceitação para as suas contradições, assim como as habilidades para lidar com ela; conhecer a natureza de seu trabalho, compreender os seus múltiplos desdobramentos e desenvolva o domínio dos fundamentos, métodos e técnicas necessárias para essa atuação profissional; conhecer a escola como uma organização social e compreender a sua cultura, em seus desdobramentos, possibilidades e limitações a serem superadas; e, desenvolver habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, gestão de conflitos e de desenvolvimento em equipe.

Para a autora, o diretor escolar, dentre todas as competências a serem desenvolvidas e aprimoradas por ele, precisa direcionar sua atenção dentro da perspectiva de um agente de mudança.

Nesse sentido, diversas ordens podem auxiliá-lo no desenvolvimento dessas competências como, por exemplo, buscar conhecimento de si e a melhoria contínua como pessoa, manter expectativas elevadas frente ao trabalho educacional desenvolvido, enfrentar situações de tensão e conflito abordando e mediando tais situações com equilíbrio, ampliar e buscar melhorias do trabalho compartilhado em

sua unidade escolar e buscar aprimoramento profissional. Cabendo, então, ao diretor escolar a viabilização de condições e ferramentas para desenvolver em todos os membros da equipe as competências necessárias para a atuação, dentro do contexto escolar, de cada indivíduo participante dessa equipe.

Quando a equipe de gestão da escola assume o papel de uma equipe de liderança, pratica suas ações no sentido de, segundo Lück, (2010a, p.109), “acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem”, assim, promovendo o espírito de equipe, motivando e inspirando o processo socioeducacional dentro e fora da unidade escolar. Ainda, segundo a autora, a equipe também oportuniza melhorias e desenvolvimento estabelecendo ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais, elevando as expectativas a respeito da educação.

O diretor escolar, então, participa de uma busca contínua para aprimorar suas habilidades de liderança, exigindo dele aceitação de suas fraquezas e dos desafios a encontrar pela frente, sendo um deles estimular cada pessoa da comunidade escolar, buscando o que há de melhor nelas, sabendo que suas ações refletem nas ações dos demais.

Por isso, compreende-se que as funções do diretor de escola, sem o papel de liderança, permaneceriam apenas no âmbito administrativo, o que se encaixaria também nas atribuições de um secretário de escola ou auxiliar administrativo, surtindo poucas contribuições no desenvolvimento da unidade escolar.

No entanto, a gestão amplia a visão de interatividade, reforçando a importância da combinação de diferentes dimensões no contexto escolar.

A função do diretor escolar perpassa pela intervenção na prática pedagógica, com foco na formação dos educandos e na garantia do funcionamento da escola como organização social, pública e de qualidade.

Portanto, Lück (2009) considera fundamental garantir e zelar pela formação desse profissional, pois se o objetivo é que ele desenvolva competências necessárias para promoção e garantia da qualidade do ensino, uma de suas tarefas é exercer sua função de gestor com um olhar ampliado do âmbito escolar, promovendo e mantendo a escola dentro de uma organização de integração e coerência entre os elementos educacionais.

Percebemos como ideal para atuação do diretor escolar que ele apresente conhecimento acentuado das leis e legislações que regem o país, os estados e o

município que está inserido, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, Estatuto do Estado e Município que está inserido, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Brasileira de Inclusão para que sua atuação seja fortalecida e consolidada por essas leis.

Nessa perspectiva, Paro (2002) concorda que o diretor precisa entender de educação, precisa se relacionar com os outros educadores e a priori ser um grande educador. O autor sugere a criação do conselho diretivo formado por três ou quatro coordenadores evitando, assim, a culpabilização de uma única pessoa, no caso, o diretor escolar caso algo dê errado quanto as decisões tomadas. A esse respeito, “o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola.” (PARO, 2002, p.14).

Libâneo (2003) apresenta o conceito de que a escola é um “espaço de síntese” de outros contextos, culturas e mediações relacionadas à política, economia e cultura, exercendo, assim, a cidadania participativa, crítica e ética, visando a formação dos sujeitos em sua plenitude, com uma proposta curricular voltada para essa formação.

Dentro desse contexto, Libâneo (2003, p. 300) afirma que:

O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquilo que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar.

O autor defende estudos que demonstram que o funcionamento de uma escola diferencia o resultado esperado dos alunos. Sendo assim:

[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógicos didáticos que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO, 2003, p. 301).

Nessa perspectiva de que a administração da escola por meio de uma boa atuação do diretor escolar subsidia a garantia dos objetivos educacionais, podemos compreender como válida a defesa de que a escola depende de uma boa atuação do diretor para garantir a qualidade da aprendizagem e seu pleno funcionamento.

Ajudando-nos a refletir que essa preocupação com a educação, por parte do diretor de escola, pode contribuir com a ampliação do nível cultural dos alunos, significando preocupação com a educação.

A gestão escolar, dentro dos sistemas de ensino, necessita interagir com as práticas sociais, pois se compreende que a aprendizagem dos alunos perpassa os exercícios da liberdade tanto política quanto intelectual.

Libâneo retrata que o cenário dos estabelecimentos escolares é diferenciado pelo nível de aprendizagem dos alunos. Após análise de alguns estudos realizados, ele afirma que “o modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos” (LIBÂNEO, 2003, p.302).

Ainda segundo o autor, o fato de as escolas não serem iguais impossibilita o estabelecimento de regras e procedimentos unificados, por isso, as pesquisas podem ser úteis na indicação e compreensão do funcionamento das organizações escolares, ajudando-nos a compreender a educação como instrumento de ampliação do universo cultural às camadas menos favorecidas da sociedade. Podemos avaliar que a boa atuação do diretor e, conseqüentemente, o bom funcionamento da escola contribuem com a ampliação do nível de aprendizagem dos alunos.

Atualmente, ainda encontramos alguns modelos de direção regidos pelo órgão central, ou seja, sem atuação da figura do diretor escolar no espaço da escola para auxiliar na determinação de objetivos e metas.

Nesse contexto, percebemos que o papel do diretor se aproxima de serviços meramente administrativos e de organizador estrutural. Esse trabalho destina-se a supervisionar, controlar, repassar informações, direcionando o trabalho escolar dentro das normas regidas pelo sistema de ensino. Diante desses fatores, o diretor não se responsabiliza pelos resultados ou avanços escolares, sendo eles positivos ou negativos.

Esse tipo de atuação não cabe mais na atualidade, pois nos deparamos com o sistema neoliberal predominando os interesses financeiros, privatizações de empresas estatais, impossibilitando o Estado de garantir o bem-estar social de todos.

Além disso, a aceleração do desenvolvimento tecnológico e cultural desafia a escola pública ampliando a necessidade da atuação de uma direção com propósito e propostas para educação em defesa da inserção social da população que depende desse atendimento.

Nessa perspectiva, Luck (2009) nos aponta que permanece com o diretor escolar a responsabilidade pela efetividade do trabalho pedagógico, liderando, coordenando, orientando, planejando, acompanhando e avaliando esse trabalho

exercido pelos professores, mas que é praticado em toda a unidade escolar. O fazer pedagógico requer compartilhamento de responsabilidades focado na formação dos alunos e no apoio a prática pedagógica dos professores.

Fox (1973, *apud* CUNHA; COSTA, 2009, p. 12-13) especifica que:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Especificamente, em dois estudos, Dias (1967; 1970) discute a atuação do diretor no contexto das escolas secundárias estaduais do município de São Paulo que, na época, não se encontravam sob os cuidados de pessoas qualificadas, pois nem sempre quem assumia a direção escolar tinha formação pedagógica ou formação mais adequada para assumir a função.

Apontando esses problemas de recrutamento e formações do diretor escolar, o autor critica o profissional que assume a função sem acompanhar o desenvolvimento social e econômico do país, mantendo-se distanciando da realidade.

De acordo com Dias (1970, p.7), “Diretor mal preparado, que se contenta em atender mediocrementemente aos imperativos de uma rotina cega, não tem condições para procurar novos rumos para atividade educativa de sua escola”. O autor defende também o apoio daqueles que fazem uso da escola pública, reconhecendo a importância desse apoio para o alcance dos objetivos.

Sendo assim, Dias (1970) revela que tanto professores quanto alunos contagiam-se pelo ambiente escolar, portanto, uma escola mal dirigida impossibilita a criação de um ambiente favorável o que agrava os problemas de ordem disciplinar.

A importância do ambiente agradável revela o bom andamento dos trabalhos, onde o diretor busca a conservação dos ambientes, sempre articulado com as práticas pedagógicas, encorajando a boa atuação do professor, diminuindo o absenteísmo e um clima favorável para que todos os combinados sejam cumpridos sejam eles administrativos ou pedagógicos. Ainda segundo Dias (1970), para assumir a função de diretor o professor seria o candidato mais adequado, pois a tomada de decisões na escola perpassa por currículos e programas, infraestrutura predial, quantidade e qualidade desse equipamento ao número e qualificação dos

servidores.

Aqui podemos apontar estudos relacionados ao clima escolar e sua relevância no ambiente educacional como, por exemplo, Luc Brunet (1992, p. 125) que reflete sobre como “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é, por isso é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam seu rendimento”.

Seguindo essa perspectiva, Lück (2009), sabendo que as competências para atuação de diretor se relacionam nas habilidades de leitura, interpretação, escrita, questionamentos e análises, dentro do contexto escolar, pressupõe que o diretor seja capaz de orientar, incentivar sua equipe, raciocinar rápido diante de conflitos, atuando eticamente e autonomamente. Para autora, alguns pontos essenciais para a condução da unidade escolar representam a atuação criativa, realização de trabalho colaborativo em equipe, gerenciando a utilização dos recursos de maneira adequada e responsável.

Lück (2009) aponta que, sendo o diretor o mentor, suas responsabilidades não devem ser dissolvidas entre os demais membros da gestão ou da secretaria da escola, competindo a ele o trabalho de orientação, coordenação e liderança, compartilhando suas tarefas e delegando as atividades, lembrando sempre que as ações devem ser tomadas pelo conjunto.

Aqui a autora enfatiza que não pode ocorrer a delimitação do trabalho em que, por muitas vezes, o coordenador se responsabiliza pelo pedagógico e o diretor pelo administrativo. Sendo assim, quando a equipe gestora atua em conjunto, compartilhando tarefas, adotando ações e comportamentos unificados, apoiando o trabalho uns dos outros, amplia-se o respaldo à atuação do professor.

Percebe-se, então, que é difícil diferenciar os impactos da gestão na eficácia escolar e o papel da gestão nas mudanças e inovações, por isso, a qualidade da gestão pode apresentar influência positiva ou negativa.

3 ESCOLAS EFICAZES: A ATUAÇÃO DO GESTOR

Este capítulo tem como objetivo apontar os estudos realizados sobre eficácia escolar e, para tanto, revisamos a literatura desde meados de 1960.

O livro de Guiomar Namó de Mello, *Escolas Eficazes: Um tema Revisitado*, de 1994, trouxe as contribuições para esta revisão literária sendo que a autora aponta o que se sabe sobre características das escolas eficazes e o que não se sabe sobre a promoção dessa eficácia nas escolas.

A coletânea de textos estrangeiros traduzidos para a língua portuguesa também subsidia esta revisão, pois Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008) trazem suas contribuições descrevendo “as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que caracterizam a pesquisa em eficácia escolar” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10).

3.1 A eficácia escolar e os relatórios Coleman e Plowden

Iniciaremos pelo Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), produzido em meados dos anos 1960, e advindo de uma pesquisa solicitada pelo governo dos EUA intitulada *Equality of Educational Opportunities*, tendo como objetivo coletar informações da qualidade da educação ofertada aos estudantes.

A pesquisa envolveu escolas e alunos concluindo que a origem familiar e as condições socioeconômicas dos estudantes sobrepujam o aprendizado obtido na escola, porém, esses resultados, a partir de estudos realizados na década de 1970 começaram a ser invalidados, levando em consideração a influência dos processos intraescolares no desempenho escolar.

Contextualizando a realização do Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), podemos observar as seguintes informações:

- A realização deste estudo se deu após a aprovação da Lei dos Direitos Civis;
- Trata-se da realização de uma pesquisa extensa que avaliou a oportunidade e a qualidade da educação destinada as diferentes etnias encontradas nos EUA (negros, índios americanos, porto-riquenhos,

mexicanos americanos e orientais americanos) comparando com as oportunidades para a maioria, grupos brancos;

- Com base em comparações regionais e nacionais, apontaram-se os níveis de segregação entre os grupos minoritários, os professores e o relacionamento entre os estudantes;
- Para análise dos tipos de escolas e suas diferenças foram realizados testes;
- A pesquisa para reconhecer a educação de qualidade foi norteadada pelo currículo oferecido, recursos (materiais para estudo, laboratórios, biblioteca), realização de testes de aptidão, de personalidade, social e a formação acadêmica do corpo docente;
- Discutiram-se sobre o futuro do ensino desses grupos minoritários, casos de integração das escolas, ensino superior da minoria e taxas de não inscritos nas escolas.

O relatório (COLEMAN, 1966) conclui que:

- a) Estudantes e professores negros são largamente e desigualmente segregados;
- b) Os estudantes das classes minoritárias são mais afetados que os estudantes brancos;
- c) A grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada à origem familiar e às condições socioeconômicas do estudante;
- d) As diferenças estruturais entre as escolas eram muito pequenas;
- e) O número de membros familiares e o contexto influenciavam mais a aprendizagem do que as escolas.

Sendo assim, Mello (1994, p.10), em sua obra, aborda o contexto em que se desenvolveram as pesquisas em eficácia escolar nos EUA, afirmando que “os anos 60 e 70 assistiram a um grande desencanto com a importância política e econômica da educação escolar” e que:

A partir dos anos 60, contudo, esgotadas as demandas da reconstrução e evidenciada a desarticulação entre o sistema educacional e o sistema econômico, a preocupação didático-metodológica vai sendo substituída por um pessimismo pedagógico cuja principal consequência foi fechar a escola como objeto de investigação.

Para a autora, o relatório Coleman (1966), foi o marco inicial dos estudos em eficácia escolar, afirmando que a escola não fazia a diferença na evolução da aprendizagem, e sim a origem familiar e a condição econômica dos estudantes. Segundo Mello (1994), as pesquisas dispararam em 1970, consolidando os estudos internacionalmente em 1980, destacando positivamente algumas escolas que se encontravam dentro de um contexto de vulnerabilidade social, sendo assim, afirma a autora que algumas pesquisas empenharam-se em coletar dados de tais escolas, iniciando o estudo denominado Escolas Eficazes.

Mello (1994, p.10) afirmou que os estudos de Coleman (1966) e de Jencks (1972) apresentaram um “panorama desanimador: os determinantes do sucesso ou do fracasso na escola pareciam ser apenas as condições externas a ela mais especificamente o nível socioeconômico e cultural dos alunos”. Para a autora, a França, com suas pesquisas pedagógicas já consolidadas na época, contribui na reação contrária ao parecer possibilitando “incorporar essas contribuições teóricas conflitantes naquilo que elas tinham de mais importante, isto é, o rompimento da ingenuidade do pedagogismo” (MELLO, 1994, p. 11).

Seguindo essa linha de pensamento, encontramos os estudos de Patto realizados a partir de 1980, porém publicados em 1990, descrevendo que o fracasso escolar nas classes populares é explicado no decorrer da história, iniciando em 1752 com apoio na medicina e psicologia com testes sensoriais, intelectuais e de aptidão, porém numa interface racista. Logo depois, a teoria da carência cultural também ganha grande aceitação nas instituições escolares e na sociedade em geral. Mesmo com a legislação e as reformas educacionais, na tentativa de incluir os mais pobres no cenário da educação brasileira, concluiu-se que não produziram mudanças significativas e concretas para o alcance de todos a uma escola de qualidade.

Podemos dizer que o “ideário de déficit” que Patto (1990) apontou para explicar o fracasso das crianças pobres na escola foi consolidado e ampliado ao longo das últimas décadas no Brasil, conforme destaca Legnani *et al.* (2015).

Segundo essas autoras, uma das estratégias atuais do corpo docente para não se responsabilizar diante das dificuldades encontradas, é alegar despreparo e atribuir competências para resolver os problemas de aprendizagem no interior das escolas aos profissionais da saúde, ou seja, recorrem à medicalização dos problemas escolares, estratégia essa em que questões das ordens relacionais, socioeconômicas e culturais tornam-se meramente biológicas e associadas à

capacidade cerebral do indivíduo.

As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica. (PATTO, 1990, p. 41)

Patto (1990) traz contribuições muito importantes acerca de como as famílias pobres foram desobrigadas do processo escolar dentro do contexto da sociedade capitalista, sendo muitas as formas de exclusão das famílias pobres passando por teorias racistas, teoria da carência cultural – com teses que culpam os estudantes e famílias pela exclusão dos filhos do cenário educacional isentando a escola de suas responsabilidades – não havendo qualquer questionamento sobre a existência ou não de igualdade de oportunidades, além de interpretações equivocadas de testes psicológicos.

Para Mello (1994, p.15), os estudos que identificaram as escolas que fazem a diferença se consolidaram nos anos 1980, citando entre outros autores que fizeram uma revisão das leituras sobre o assunto, Purkey e Smith (1985).

De acordo com Mello (1994, p.16), revisando a literatura de Purkey e Smith (1985), surge a definição de escolas eficazes como: “aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados”.

Ainda de acordo com Mello (1994, p. 15-16), tais autores, a partir “de estudos com diferentes delineamentos chegaram a um núcleo básico de características das escolas eficazes”. São elas:

- a) Respeito à liderança, evidenciando a importância de que ela tenha um conteúdo não apenas administrativo, mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos;
- b) O tema das expectativas da escola ou, mais especificamente, dos docentes em relação ao desempenho dos alunos.
- c) Organização do ambiente ou atmosfera da escola, tal característica parece se referir ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem;
- d) Importância da existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular;

- e) O tempo dedicado ao ensino-aprendizagem propriamente. Parece haver pouca dúvida que a eficácia escolar será tanto maior quanto mais tempo for dedicado à atividade-fim da instituição escolar;
- f) O acompanhamento do progresso do aluno, a retroinformação para este último dos pontos positivos e negativos de seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades;
- g) Importante que a escola tenha estratégia de capacitação, através de modelos de treinamento em serviço que envolva o conjunto da equipe escolar e considerável grau de controle, por parte da própria escola, sobre as decisões relativas ao conteúdo e metodologia da capacitação a ser adotada. Nas escolas eficazes é frequente a consulta informal e troca de experiência entre os professores e participação destes últimos nos conteúdos que devem constar do programa de capacitação;
- h) Importante se relacionar com as instâncias do sistema de ensino em nível distrital ou regional. Observou-se também que as escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica e decidem em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita;
- i) Suporte e participação dos pais, que compartilham dos objetivos da escola e possuem, eles também, expectativas de sucesso acadêmico para seus filhos.

A coletânea de pesquisas realizadas acerca das escolas eficazes por Brooke e Soares (2008) nos trazem informações importantes sobre o tema. A biografia dos autores destaca que Nigel Brooke é Doutor em Estudos do Desenvolvimento – Institute of development Studies com pós-doutorado pelo Instituto de Educação de Londres. Foi professor convidado da FAE/UFMG e foi coordenador executivo da Pesquisa Geração Escolar 2005 – GERES da UFMG e José Francisco Soares é Doutor em Estatística pela University of Winsconsin – Madison com pós-doutorado em Educação pela University of Michigan, Ann Arbor. É professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais no Departamento de Ciências Aplicadas a Educação, já foi Presidente do INEP e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional e Membro do Conselho Consultivo do INEP (BROOKE; SOARES, 2008, p.547).

Brooke e Soares (2008, p. 18-19) destacaram outro “relatório contemporâneo ao Coleman”, o Relatório de Plowden (1967), partindo de um estudo realizado na Inglaterra, encomendado pelo Governo objetivando conhecer com mais detalhes as condições da escola primária. Esse relatório ajudou a consolidar uma nova pedagogia centrada no aluno e calcada na teoria piagetiana das fases sequenciais do desenvolvimento da criança. Segundo os autores, “nada no relatório Plowden indica falta de confiança na escola [...]”, que “é no coração do processo educacional que a criança reside”, afirma a necessidade “de serviços educacionais excepcionais para os desiguais” e que, ao apresentar o relatório da pesquisa junto a 107 escolas

primárias, “acabou mostrando que a escola tem uma influência comparativamente pequena na explicação do desempenho do aluno”, relatando que “a porcentagem de variação em desempenho que pode ser explicado pelas categorias de variáveis relativas às condições socioeconômicas e familiares é de 48%”.

Com os dados apresentados pode-se dizer que o Relatório Plowden confirma as conclusões do Relatório Coleman no sentido de que a escola pouco influenciava no desempenho dos alunos, destacando como aspectos relevantes ao desempenho escolar as suas condições socioeconômicas e familiares.

Concordando com o relatório Coleman, Jencks (2008, p.50) reafirmou a mínima influência da escola, anunciando que “as escolas têm efeitos bastante modestos no grau de desigualdade cognitiva e não cognitiva entre os adultos.” Afirmando ainda que as “pessoas que frequentaram a escola e depois vão para a universidade se diferenciam daquelas pessoas que têm a mesma escolarização básica, mas que depois não vão para a universidade”, que “as escolas servem principalmente de agências de seleção e certificação, cujo trabalho é medir e rotular pessoas” e que “as escolas servem primeiramente para legitimar a desigualdade e não a criar”. Revelando que alunos advindos de famílias ricas sofrem uma maior pressão familiar para o estudo e têm possibilidades maiores de acesso ao ensino superior, o contrário dos alunos com famílias da classe operária, criando uma hipótese do melhor desempenho dos alunos de nível social mais elevado. Jencks (2008, p.57) apontou três conclusões quanto à questão socioeconômica:

[...] a primeira, que origens econômicas exercem uma influência importante na quantidade de educação escolar que as pessoas recebem; a segunda, que a diferença entre alunos ricos e pobres é, em parte, uma questão de aptidão acadêmica e, em parte, uma questão financeira; a terceira, que atitudes culturais, valores e gosto pela educação escolar têm um papel ainda maior do que aptidão e dinheiro.

Na análise de Smith (2008, p.82), considerando os dados abordados no relatório Coleman, ele explica o *background* familiar separadamente dos recursos escolares, concluindo que “o mito de que a realocação de insumos convencionais possa levar a uma redistribuição de resultados do desempenho escolar não podia mais ser aceita”, levando a entender que a melhoria no desempenho dos alunos estava desvinculada da aplicação de mais recursos nas escolas.

Madaus, Airasian e Kellaghan (2008, p.86), reconsiderando indícios sobre eficácia escolar, trouxeram informações sobre os programas de educação

compensatória, que visam diminuir os impactos da condição social dos alunos de baixa renda no desempenho da aprendizagem. Alguns programas dessa natureza foram o Head Start (1964) e Title I (1965) nos EUA, que visavam ampliar a preparação para a escola fundamental dos alunos de baixa renda. O Head Start foi conduzido pela Westinghouse Learning Corporation em conjunto com a Universidade of Ohio, envolvendo 104 centros Head Start para investigação.

Madaus et al concluíram que o programa não foi positivo como projeto de educação compensatória na pré-escola, verificando que não havia diferenças entre as crianças do programa e fora dele. Sendo assim, a análise dos resultados não indicou que:

Melhorias no ambiente escolar das crianças deficitárias, através de gastos extras, sala de aula menores, professores adicionais, ou atividades enriquecedoras resultariam em ganhos substanciais ou duradouros no desempenho (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p.86).

Com a afirmação de Jencks (2008), no final dos anos 1960, concluindo que a habilidade é herdada e que 80 por cento da inteligência têm origem genética, afasta da escola e do meio social a responsabilidade pelo desempenho do estudante (JENCKS, 2008 *apud* MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008).

Jencks (2008) em suas “conclusões sobre aproveitamento educacional” apontou que “o determinante mais importante do aproveitamento educacional é o background familiar”, que “o impacto desse background é representado parcialmente por diferenças econômicas mensuráveis entre famílias e parcialmente por diferenças não econômicas mais difíceis de compreender” e que, “a não ser pelo background familiar, o determinante mais importante para o aproveitamento educacional é provavelmente a habilidade cognitiva. Ao apontar que “diferenças qualitativas entre escolas de ensino médio parecem explicar cerca de 2% da variação no aproveitamento educacional de estudantes”, o autor firmou que “os recursos de uma escola aparentemente não têm nenhuma influência no aproveitamento educacional de estudantes” (JENCKS, 2008, p.64).

Contudo, posteriormente aos estudos até aqui apresentados, uma nova perspectiva quanto à importância da escola no desempenho dos alunos é gerada levando alguns teóricos a sinalizarem que os processos escolares agiam positivamente no aprendizado dos estudantes.

Por exemplo, dentro dessa nova perspectiva, Brooke e Soares (2008, p.107-

108) apontaram que “para muitos pesquisadores, as conclusões derivadas do trabalho de Coleman não eram aceitáveis como ponto final para a discussão sobre a contribuição da escola”. Afirmando que “a metodologia de Coleman pode ser descrita como de input-output ou de “insumo-produto”, sugerindo “uma conexão direta entre os insumos e os resultados, sem passar pelo que podemos chamar de processos escolares”, tratando-os “como se fossem uma caixa preta”; e, ao restringir “as variáveis estudadas a um conjunto de insumos [...]”, Coleman “acabou atribuindo menos relevância à contribuição da escola do que seria o caso”.

Pensando nos novos rumos adotados nas pesquisas, Brooke e Soares (2008, p.107) apontaram que “a leitura de Madaus é a transição entre o pessimismo dos anos 1960 e o trabalho ao longo das décadas seguintes, que reafirma a capacidade da escola de fazer a diferença”.

Madaus, Airasian e Kellaghan (2008, p. 115) afirmaram: “devemos ter cuidado para não identificar as variáveis de insumo como causa primária dos resultados decepcionantes dos estudos anteriores de eficácia escolar e de programas” porque “o problema pode estar com as medidas do resultado escolar utilizadas”. Para esses autores, as “escolas são instituições complicadas com uma grande variedade de propósitos” e que “um determinado insumo escolar ou de programa está potencialmente relacionado a muitos resultados, dos quais somente alguns foram avaliados”. Concluindo que “as variáveis de insumo escolar ou de programa tenham pouco efeito no desempenho dos alunos em testes padronizados não significa que tais variáveis não sejam importantes para atingir outros resultados”.

Brooke e Soares (2008, p.14) constataram que “são três as críticas mais contundentes” relacionadas ao Relatório Coleman. Sendo a primeira relacionada à escolha das variáveis citando Madaus, Airasian e Kellaghan (2008, p. 74) que “percebeu a tendência dos pesquisadores terem optado por variáveis de mensuração mais fáceis de serem alteradas através de políticas educacionais [...]”, porém “não mais importantes em termos de explicação dos resultados das escolas”.

A segunda se trata do fato de que os pesquisadores se concentraram apenas em “medidas de resultados” produzidos por “testes padronizados de desempenho, quando os resultados da educação escolar são de diversos tipos e não exclusivamente acadêmicos”.

E a terceira é “de ordem estatística e se concentra na dificuldade de distinguir os efeitos das diferentes variáveis”. Ressaltando as conclusões de Madaus, Airasian

e Kellaghan (2008) quanto ao fato de que “os primeiros estudos de eficácia escolar exageraram ao dar importância demais às chamadas “variáveis de status”.

3.2 Eficácia escolar: efeito escola e o valor agregado

A partir de 1970, após pesquisas realizadas em torno da eficácia escolar, alguns termos como efeito-escola e valor agregado foram abordados e precisam de explicação para melhor entendimento. Brooke e Soares (2008, p.10) usaram o termo efeito-escola como objeto de estudo definindo como sendo “o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno”. Agregam ainda que, em relação ao termo escola eficaz, “apenas existem escolas melhores do que outras”. Afirmando que atualmente ambos os termos, efeito-escola e escola eficaz, são utilizados quando se trata de pesquisa em eficácia escolar.

Brooke e Soares (2008, p.222-223) indicaram que a primeira explicação do efeito- escola “capta o efeito global das escolas do grupo de referência com base na divisão da variação total dos desempenhos dos alunos de todas as escolas em dois termos: a variação dentro das escolas e entre as escolas”. Sendo assim o efeito-escola é definido como “a divisão da variação entre as escolas pela variação total”.

O segundo sentido visa estudar e destacar “o aumento do nível de proficiência do aluno que pode ser atribuído às práticas da escola” identificando assim escolas que merecem ser pesquisadas (BROOKE; SOARES, 2008, p.222-223). A pesquisa procura os resultados do desempenho dos alunos de forma ampla, acompanhando seu desenvolvimento caracterizando como valor agregado da escola que, segundo Brandão (2000, p.44), valor agregado:

[...] é uma medida que pretende avaliar as aquisições dos alunos que podem ser efetivamente atribuídas à ação pedagógica das escolas, comparando a média do progresso escolar, em um período de tempo específico, às médias alcançadas por alunos com perfis equivalentes em outras escolas da mesma amostra.

Esse tipo de estudo passou a ser utilizado amplamente, pois calcula os “efeitos da escola” no desempenho de seus alunos com maior exatidão. Os autores revelam que os estudos relacionados ao efeito-escola são encontrados como objeto de pesquisa nas faculdades de educação e que algumas variáveis afetam mais o

desempenho, o que eles denominam de “vício de agregação”.

Sendo assim, os pesquisadores desenvolveram os “modelos hierárquicos”, os quais “permitem a decomposição da relação observada entre o desempenho e o nível socioeconômico em dois componentes, um associado ao aluno e outro associado à escola” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 223).

Com a revisão das pesquisas, apontando, por vários autores, a importância da escola na trajetória educacional do estudante e percebendo que o próprio estudante é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem nota-se que os fatores intraescolares influenciam positivamente a aprendizagem.

Com base nessas informações, os segredos das escolas passaram a ser revelados produzindo um conhecimento útil e ampliando a percepção, inclusive dos sujeitos que ali atuam.

Observando a literatura internacional anglo-saxã, destacam-se duas pesquisas referentes ao tema, sendo elas o livro de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (2008a, 2008b, 2008c), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on Children* (Quinze mil horas: escola secundária e seus efeitos nos alunos), um estudo realizado em 12 escolas da periferia de Londres e do Livro de Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, Ecob (2008a, 2008b), *School Matters* (A escola tem importância), um estudo realizado em 50 escolas de uma jurisdição de autoridade educacional na Grã-Bretanha, com alunos de 7 a 11 anos.

Nas duas obras apresentadas, foram revelados aspectos intraescolares que influenciaram na aprendizagem dos estudantes os quais serão expostos a seguir.

Na composição dos autores dos dois livros, observa-se a presença de Peter Mortimore, dando pistas sobre sua contribuição relevante ao assunto eficácia escolar.

Peter Mortimore é Ph.D. em psicologia e consultor educacional. Foi diretor do instituto de educação da Universidade de Londres e pró-vice-chanceler na mesma instituição. Participou de vários projetos de pesquisa, principalmente no campo da eficácia escolar, e escreveu vários artigos e livros sobre o tema. Mortimore definiu escola eficaz como sendo aquela “em que o aluno progride além daquilo que se esperaria ao considerar a composição de seus alunos”, sendo que essa definição sustenta e fundamenta os estudos sobre eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008, p. 221).

Ao apontarem as contribuições de Mortimore para o campo da eficácia

escolar, Franco *et al.* (2007, p.280) afirmaram que a investigação e definição de Mortimore identifica as unidades escolares que possuem alto desempenho educacional, após a seleção dos efeitos atribuídos às características individuais dos alunos e à composição social do corpo discente das escolas. A seguir, apresentaremos importantes conclusões das obras referenciadas.

Iniciaremos com a pesquisa realizada em escolas secundárias de autoria de Rutter *et al.* (2008b, p.185), trazendo as conclusões dos autores de que a frequência e o comportamento estão diretamente ligados ao desempenho dos alunos. Concluindo que “no geral, escolas que têm altos níveis de frequência e bom comportamento também tendem a ter altos níveis de sucesso nos exames” e que “em uma parte da região central de Londres, conhecida por serem menos favorecida em vários aspectos, algumas escolas foram mais capazes do que outras em promover bom comportamento e desempenho.” (RUTTER *et al.*, 2008b, p. 185-186).

Brooke e Soares (2008, p.219), analisando a obra *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on Children* (Quinze mil horas: escola secundária e seus efeitos nos alunos) de Rutter *et al.* (2008a, 2008b, 2008c), identificaram diferenças existentes não só entre os alunos no que concerne às suas potencialidades antes de frequentarem escola, mas também as diferenças entre as escolas que propiciam que os estudantes que as frequentam possam se desenvolver satisfatoriamente podendo essas serem classificadas como escolas eficazes. A conclusão desses estudos produziu materiais a serem analisados por outras escolas, identificando vários fatores que, abordados coletivamente, provocam uma influência positiva da escola no aprendizado dos alunos.

O conceito de *ethos* ou clima moral criado por Rutter deu início a partir desses estudos, atribuindo “o produto do efeito cumulativo de fatores que exprimem valores institucionais” (BROOKE; SOARES, 2008, p.19).

Os autores compararam a pesquisa do livro *Quinze mil horas* com pesquisas anteriores concluindo que sucesso nos exames, frequência, indisciplina e frequência juvenil nas escolas secundárias apresentavam grande variação e “resultam de experiências durante os anos passados na escola secundária” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.228); também que “há uma relação causal entre o processo escolar e a aprendizagem dos alunos”, que “talvez o ponto mais crucial seja a configuração das correlações com o processo escolar”, inferindo que “é bastante provável que os processos escolares, de fato, influenciam os alunos” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.229);

e ainda que a liberdade da escola em se organizar e dos professores “em tomarem suas decisões de como interagir com as crianças para as quais lecionam” tendem a proporcionar aos alunos “oportunidades para aprimorarem seu comportamento e desempenho” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.230); e ao interagirem com as medidas do processo escolar, constatou-se que “o efeito combinado” desses é “mais poderoso que o fator considerado isoladamente” e que “uma espécie de ethos global da escola” “pode estar envolvido” nas escolas eficazes (RUTTER *et al.*, 2008c, p.231); “a maior parte das variáveis de processo” tinham ligação indireta “com o resultado com o qual elas foram associadas estatisticamente” e que “uma grande quantidade de fatores escolares estavam correlacionados significativamente com a frequência”, porém, “muitos deles não envolviam qualquer tipo de resposta por parte do professor ou da escola em relação à evasão ou ao absentismo” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.231); finalizando as conclusões definindo que “a punição pode ser um uma maneira eficaz de controle de comportamento”, entretanto, “no contexto de uma escola, as formas de aplicação de punição e a frequência em que é usada poderão funcionar como mensagens para os outros alunos, e criarão uma atmosfera que pode ter efeito contrário ao que foi pretendido sobre o aluno transgressor” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.232).

Rutter *et al.* (2008c, p.233), após analisarem as descobertas da pesquisa, pensaram na organização e gerenciamento dos estudantes em sala de aula, observando a necessidade de identificação da: “abordagem didática e tipo de disciplina.” Ademais, analisando a “organização geral” do ensino em sala de aula, Rutter *et al.* (2008c, p.233) “descobriram que o comportamento do aluno foi bem melhor quando” o professor preparou a aula com antecedência instalando algum aparelho necessário ou separando os materiais a serem utilizados previamente; quando o professor chegava pontualmente no horário de sua aula e quando a aula atingisse a turma como um todo, e também quando o professor remetesse sua atenção na maior parte do tempo aos alunos.

Rutter *et al.* (2008c, p.233) também apontaram que “há três mecanismos diferentes” que explicam a ineficiência do uso frequente de “intervenções disciplinares”:

- 1) A ação disciplinar do professor aplicada a um aluno em particular pode extrair respostas compensadoras. Repreensões em voz alta servem para direcionar a atenção de toda turma para o aluno malcomportado;
- 2) Elas trazem consequências para o trabalho do resto da classe;

- 3) As tensões e os ressentimentos nascidos de um clima negativo, criado por constantes queixas e repreensões, podem provocar e perpetuar a má disciplina.

No que diz respeito à escola, Rutter *et al.* (2008c, p.240) destacam a importância do clima escolar visando a necessidade de cooperação dentro do estabelecimento de ensino com o propósito de estabelecer metas, tornando claros os objetivos da escola e destacando o trabalho em conjunto realizado para que seja perceptível aos estudantes. Os estudos indicam ainda a forte contribuição dos “professores mais experientes” dando suporte aos mais novos e favorecendo a sua adequação nas rotinas escolares, o que propicia maior preparação para assumir responsabilidades e um sentimento de recompensa maior através da identificação com a escola. O autor destaca também a importância de ações positivas da administração no sentido de atender às necessidades do professor.

Outro destaque dos estudos de Rutter *et al.* (2008c, p.242) identifica que o comportamento e o desempenho dos alunos “tendiam a ser melhores quando as escolas forneciam condições agradáveis de estudo”. O autor ainda afirmou que a maioria dos alunos responsáveis por algum movimento da escola tinham desempenho e comportamento exitosos, que “a iniciativa de atribuir responsabilidades pode surtir benefícios porque o gesto traduz a confiança depositada nas habilidades dos alunos e porque estabelece padrões para um procedimento maduro.” (RUTTER *et al.*, 2008c, p.243).

Rutter *et al.* (2008c, p.248) também pesquisaram a influência de grupos de subculturas contrários à escola afirmando que “pode haver grupos na escola que são indiferentes ao sucesso acadêmico” por “perceberem que não têm chances com esse tipo de sucesso e, portanto, precisam estabelecer objetivos em outras direções”, e que tal influência pode ser combatida “aumentando as recompensas e satisfações para os alunos menos capazes e introduzindo medidas para garantir que suas necessidades sejam supridas”.

Rutter *et al.* (2008c, p. 250-251), ainda concluíram que “as escolas secundárias se diferenciam sensivelmente em relação ao comportamento de seus alunos, frequência, sucesso nos exames e delinquência juvenil” e que “essas diferenças permaneciam mesmo depois de levar em conta as diferenças iniciais”; “que essas variações nos resultados foram sistematicamente e fortemente associadas às características das escolas enquanto instituições sociais” que “o

padrão das descobertas sugeriram uma relação causal”; que “a pesquisa mostrou quais variáveis escolares foram associadas ao bom comportamento e desempenho e quais não foram” e que “os alunos foram influenciados não somente pelo modo como foram tratados enquanto indivíduos, mas também pela força de grupo advinda do ethos da escola enquanto instituição social”.

Outra obra analisada refere-se à de autoria de Mortimore, Sammons, Stoll Lewos e Ecob com o livro *School Matters* (2008) (A escola tem importância). Essa pesquisa envolveu a participação de 50 escolas na Grã-Bretanha que atendiam alunos de 07 a 11 anos, de nível primário de educação com duração de quatro anos de estudo (MORTIMORE *et al.*, 2008b, p.155).

Os autores “identificaram diferenças importantes nos resultados educacionais dos alunos durante o ensino primário”, relacionadas a vários fatores; “idade, classe social, sexo e raça” tiveram impacto nos resultados cognitivos; que diferenças peculiares a cada aluno identificadas no início da escolarização permaneceram durante o decorrer do ensino primário, “diferenças em resultados não cognitivos variaram de acordo com a idade, classe social, sexo e raça e que tais diferenças “não eram sempre consistentes com aquelas atribuídas aos resultados cognitivos” (MORTIMORE *et al.*, 2008b, p.187).

Observando o progresso de alunos em leitura durante três anos letivos ao mesmo tempo em que o desempenho inicial, o sexo, a idade e fatores do *background* foram considerados, os autores “descobriram que a escola tem impacto significativo no desempenho em leitura. Ao todo, 9% na variação do desempenho de leitura dos alunos ao final do terceiro ano foi explicada pela escola” (MORTIMORE *et al.*, 2008b, p.196) os estudos também apontaram que algumas escolas são “muito eficazes em várias áreas cognitivas, enquanto outras escolas podem ser igualmente ineficazes nas mesmas áreas” e que, portanto, “fica evidente que frequentar determinada escola durante três anos da escola primária pode fazer uma diferença substantiva no progresso do aluno em diferentes áreas de aprendizagem” (MORTIMORE *et al.*, 2008b, p.203).

Purkey e Smith (1985 *apud* MELLO, 1994, p.16) definem as escolas eficazes como “aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados”.

Os autores deixam claro em sua obra que a literatura que trata sobre escolas

eficazes surgiu em contraposição à ideia de que as escolas têm pouco ou nenhum impacto na vida acadêmica dos estudantes. Purkey e Smith (1985), revisando a literatura sobre esse assunto, afirmaram que a conclusão de que a escola tem pouco impacto no desempenho dos alunos surge de “receitas simplistas” para melhoraria nas escolas, derivadas de “dados não experimentais”. Para os autores, essas teorias oriundas de “dados não experimentais e do senso comum” estimularam a pesquisa de escolas eficazes, destacando a importância dos processos de interação entre a escola e as variáveis que determinam os objetivos a serem alcançados, isto é, como as ações são tratadas no cotidiano e a resolução de conflitos.

Após a descoberta da existência de escolas eficazes, os autores identificaram tentativas de “integrar” tais pesquisas com recentes teorias organizacionais com o objetivo de obter informações mais completas sobre as escolas “academicamente eficazes”. Apresentando modelo do que seria uma escola eficaz para que outras unidades pudessem abordar a mesma dinâmica e objetivos abordados. (PURKEY; SMITH, 1985).

Para os autores, sabendo que a escola está sempre em busca de melhorar o desempenho dos alunos e por acreditar ser esta uma árdua tarefa devido às influências externas que perpassam pelo aprendizado dos estudantes, como família, antecedentes e inconstâncias difíceis de serem mensuradas, mudanças simples como melhora de salário de professores, aumento de recursos materiais e estruturais das escolas, aumento de gastos e programas de educação compensatória têm tido pouca relação com a melhora no desempenho dos estudantes (PURKEY; SMITH, 1985 p.03).

Sendo assim, os autores se debruçaram em “estudos com diferentes delineamentos, chegaram a um núcleo básico de características das escolas eficazes”:

- a) Respeito à liderança em que é apontado a importância de que ela tenha um conteúdo não apenas administrativo, mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos.
- b) O tema das expectativas da escola ou, mais especificamente, dos docentes em relação ao desempenho dos alunos diz respeito à existência de uma forte convicção na escola de que os alunos têm a capacidade de atingirem os objetivos de aprendizagem.
- c) Organização ou atmosfera da escola, tal característica parece se referir ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem.

- d) Existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular.
- e) O tempo dedicado ao ensino-aprendizagem propriamente. Parece haver pouca dúvida que a eficácia escolar será tanto maior quanto mais tempo for dedicado à atividade-fim da instituição escolar.
- f) O acompanhamento do progresso do aluno, a retroinformação para este último dos pontos positivos e negativos de seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades.
- g) A escola deve ter uma estratégia de capacitação, através de modelos de treinamento em serviço que envolvam o conjunto da equipe escolar e considerável grau de controle, por parte da própria escola, sobre as decisões relativas ao conteúdo e metodologia da capacitação a ser adotada. Nas escolas eficazes é frequente a consulta informal e troca de experiências entre os professores e participação destes últimos nos conteúdos que devem constar do programa de capacitação.
- h) Relacionamento com as instâncias do sistema de ensino em nível distrital ou regional. Foi observado que as escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência de que necessita.
- i) Suporte e participação dos pais, que compartilham dos objetivos da escola e possuem, eles também, expectativas de sucesso acadêmico para seus filhos. (MELLO, 1994, p. 16-17).

Em seu livro *School effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century* (Eficácia Escolar: alcançando a maturidade no século XXI, de 1999), Sammons (2008, p. 335) afirma que escolas eficazes são “aquelas que, levando em consideração as características dos alunos admitidos, parecem acrescentar valor aos resultados educacionais desses alunos”. Questionando que “para os elaboradores de políticas educacionais” e para “os profissionais da escola diz respeito à generalização dos achados das pesquisas de eficácia escolar e o grau em que podem ser usados por aqueles envolvidos na melhoria da escola”, acentuando o acréscimo da pesquisa em eficácia escolar no Reino Unido desde 1993, abordando maior atenção à avaliação e aos efeitos da escola nos resultados dos alunos (SAMMONS, 2008, p.335).

Segundo a autora “o paradigma da pesquisa em escola eficaz (PEE) opera dentro de uma metodologia mecanicista”, e as pesquisas abordam “uma visão instrumentalista dos processos educacionais e da crença de que os resultados educacionais podem e devem ser descritos independentemente desses processos” (SAMMONS, 2008, p.337). Destaca ainda que “a maioria dos estudos de eficácia escolar tem focado o desempenho acadêmico em termos de habilidades básicas de leitura e matemática, ou resultados de exames” (SAMMONS, 2008, p.344).

A autora alertou que “os estudos internacionais e comparativos sobre a

eficácia da escola” [...] “provavelmente não seriam diretamente transferíveis para outros contextos e menciona descobertas que apontam para a natureza dependente das pesquisas em eficácia escolar e a importância de distinções, tais como: escola primária/secundária e alto versus baixo nível socioeconômico (NSE) nas características dos alunos atendidos” (SAMMONS, 2008, p. 348).

Quanto aos recursos da escola, Sammons afirmou que “a maioria dos estudos em eficácia escolar não considerou o nível de recursos alocados para as escolas como sendo um determinante principal da eficácia” e destacou a “importância de um bom ambiente físico de estabilidade de professores e a ausência de escassez de professores” (SAMMONS, 2008, p.382).

Lee (2008), no artigo *Using Hierarchical Linear Modeling to Study Social Contexts: the Case of School Effects*, *Educational Psychologist*, de 2000, contribui para a pesquisa em eficácia escolar, entendendo que o aprendizado é “fortemente” influenciado pelo “contexto educacional”. Afirmando que a família, a princípio, protagoniza o aprendizado, porém, aos poucos a aprendizagem passa pelos ambientes formais, por grupo de amigos, atividades extracurriculares, na prática de esportes etc., representando “contextos nos quais o aprendizado formal ou informal acontece”. Lee (2008, p. 273) ressalta que o contexto pode mudar com o “amadurecimento das crianças”.

Como objetivo principal da pesquisa, a autora explorou “o contexto escolar dentro de ambos os aspectos conceituais e metodológicos na investigação dos efeitos da escola” e apontou que, “entre sociólogos da educação, estudos de efeito-escola utilizando métodos quantitativos geralmente empregam Métodos de Modelagem Linear Hierárquica (MLH)”. Argumentando “que esta abordagem não é somente a mais apropriada, como também a mais útil para o estudo de efeitos contextuais, especialmente o contexto escolar” (LEE, 2008, p. 275).

Lee (2008, p. 275) apontou três linhas relevantes de pesquisa: “a) Comparações entre setores; b) Escolas eficazes; e c) Organização burocrática versus comunitária”.

A autora afirmou, com base nas pesquisas de Escolas Eficazes que “tais estudos tentaram identificar as características de escolas que as tornam eficazes em termos de ensino para crianças desfavorecidas”, os mesmos que são formulados em um processo de dois estágios: o primeiro identificou escolas que são particularmente eficazes para crianças de baixo nível socioeconômico (NSE); no

segundo, “os pesquisadores procuraram por características comuns às escolas identificadas como eficazes” (LEE, 2008, p. 275)

Também foi destacado pela autora que, “apesar da linha de pesquisa ter recebido muitas críticas por razões metodológicas e de conteúdo” e pela discrepância de alguns estudos “sobre os fatores importantes para a educação eficaz de crianças desfavorecidas, os estudos identificaram diversos fatores como importantes.”. Lee afirmou que “escolas eficazes têm lideranças fortes concentradas em resultados acadêmicos”; que tais escolas “monitoram de perto o trabalho dos alunos”; que “nessas escolas, os professores têm expectativas positivas em relação a todos os alunos”; que “seus ambientes sociais têm um propósito definido”, “são organizados” e que, “apesar das descobertas da pesquisa em eficácia escolar terem um apelo intuitivo, a evidência para os efeitos alegados não é sólida” (LEE, 2008, p. 276).

Lee (2008, p.295) destacou a importância do contexto escolar afirmando que “a maneira que as escolas são estruturadas e organizadas pode afetar os alunos que as frequentam” sendo esses “fortemente influenciados pelo contexto onde o aprendizado ocorre”, que “estes contextos podem ser definidos pelas famílias dos alunos, os colegas com os quais eles vão para a escola, os amigos que eles escolhem interagir e os professores que os ensinam”.

Podemos observar que no contexto Ibero-americano, o autor Murillo Torrecilla (2003, p.54) destaca-se nos estudos de escola eficaz e a define como sendo “aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos alunos”, além do que seria previsível, “tendo em conta seu rendimento inicial, sua situação inicial, cultural e econômica”.

Para Torrecilla (2003), a experiência de escolas com características semelhantes pode auxiliar no alcance dos objetivos, trazendo informações relevantes para elevar os “níveis da qualidade da educação”.

Torrecilla (2005, p. 03) afirmou também que o significado de qualidade é muito ambíguo, confuso e apontou para algumas de suas características. Defendeu uma noção “global, integradora e dinâmica da qualidade intimamente ligada à equidade” e apontou para “quatro aspectos básicos”:

É necessário considerar a educação desde um planejamento sistêmico, conformada por diferentes sistemas e níveis, todos e cada um dos quais devem ser objeto de nossa atenção e de nossas ações de otimização.

A comunidade educativa em seu conjunto é responsável pelo funcionamento do sistema educativo e todos os grupos que a compõe (administradores, diretores, docentes, pesquisadores, família, alunos e sociedade em geral) devem comprometer-se ativamente com a sua melhora.

As ações de otimização da qualidade devem ser dirigidas para a consecução dos fins e objetivos do sistema educativo e de seus componentes.

Para a consecução, é imprescindível melhorar os processos que os afetam, de tal forma que possa falar-se de processos de qualidade (TORRECILLA, 2005, p. 03).

Torrecilla (2011 p.4) afirmou que, há mais de 40 anos surgiram as investigações sobre Eficácia Escolar objetivando explicar o êxito de algumas escolas em relação ao aprendizado dos estudantes, convertendo-se “em um movimento de investigação educativa mais influente”, nas decisões para a melhoria das escolas.

Torrecilla (2003, p.55) identificou quatro etapas no desenvolvimento das pesquisas em eficácia escolar:

- a) as reações contra o parecer inicial de Coleman (1966), que afirmou que a escola não fazia a diferença;
- b) após a identificação de escolas cujo desempenho dos alunos era destacado, o empenho em estudá-las;
- c) a consolidação da linha de pesquisa na identificação e análise das características das escolas eficazes;
- d) a utilização dos estudos multinível.

Torrecilla (2003) afirmou que dois são os movimentos que têm preocupado os pesquisadores em eficácia escolar:

- a) Em que medida a escola afeta o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes;
- b) Que tipo de diferenças há entre as escolas.

Sendo assim, o autor aponta que as pesquisas buscam conhecer as propriedades científicas dos efeitos das ações escolares que possibilitam entender as diversas medidas de rendimento escolar dos estudantes, a estabilidade e eficiência de tais ações ao longo do tempo e de que forma elas atingem os variados grupos de alunos no interior das escolas. Outra questão em estudo é desvendar no universo escolar os fatores operantes em algumas escolas, possibilitando que elas sejam uma escola eficaz (TORRECILLA, 2003, p.54).

Torrecilla (2008, p.4) destacou que o desejo relacionado as escolas eficazes é um modelo dos resultados da investigação e que auxilie na tomada de decisões e retomada dos objetivos a serem alcançados “por parte dos administradores,

diretores e docentes”, bem como “orientar os trabalhos dos pesquisadores em eficácia escolar”.

Segundo Torrecilla (2008, p.13), toda investigação sólida sobre eficácia escolar exige “contar com um marco teórico que oriente o conjunto de decisões” a serem tomadas durante o processo investigativo. O autor apontou que, para a elaboração do modelo teórico, “é necessário distinguir dois aspectos: a estrutura e suas características globais e os elementos que o conformam”.

Segundo para a literatura nacional, encontramos a obra *Escolas Eficazes: Um tema revisitado*, de Mello (1994, p. 09), podendo ser considerado pioneiro nesse campo, apresentando como objetivo “fazer um inventário do que já se sabe a respeito de características de escolas eficazes e do muito que não se sabe sobre como promover a eficácia das escolas em geral”. Segundo a autora, tratou-se “de uma contribuição para o novo desafio colocado diante dos sistemas de ensino do Brasil e da América Latina, isto é, promover a melhoria da qualidade do serviço educativo com equidade”.

Mello (1994, p.09) fez um levantamento de obras que retratam mudanças importantes que já estavam sendo estudadas em outros países, como Estados Unidos e Inglaterra, além de indicar a importância do estabelecimento de um sistema de avaliação na educação brasileira, com o objetivo de mensurar o desempenho escolar dos alunos para o monitoramento das políticas públicas induzindo nas unidades escolares a responsabilização pelos resultados.

Analisando os estudos de Purkey e Smith (1983), Mello (1994, p.18) revela as características das escolas eficazes, sendo aquelas que:

- a) Valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos.
- b) Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno.
- c) Possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.
- d) Existe uma liderança administrativa e pedagógica, focalizada no trabalho didático o qual valoriza e reconhece o bom desempenho.
- e) Possuem autonomia pedagógica e administrativa que abriga uma cultura de sucesso, onde existe a valorização, o reconhecimento e a expectativa quanto à aprendizagem dos alunos.

Mello (1994, p.19) afirmou que “um problema inicial se coloca quando se comparam escolas eficazes entre si”, entendendo que as caracterizações dessas

escolas são parecidas, porém, a interação dentro do ambiente escolar diferencia muito de uma para outra, revelando, assim, não ser suficiente para compreensão do funcionamento de uma escola eficaz apenas listar as características de uma escola, assim, “é fácil descrever uma escola eficaz, mas bastante difícil explicar o processo pelo qual ela se desenvolveu nessa direção” (MELLO, 1994, p.19).

Outro trabalho que merece destaque no campo da eficácia escolar é de autoria de Franco *et al.* (2007, p.280), pois os autores identificam as políticas e “práticas escolares” associadas a “alto desempenho escolar” de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental nos testes de Matemática do SAEB 2001.

Nesse trabalho, há destaque ao conceito de Mortimore (2008), que apresenta a definição de eficácia escolar com uma visão alternativa caracterizando quais as políticas e práticas escolares explicam o alto desempenho educacional destas escolas, filtrando os efeitos que abordam as características do corpo discente (FRANCO *et al.*, 2007, p.280).

Franco *et al.* (2007, p.280-281) afirmaram que os “fatores promotores de equidade intraescolar” são os que “propiciam a moderação [...]” da “desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares”. Apontando que os conceitos de “equidade intraescolar” e de eficácia não devem ser considerados de “modo independente” e que práticas escolares atuam em conjunto para ampliar o desempenho escolar de estudantes da mesma escola.

Os autores definiram cinco fatores relacionados à eficácia escolar:

- a) Recursos escolares;
- b) Organização e gestão da escola;
- c) Clima acadêmico;
- d) Formação e salário docente;
- e) Ênfase pedagógica (FRANCO *et al.*, 2007, p.282-284).

Franco *et al.* (2007, p.284), ao revisar a literatura brasileira sobre eficácia escolar, encontraram convergência quanto aos efeitos positivos dos recursos escolares, tornando-os eficazes quando utilizados corretamente, observando que a gestão da escola deve se basear na liderança do diretor e no compromisso dos professores com o aprendizado dos alunos, além do que há a necessidade da existência de um “clima acadêmico” garantindo a melhoria do aprendizado dentro do processo de ensino aprendizagem. Segundo os autores a literatura analisada apresentou evidências “ainda que esparsas”, surtindo efeitos positivos quanto ao “nível educacional” de professores, do salário e do “estilo pedagógico”.

Analisando o estudo realizado por um grupo denominado GERES (Estudo Longitudinal de Geração Escolar 2005), que teve duração de três anos, Franco, Brooke e Alves (2008, p.625) destacam sua principal característica que foi o acompanhamento de uma mesma amostra de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental por quatro anos em cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campinas (SP) e Campo Grande (MS). Ainda segundo os autores “a pesquisa envolveu a aplicação de testes cognitivos em leitura e matemática e questionários e que foi utilizada a Teoria de Resposta ao Item Paramétrica” com o propósito de “equalização das escalas” para os diferentes níveis de escolarização, obtendo “uma curva de crescimento de proficiência” ao longo do tempo para cada aluno observado.

Segundo Franco, Brooke e Alves (2008, p.490), “em cada onda de coleta de dados”, os alunos foram testados em leitura e matemática e, em diferentes momentos, os diretores, professores e os pais dos alunos foram entrevistados, com o objetivo de analisar os impactos familiares e escolares nos resultados. Ao final o estudo, foram acumuladas cinco medidas de desempenho escolar durante quatro anos.

Franco, Brooke e Alves (2008, p.625) também destacaram que o objetivo central do *Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005* foi investigar quais as práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a promoção da eficácia e da equidade escolar, tendo como principal abordagem analítica a utilização de modelos multiníveis.

Esse estudo surgiu em um momento em que a utilização dos dados do sistema de avaliação emergia nas pesquisas e na “formulação de políticas educacionais”; o GERES foi resultado de um “esforço colaborativo” produzido por meio de estudos dos últimos anos sobre “qualidade, equidade e desigualdades de oportunidades educacionais” e que, o que o diferencia dos sistemas de avaliação que estavam sendo aplicados nos estudantes do Brasil, é que se tratou de uma pesquisa longitudinal na qual houve a observação de uma “mesma amostra de alunos” nos anos iniciais do Ensino Fundamental “um desenho de pesquisa” para contribuir para o conhecimento “do que faz a diferença na educação brasileira” Franco, Brooke e Alves (2008, p.628).

Soares (2002) traz importantes contribuições no campo da eficácia escolar a partir de dados coletados do Sistema de Avaliação de Minas Gerais (SIMAVE).

Soares (2002, p. 05) apontou que, com “quase um século de atraso, o Brasil está prestes a vencer o desafio de colocar as crianças de 7 a 14 anos na escola”. O autor afirmou que no Brasil “há uma grande disparidade na qualidade da escola frequentada” e que “estas diferenças se devem não só a fatores físicos”, mas também “a diferenças mais sutis entre as escolas, seja na sua gestão, seja no conteúdo e forma de implementação do projeto pedagógico”. Ainda constata que os “pesquisadores começaram a investigar quais são as características de uma boa escola, aquela que propicia ao aluno melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas e, também, para sua inserção crítica na sociedade moderna”.

Para Soares (2002, p. 5), esse tipo de pesquisa “acadêmica está completamente consolidado na Europa e nos Estados Unidos, sendo que uma das formas de síntese dessas pesquisas tem sido a produção de listas de fatores que, idealmente, as escolas deveriam possuir”.

Assim como outros autores aqui apontados, Soares (2002) faz duas ressalvas quanto à utilização dos resultados dessas pesquisas, uma delas é que “as escolas são organizações sociais”, com suas especificidades próprias oriundas das interações entre seus sujeitos, portanto não há como utilizar o resultado das pesquisas como “receitas acabadas”, pois, cada escola, respeitando sua história, deve, à luz dos resultados da pesquisa, procurar encontrar o seu caminho para prestar um melhor serviço a seus alunos” e a outra é que “não é claro que os fatores associados à escola eficaz na literatura internacional sejam todos relevantes aqui no Brasil” e que “é preciso, ao se procurar melhorar a escola brasileira, percorrer pelo menos parte do caminho já trilhado pelos pesquisadores de outros países” (SOARES, 2002, p.05).

Para Soares (2002), as pesquisas acerca do assunto abordam e abordaram “que a compreensão dos processos internos que levam à eficácia deve partir de estudos de caso que foquem as escolas que diferem e que representam a exceção” (SOARES, 2002, p.12). Em 2002, coordenou o estudo: Escola Eficaz: Um estudo de caso em três escolas da rede pública de Minas Gerais, financiado pela Fundação Ford. Nele, Soares (2002, p.30) define escola eficaz como sendo “aquela que consegue agregar valores ao desempenho do aluno”.

Soares (2002, p. 112) concluiu que os sistemas de avaliações adotados no Brasil são “apenas um primeiro passo” para se realizar a avaliação de uma escola, na medida em que fornecem uma “métrica da situação das escolas”, indicando como

se encontra o aprendizado de seus alunos. Entretanto, “para buscar compreender a avaliação das escolas no PROEB/SIMAVE - 2000, só mesmo se embrenhando no funcionamento e na realidade cotidiana de cada uma”. Conclui também que a liderança e o clima de uma escola são dois elementos que se mostraram extremamente importantes para a compreensão do resultado das escolas no PROEB/SIMAVE-2000, “mas que não são usualmente tratados quando o objetivo é a avaliação de desempenho”.

No Brasil, a criação do SAEB e da Prova Brasil, cujos dados parametrizam a formulação do IDEB, também pode ser enquadrada no escopo de política pública voltada para a verificação dos resultados sugeridos pela UNESCO, que possui como objetivo último verificar se o direito à aprendizagem está sendo garantido. Nesse sentido, no ano de 2005, o INEP lançou o Projeto Boas Práticas na Educação, a fim de “buscar nas redes estaduais e municipais, nas escolas e nas organizações não governamentais que atuam com a temática, exemplos de experiências e práticas inovadoras” (BRASIL, 2005, p. 11). Na época, os diretores do INEP deixaram claro que as melhores práticas buscadas eram as que conseguissem melhorar os resultados.

Foi nesse momento que o governo brasileiro iniciou uma série de estudos sobre escolas eficazes. O primeiro deles, ainda no ano de 2005, no município de Sobral, no estado do Ceará. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais, a experiência de Sobral/CE (BRASIL, 2005) teve como objetivo analisar as boas práticas e ações inovadoras desenvolvidas no município de Sobral que contribuíram para a melhoria do desempenho escolar e identificar quais as boas práticas no município de Sobral que estavam produzindo os resultados satisfatórios em relação aos sistemas de avaliação do desempenho escolar.

Passone (2019, p.142) realizou um estudo sobre eficácia escolar com foco na gestão escolar nos últimos 18 anos, a partir de dissertações e periódicos nacionais e concluiu que a tendência dos estudos em eficácia escolar tem indicado a importância de se estudar a “relação entre a organização, gestão escolar e clima acadêmico em face aos efeitos na aprendizagem dos alunos” constatando que houve um aumento de pesquisas quantitativas e qualitativas e que tais pesquisas apontam que vários fatores atuam em conjunto influenciando nas ações da escola para que os alunos melhorem seu desempenho em relação à aprendizagem.

Considerando as críticas no que se refere ao estudo de escolas eficazes, o

autor entende que é preciso “superar certa tendência de ‘importar’ as recomendações de programas externos referidos às realidades sociais, econômicas e políticas diferentes”, o que pode ser feito através do estudo das escolas eficazes a partir da realidade em que se encontram, resultando na produção de conhecimentos aplicáveis mais próximos do cotidiano das unidades escolares que estão inseridas em um mesmo contexto (PASSONE, 2019, p.152).

Os estudos sobre eficácia escolar, surgidos na segunda metade dos anos 2000 e que identificaram e analisaram boas práticas escolares desenvolvidas nas escolas de sucesso, incentivaram pesquisadores a incluir essa temática na agenda de estudos de programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com esta seção busca-se detalhar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Parte-se do problema, para, em seguida, apresentar os objetivos, o método utilizado e as fases do estudo. Marconi e Lakatos (2003, p. 128) relatam que “o problema se prende ao tema proposto, esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa”.

De acordo com o problema proposto e conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o objetivo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”. Tendo isso em mente, o problema central desta pesquisa está atrelado à contribuição do trabalho do diretor e à eficácia escolar na perspectiva de diretores e professores da rede municipal de Santo André, Estado de São Paulo.

Com vistas a responder a essa indagação, este projeto foi empreendido com o intuito de analisar a relação entre as ações do diretor de escola e a eficácia escolar.

Em termos mais específicos, buscamos:

- Analisar o papel do diretor de escola em relação ao fracasso escolar;
- Identificar as contribuições do trabalho do diretor escolar para a prática docente com foco na eficácia escolar.

Com base nos resultados obtidos nesta investigação, foi proposto um plano de ação educacional com foco na eficácia escolar que poderá subsidiar o trabalho do diretor de escola dessa rede de ensino.

4.1 Método

De acordo com o objetivo geral deste estudo, percebemos que ele está no campo da pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória, pois “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41) e esse tipo de abordagem tem como objetivo principal o aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta. Na visão de Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa é utilizada para responder questões consideradas particulares, pois esse tipo de pesquisa investiga um universo envolto de “significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa de abordagem qualitativa apresenta características que se opõem a um único modelo de pesquisa nas ciências, procurando “descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”; respeita o quesito da interação quando os investigadores buscam com seus objetivos, orientações teóricas e dados empíricos, porém ela apresenta alguns riscos e limites que podem envolver o pesquisador pela situação pesquisada dando a sensação de domínio do objeto estudado. Por isso, Goldenberg (2004, p. 51) descreve que na pesquisa qualitativa é possível ter resultados e conclusões diferentes em estudos, supostamente semelhantes, gerando talvez uma preocupação quanto à validade dos resultados encontrados.

A autora relata que: “a diferença de resultados indica não a falta de objetividade dos pesquisadores, mas que estavam observando coisas diferentes a partir de enfoques, teóricos e metodológicos, diferentes”. Ela também indica que no momento da coleta e análise dos dados, o pesquisador deve atuar de forma flexível e criativa. Sendo assim, o pesquisador depende de sua “sensibilidade, intuição e experiência” para obtenção de um bom resultado em sua pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

4.2 Fases da pesquisa

FASE 1 – Revisão da literatura

Nessa fase, foram consultados os periódicos de educação, as bases de dados, tais como:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que reúne, em um só espaço de busca, teses e dissertações que já foram defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior.
- Periódicos Capes, que oferece acesso a textos e artigos de mais de 20 mil revistas nacionais e internacionais.

FASE 2 – Questionário eletrônico

Em razão da pandemia causada pelo Covid-19, os dados foram coletados por meio de um formulário eletrônico elaborado pelo Google Forms. É sabido que esse tipo de coleta tem vantagens e desvantagens, mas em razão do momento pandêmico em que a pesquisa foi realizada, esse recurso se constituiu numa técnica viável.

O questionário eletrônico, dadas as suas características, efetiva-se por meio de recursos eletrônicos (SILVA; SANTOS; SIQUEIRA, 1997). Sua aplicação é feita pela Internet utilizando de *e-mail* dos participantes ou uma página da Internet.

Quando se faz a opção pelo *e-mail*, como foi o caso desta investigação, o formulário é encaminhado diretamente para os participantes que foram selecionados previamente para que eles possam responder as questões propostas. No caso da utilização de página da Internet, o formulário fica disponibilizado cabendo ao participante acessar a *homepage* do questionário para respondê-lo e, ao final, clicar em um botão para enviá-lo.

Existem muitas vantagens quanto ao emprego desta técnica de coleta de dados quando comparada, por exemplo, à entrevista pessoal e por telefone (EVANS; MATHUR, 2005; HIPÓLITO *et al.*, 1996 *apud* VASCONCELOS; GUEDES, 2007, p. 7).

- Agilidade na aplicação, no controle e follow-up das respostas e
- Agilidade na tabulação dos resultados;
- Facilidade de utilizar maiores amostras;
- • flexibilidade e diversidade na Elaboração de questões, baixo custo de implementação,
- Exigência de resposta completa.

Com relação aos respondentes, as vantagens, comumente, estão atreladas à rapidez do preenchimento do formulário, facilidade de leitura, atratividade propiciada pela interatividade e “limpeza” do questionário sem rasuras (VASCONCELOS; GUEDES, 2007, p.7). Esses aspectos foram constatados nesta investigação, o que permitiu coletar os dados com rapidez, assim como obter respostas de um número significativo de participantes.

Todavia, existem limitações acerca do uso do questionário eletrônico via Internet (EVANS; MATHUR, 2005; LITVIN; KAR, 2001; GORMAN, 2000 *apud*

VASCONCELOS; GUEDES, 2007, p. 10):

- Respondentes limitados às pessoas com acesso à Internet, que podem não constituir uma amostra representativa da população;
- Impessoalidade e problemas de privacidade;
- Dificuldade de incluir incentivos para envio da resposta;
- Formulários menos atrativos, resultado da falta de formatação e de flexibilidade no layout;
- Respondentes podem considerar o recebimento da mensagem de e-mail não desejada como uma invasão de privacidade ou “lixo eletrônico”, maior do que no caso do envio pelo correio;
- Baixo índice de resposta, menores que todos os outros métodos de aplicação de questionário;
- Baixa confiabilidade nos dados, uma vez que muitos respondentes podem falsificar informações demográficas, que não são passíveis de verificação.

No caso deste estudo, essas limitações não se constituíram num problema porque todos os diretores e professores têm acesso à Internet, assim como ao *e-mail*, pois foi utilizada a conta institucional, pois a pesquisa foi previamente autorizada pela Secretaria da Educação de Santo André. Por essa razão, o formulário não foi considerado “lixo eletrônico”, tem um bom índice de resposta sendo pouco provável que os dados tenham sido falsificados em razão da relação existente entre a pesquisadora e os demais profissionais do município.

O formulário eletrônico está dividido em duas partes. Na primeira coletamos informações sobre o perfil dos participantes e na segunda sobre o domínio das ações do diretor e da escola. A seguir, estão as informações coletadas para definir o perfil dos participantes:

I Informações pessoais:

- A. Sexo,
- B. Idade,
- C. Residência,
- D. Estado civil,
- E. Filhos.

II Informações Acadêmicas:

- F. Graduação,
- G. Tempo de formação,
- H. Tipo de instituição que realizou a formação,
- I. Forma de realização da formação,

J. Pós-graduação.

III Informações de carreira:

K. Tempo de atuação na escola atual,

L. Atua em outras redes de ensino,

M. Período de atuação,

N. Segmento de atuação.

Coletamos os dados a partir de dois questionários elaborados utilizando a escala tipo Likert através do Google Forms como ferramenta para levantar os dados e manter o distanciamento social. A escala tipo Likert é frequentemente utilizada em estudos sociais, sendo possível mensurar as opiniões dos sujeitos.

Uebersax (2006) indicou que a escala tipo Likert é composta por um conjunto de itens que são utilizados para medir o objeto de estudo, a partir da apreciação das atitudes dos sujeitos em termos de concordância ou discordância. A escala mais utilizada tem cinco classificações, sendo uma opção considerada neutra ou de indecisão.

Em 2015, em estudos como do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), foram utilizadas quatro classificações, retirando-se a opção neutra, obrigando, assim, o sujeito a se posicionar. Incluir a opção neutra na escala tipo Likert pode levar a respostas imprecisas, falta de conhecimento, interpretação ou recusa em responder (SCHREINER; SJOBERG, 2004).

Nas escalas utilizadas neste estudo foram adotados quatro itens, sendo eles: Discordo Totalmente (1); Discordo Parcialmente (2); Concordo Parcialmente (3) e Concordo Totalmente (4). As escalas foram nomeadas em: Domínio das ações do diretor escolar (DADE) – (Tab. 1) e Domínio das ações escolares (DAE) - (Tab. 2), conforme apresentadas a seguir:

Tabela 1 - Domínio das Ações do Diretor Escolar (DADE)

	Dis cord o Total ment e (1)	Dis cordo Parci almen te (2)	Con cordo Parci almen te (3)	Con cord o Total ment e (4)

DADE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola?	-	-	-	-
DADE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar?	-	-	-	-
DADE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar?	-	-	-	-
DADE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno?	-	-	-	-
DADE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor?	-	-	-	-
DADE06	O professor precisa da mediação do Diretor?	-	-	-	-
DADE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial?	-	-	-	-
DADE08	. A atuação do Diretor na RPS é essencial?	-	-	-	-
DADE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor?	-	-	-	-
DADE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor?	-	-	-	-
DADE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola?	-	-	-	-
DADE12	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola?	-	-	-	-
DADE13	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica e com a vice-diretora da escola?	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora (2021).

A dimensão da escala que investiga o Domínio das Ações do Diretor Escolar apresenta 13 questões. Destaca-se que nesse tipo de escala o respondente opina e atribui o grau de concordância acerca do assunto. Todos eles mostram algum tipo de ação realizada pelo diretor escolar e a possibilidade dessas, na opinião dos professores, colaborarem no seu fazer pedagógico.

A questão DADE01 apresenta a atuação do diretor nas reuniões que ocorrem internamente na unidade escolar; a DADE02 se relaciona ao Projeto Político Pedagógico da escola; a DADE03 está associado às intervenções realizadas pelo diretor escolar; a DADE04 refere-se à disponibilização e compra de materiais; a DADE05 trata da melhoria na infraestrutura escolar; a DADE06 trata-se do tempo de permanência do diretor na unidade escolar; DADE07 direciona-se sobre o clima escolar; a DADE08 refere-se à parceria da equipe gestora; a DADE09 analisa a

importância dada pela valorização do trabalho; a DADE10 culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar; a DADE11 atribui o fracasso escolar à família; a DADE12 culpabiliza o professor pelo fracasso escolar e a DADE13 atribui ao diretor o fracasso escolar.

Tabela 2 - Domínio das Ações Escolares (DAE)

		Dis cord o Total ment e (1)	Dis cordo Parcia liment e (2)	Con cordo Parcia liment e (3)	Con cord o Total ment e (4)
DAE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola.	-	-	-	-
DAE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar.	-	-	-	-
DAE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar.	-	-	-	-
DAE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno.	-	-	-	-
DAE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor.	-	-	-	-
DAE06	O professor precisa da mediação do Diretor.	-	-	-	-
DAE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial.	-	-	-	-
DAE08	A atuação do Diretor na RPS é essencial.	-	-	-	-
DAE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor.	-	-	-	-
DAE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor.	-	-	-	-
DAE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola.	-	-	-	-
DAE12	Este clima está relacionado com o trabalho do diretor escolar.	-	-	-	-
DAE13	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola.	-	-	-	-
DAE14	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica com a vice-diretora e com o diretor da escola.	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Trata-se de uma escala com quatro itens. Em cada um dos itens se verifica o grau de concordância do participante. Desse modo, todos eles procuram saber quanto os diretores conhecem do trabalho pedagógico realizado em sua unidade escolar.

A questão DAE01 relaciona fracasso escolar com a atuação do diretor; a DAE02 aponta que o fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar; a DAE03 atribui como função do diretor averiguação do fracasso escolar; a DAE04 culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar; a DAE05 culpabiliza o professor pelo fracasso escolar; a DAE06 trata-se da mediação do diretor ao professor; a DAE07 trata-se da atuação do diretor nos conselhos de ciclo; a DAE08 trata-se da participação do diretor na reunião pedagógica semanal, a DAE09 trata-se da valorização das práticas pedagógicas; a DAE10 refere-se à disponibilização de materiais; a DAE11 e DAE12 é sobre o clima escolar; o DAE13 aborda a infraestrutura e a DAE14 refere-se a parceria da equipe gestora.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Realizamos coleta de dados com Diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, da rede de ensino de Santo André, por meio de plataformas *on-line* respeitando o período de isolamento social que vivenciamos. Antes da realização da entrevista, estabeleceu-se um contato prévio para a explicação e solicitação da participação voluntária.

Contamos com a participação voluntária de 25 diretores de escola e 85 professores da rede municipal de Santo André. De acordo com Silva (2005 p. 32), uma amostra que “é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plana” e segundo as características apresentadas para esta pesquisa, se determina uma amostra não probabilística intencional, pois foram escolhidos “casos” para a amostra que representem o “bom julgamento” da população/universo.

Como critério de seleção dos entrevistados, participaram os diretores e professores que atuam na rede municipal de Santo André, que atendam o ensino fundamental (1º ao 5º ano) em sua unidade escolar e que estejam em efetivo exercício entendendo que este critério é valioso. Tal contexto favorece uma compreensão maior do que poderá contribuir com a qualidade e validação da nossa pesquisa.

4.4 Procedimentos para a coleta dos dados

Para a realização da coleta de dados seguimos alguns procedimentos que atendem às normativas da Resolução 466/2012 e a do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Portaria 02.03.2016, do Manual de Instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa, adotados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. Com base nessas orientações ficou estabelecido que todos os projetos de pesquisa (levantamento de dados, entrevistas de pessoas ou visita técnica por pesquisador ou estagiário) que ocorram no âmbito da prefeitura, deverão ser submetidos a uma avaliação prévia, [...] apreciados na reunião seguinte após o recebimento do projeto [devendo ser enviado] com 15 dias de antecedência. (SANTO ANDRÉ, 2016).

Para a avaliação prévia do CEP preenchemos o “formulário de requerimento para realização de pesquisa”, referentes aos dados da pesquisa e os dados dos pesquisadores, entregamos o formulário pessoalmente ou pelo correio datado e assinado, na Secretaria de Educação.

5 BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE SANTO ANDRÉ E A EFICÁCIA DE SUAS ESCOLAS

Das sete cidades que compõem o grande ABC paulista, região considerada desenvolvida quando comparada com as demais regiões brasileiras: Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires, faremos um breve histórico da cidade de Santo André.

Para contar a história de Santo André é preciso relatar parte da história do Brasil Colonial, época que compreende o período de 1530 a 1822, onde viviam as tribos indígenas que tinham línguas e culturas distintas sendo algumas delas inimigas entre si, o que era usado pelos europeus quando desejavam guerrear contra os portugueses. Os portugueses durante os primeiros anos da história se preocupavam com a defesa das costas brasileiras de eventuais invasões francesas e holandesas, pois esses países não partilhavam da ideia de divisão contemplada no Tratado de Tordesilhas, dividindo o Novo Mundo (SANTO ANDRÉ, 2016).

Como explicação para o interesse pelas terras da colônia portuguesa e sua amplitude, podemos perceber que no início do século XVI os países de posse de terras que explorassem as riquezas minerais (ouro e prata), se adiantavam aos demais, pois essas moedas correntes eram indicadoras de riqueza (SANTO ANDRÉ, 2016).

Em 1530, por ordem de D. João III, rei de Portugal, Martim Afonso de Souza é enviado ao Brasil com o intuito de intensificar a colonização das costas brasileiras, fundando vilas e fortalecendo o litoral (SANTO ANDRÉ, 2016).

Já a figura de João Ramalho atrelava-se à imagem de facilitador no contato com os índios para a colonização, pois mesmo sendo português ele conhecia tribos e se comunicava com elas (SANTO ANDRÉ, 2016).

Perante essa ajuda de João Ramalho ele pedia que fosse transformado em vila o local em que ele vivia, acima da Serra do Mar. Sua solicitação foi aprovada apenas em oito de abril de 1553 com a criação da vila pelo Governador Geral Tomé de Souza batizada com o nome de Santo André da Borda do Campo. A negação desse pedido por vários anos se deve ao fato da pretensão de povoar o litoral e não o interior (SANTO ANDRÉ, 2016).

A criação da Aldeia de São Paulo de Piratininga, em 25 de janeiro de 1554, se

deu no período em que a busca de metais impulsionou o desenvolvimento da vila, havendo um grande deslocamento de pessoas advindas do litoral para o interior e os jesuítas alocados em São Vicente, interessavam-se em transferir o colégio para os campos de Piratinga (SANTO ANDRÉ, 2016).

No entanto, as dificuldades de sobrevivência e segurança transferiram a vila de Santo André para São Paulo de Piratininga em 1560, mediante a proposta do Padre Manoel da Nóbrega ao Governador Geral Mem de Sá (SANTO ANDRÉ, 2016).

Santo André passa a ser um bairro de São Paulo, onde estagna por um período, tornando-se local de passagem entre o Porto de Santos, a capital e o interior.

Em 1561, a maioria das terras foi cedida como sesmaria ao ouvidor da Capitania de São Vicente, Amador de Medeiros. Já em 1637, boa parte foi repassada seguindo ordens de São Bento, formando-se a Fazenda São Bernardo, hoje área ocupada pelo município de São Bernardo do Campo (SANTO ANDRÉ, 2016).

A Fazenda São Caetano, comandada pelos beneditinos, foi doada à Ordem pelo Capitão Duarte Machado e sua esposa em 1631, sendo que as outras terras, menores, passando por vários proprietários até o início do século XX.

As duas fazendas dos beneditinos São Bernardo e São Caetano produziam gêneros alimentícios e fabricavam tijolos e artefatos de cerâmica, respectivamente (SANTO ANDRÉ, 2016).

Até 1870, os beneditinos eram proprietários dessas fazendas, sendo compradas pelo Estado para criar colônias de imigrante.

Porém, antes disso, em volta da fazenda São Bernardo criou-se um pequeno núcleo urbano, que permitiria, mais à frente, a criação do município de São Bernardo (SANTO ANDRÉ, 2016).

A instalação da ferrovia, em meados do século XIX, próximo ao Rio Tamanduateí é considerada um fator importante dentro do contexto de modernização da região, pois esse empreendimento aspirava à melhoria do transporte dos produtos agrícolas vindos do interior para o Porto de Santos, principalmente o café produzido em larga escala na Província de São Paulo.

Com isso, a atração de indústrias, pensando em aproveitar as facilidades de transporte, incentivos fiscais e disponibilidade de áreas próximas à linha férrea

(SANTO ANDRÉ, 2016).

O município de São Bernardo, que abrangia toda a região do Grande ABC, foi criado em 1889, nascendo a partir da industrialização, com a utilização da mão de obra de imigrantes (SANTO ANDRÉ, 2016).

A nova cidade recebia indústrias de produção química, têxtil e moveleira, surgindo pequenos negócios que davam a sensação de urbanização da região. Perante a esse contexto, o termo Santo André ressurgiu, sendo nomeado o distrito criado em 1910, que abrangia áreas próximas à Estação (SANTO ANDRÉ, 2016).

Ao final do século XIX, a expansão industrial caracterizou-se pelo misto de produções industriais e artesanais. As empresas, geralmente, eram gerenciadas pelo seu proprietário. Nota-se que, após a década de 1950, desapareceram por não conseguirem acompanhar as inovações tecnológicas (SANTO ANDRÉ, 2016).

Algumas empresas fundadas nesse período conseguiram modernizar e atender a demanda como, por exemplo, a Companhia Química Rhodia S/A e a Companhia Brasileira de Seda Rhodiaseta.

Na década de 1930, o distrito de Santo André contava com indústrias importantes e entre seus moradores habitavam políticos influentes e pela Estação de São Bernardo era transportada a maioria dos produtos produzidos (SANTO ANDRÉ, 2016).

Em 1939 essa situação resultou na transferência da sede do município de São Bernardo para Santo André, sendo assim, toda a região do Grande ABC passou a ser denominada pelo nome Santo André (SANTO ANDRÉ, 2016).

Vários movimentos de emancipação se iniciaram e os distritos passaram a se tornar municípios, sendo que, em 1945, São Bernardo foi o pioneiro a emancipar-se, seguido por São Caetano do Sul, em 1949, Mauá e Ribeirão Pires em 1953.

Santo André passou a contar com uma área de 174,38 quilômetros quadrados, contendo com os distritos: Sede, Capuava e Paranapiacaba. Outras mudanças puderam ser observadas no que se refere ao tipo de indústrias da região (SANTO ANDRÉ, 2016).

Santo André abrigou várias indústrias de autopeças que com a ampliação de investimentos estatais e capital estrangeiro houve expansão do setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico (SANTO ANDRÉ, 2016).

Nesse cenário, a indústria foi apresentando outro perfil com a mão de obra

mais especializada e as máquinas mais produtivas, fazendo com que a mão de obra deixasse de ser determinante para o aumento da produção (SANTO ANDRÉ, 2016).

No período denominado “milagre econômico”, na década de 1970, houve um momento de concentração da indústria na Grande São Paulo (SANTO ANDRÉ, 2016).

Porém, com a recessão dos anos 1980, o ritmo desacelera e nos anos 90 continua desacelerada, pois, os incentivos fiscais se voltam para outras áreas do estado de São Paulo com dificuldades de transporte e custo de mão de obra (SANTO ANDRÉ, 2016).

Desa forma, o ABC perdeu várias indústrias, principalmente Santo André. Há ainda, atualmente, esforços tanto do setor público quanto da sociedade para manter as indústrias existentes.

Observa-se aumento das atividades nos setores ligados aos serviços e ao comércio, sendo que o desafio lançado para o século XXI relaciona-se com a criação de alternativas inovadoras para garantir melhores condições para os munícipes (SANTO ANDRÉ, 2016).

5.1 Formação Administrativa

O distrito de Santo André foi criado pela Lei Estadual nº 1222-A, de 14/12/1910, submetido ao município de São Bernardo, sendo assim, na divisão administrativa datada de 1911, o distrito de Santo André formata-se no município de São Bernardo (IBGE, 2020).

A sede do município de São Bernardo foi transferida para Santo André por meio do Decreto Estadual n.º 9.775, de 30-11-1938, sendo denominado município de Santo André e São Bernardo na condição de distrito (IBGE, 2020).

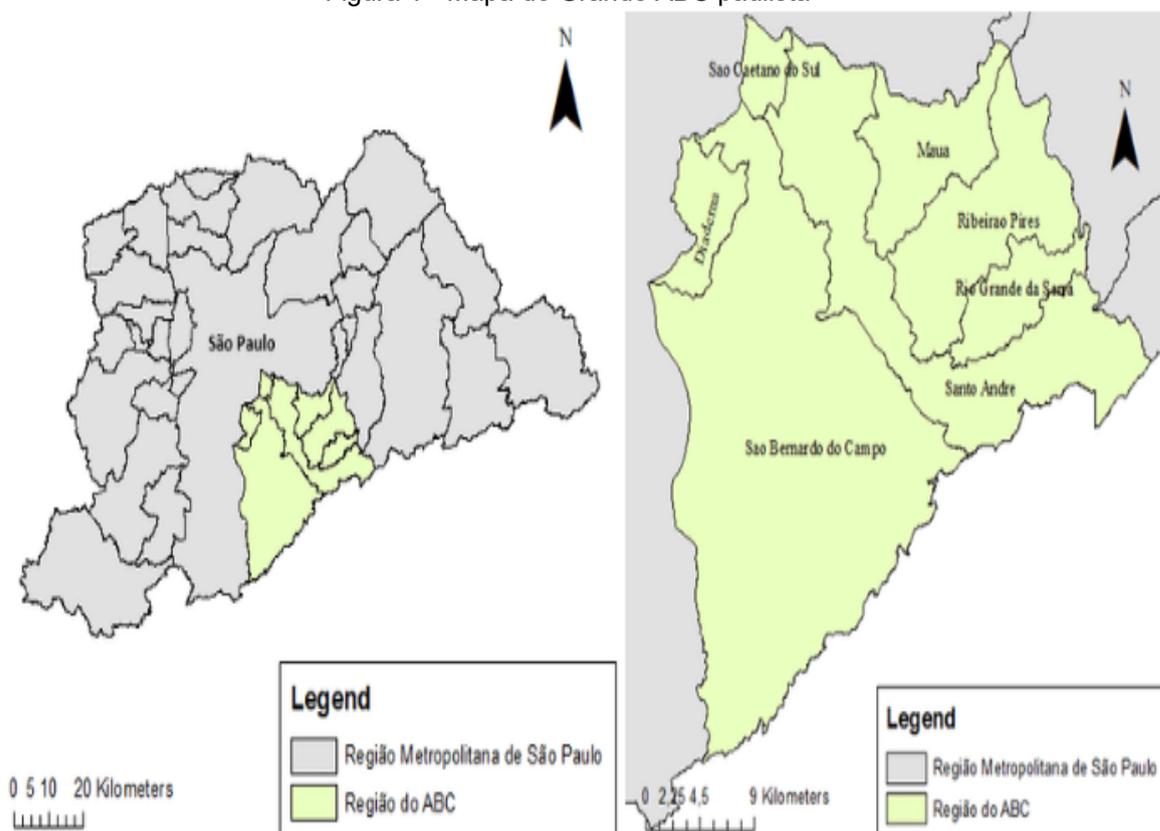
Ainda pelo decreto acima, Santo André passou a contar com o território do extinto distrito de São Caetano, pertencente ao mesmo município constituindo uma de suas zonas (IBGE, 2020).

O município passa a ser constituído, no período de 1939-1943, por cinco distritos: Santo André, São Bernardo, Mauá, Paranapiacaba e Ribeirão Pires e o Decreto-lei Estadual n.º 14.334, de 30 de novembro de 1944, desmembra o distrito de São Bernardo do município de Santo André. Sendo São Bernardo do Campo denominado município (IBGE, 2020).

Já no período de 1944-1948, o município é constituído de cinco distritos: Santo André, Mauá, Paranapiacaba, Ribeirão Pires e São Caetano sendo que em 24 de dezembro de 1948, pela lei estadual nº 233, é a vez do desmembramento do distrito de São Caetano elevado à categoria de município como São Caetano do Sul (IBGE, 2020).

Em 1950, o município de três distritos: Santo André, Mauá, Paranapiacaba e Ribeirão Pires é desmembrado dos distritos de Mauá e Ribeirão Pires, em que passam a ser municípios, de acordo com a Lei Estadual nº 2.456, de 30 de novembro de 1953, sendo que em 1960 o município fica constituído de dois distritos: Santo André e Paranapiacaba, permanecendo nesta divisão territorial datada de 2009 (IBGE, 2020).

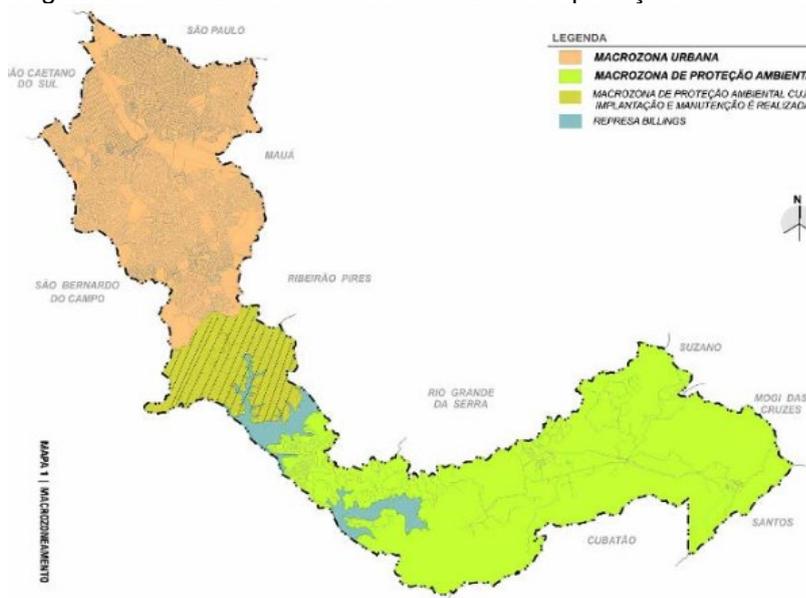
Figura 1 - Mapa do Grande ABC paulista



Mapa Região ABC Paulista

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-Regiao-ABC-Paulista_fig1_331555815

Figura 2 - Macrozona urbana e macrozona de proteção ambiental



Fonte: Santo André, 2016.

Quadro 3 - Características demográficas da cidade

Municípios	Santo André
População estimada (2020)	721.368
Área territorial Km2 (2019)	175.782
PIB per capita (2017)	38.408,12
IDH-M (2010)	0,815

Fonte: IBGE- Cidades (2020)

A secretaria de educação de Santo André compõe-se de dois departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF), que atende a Educação Infantil de 0 a 3 anos, Educação Infantil de 4 a 5 anos e Ensino Fundamental de 6 a 10 anos, e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), que atende alunos a partir dos 15 anos Educação de Jovens e Adultos I (EJA I) e Educação de Jovens e Adultos II (EJA II). Nos Centros Públicos de Formação Profissional são atendidos também EJAI e EJAIL, nos cursos livres (SANTO ANDRÉ, 2014).

Em síntese, a rede de educação de Santo André tem 40 creches e 51 EMEIEF, EMEIEF, com EJA 19, 18 creches conveniadas com 2.917 alunos, 12 Centros Educacionais de Santo André (CESA), 5 Centros Públicos de Formação Profissional, Parque Escola, Sabina e o Centro de Formação de Professores.

A rede de educação pública de Santo André nos últimos anos conta com uma crescente infraestrutura, movida por uma quantidade de professores que atuam no ensino regular nas diferentes modalidades nas unidades escolares. O total é de 540 professores que lecionam nas creches e 1.272 professores nas EMEIEF (SANTO ANDRÉ, 2014).

Muitos alunos frequentam as escolas municipais Andreenses, chegando a um total de 18.477 alunos na Educação Infantil, 17.220 no Ensino Fundamental e na EJA 2.626 discentes. No total, a rede de Santo André recebe 38.323 alunos. Em tempo, esclarece que ainda, desses alunos, 1146 são assistidos pela gerência de educação Inclusiva que conta com 38 professores assessores de educação inclusiva (PAEIS). (SANTO ANDRÉ, 2014).

O CESA é um conjunto de instalações integradas a EMEIEF, Creche e Centro comunitário, tem um espaço de bibliotecas que contam com salas multiuso, laboratório de informática, quadra esportiva, piscinas, auditórios, área de convivência e para ginástica, atendem as famílias dos alunos e a comunidade do seu entorno (SANTO ANDRÉ, 2014).

O Parque escola é um espaço localizado próximo ao centro de Santo André, une educação com a preservação ambiental, possui uma área de aproximadamente 50 mil metros quadrados, ocupada por grande parte da vegetação nativa da Mata Atlântica, onde funciona desde 2006. A Sabina Parque do Conhecimento, um dos principais centros de ciências interativos de educação contemporânea do estado de São Paulo, é um laboratório de teoria e prática, em que os alunos aprendem de forma prazerosa, podem usufruir desse empreendimento escolas públicas ou privadas (ANUÁRIO, 2016).

A Gerência de Educação Inclusiva também compõe a Secretaria de Educação, estando subordinada ao Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais, realizando um trabalho transversal junto aos Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos. (ANUÁRIO, 2016).

Os serviços e ações desenvolvidas ocorrem direta e/ou indiretamente junto aos alunos com deficiência da Rede Municipal, com foco na inclusão educacional dos mesmos, dentre elas:

5.1.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui como principal objetivo a minimização de barreiras para o desenvolvimento do aluno com deficiência. As ações estão acerca de:

- Promover um trabalho diferenciado para os alunos com deficiência, por meio de atendimento ao aluno, no contraturno escolar;
- Realizar assessoria pedagógica ao professor de sala regular, orientação e formação aos profissionais das Unidades Escolares;
- Oportunizar orientações aos familiares/responsáveis quanto ao desenvolvimento do filho;
- Desenvolver trabalho específico para os alunos com surdez (Pólo Bilíngue) e para os alunos com cegueira (Pólo de Deficiência Visual).

5.1.2 Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar – CAEM

O Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), possui Equipe Técnica Multidisciplinar que desempenha ações e serviços junto aos alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino, os quais são encaminhados pelas Unidades Escolares onde estudam. Os serviços oferecidos são:

- Avaliação Diagnóstica de alunos que apresentam baixo rendimento escolar;
- Intervenção terapêutica aos alunos com diagnóstico de Transtorno Funcional Específico (TFE);
- Estimulação Precoce aos alunos da Educação Infantil, os quais apresentam característica de atraso no desenvolvimento pedagógico e/ou global, bem como sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho é realizado por equipe multidisciplinar, com foco na intervenção terapêutica;
- Apoio à Rede com equipe multidisciplinar, os quais contribuem com a inclusão escolar e com o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência.

5.1.3 Núcleo de Apoio a Natação Adaptada de Santo André – NANASA

O NANASA é um serviço destinado às pessoas com deficiência, com idade igual ou superior a quatro anos. O horário de funcionamento é das 7h às 22h e as aulas acontecem duas vezes por semana.

- Alunos da rede municipal de ensino tem prioridade de inserção no serviço e representam 70% dos atendimentos, sendo que os 30% restantes são destinados a munícipes andreenses com deficiência. Os interessados são chamados conforme surgem novas vagas.
- Os interessados podem entrar em contato por telefone 44361261 ou comparecer pessoalmente para realizar inscrição.

5.1.4 Polo Bilíngue

Os alunos com surdez da Rede Municipal de Ensino são avaliados por equipe técnica e encaminhados ao Polo Bilíngue, o qual contempla os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Com objetivo de desenvolver um atendimento de qualidade, os profissionais que atuam no Polo são professores especializados, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

O aluno com surdez deverá estar matriculado na Unidade Escolar mais próxima de sua residência e o acesso ao Polo se dá por meio de indicação da equipe escolar, após a avaliação de equipe técnica.

A cidade foi premiada pelo Ministério da Educação (MEC) por apresentar um índice de alfabetismo de 97,6%, tida como “Cidade livre do analfabetismo”, mérito dos municípios que conseguiram atingir um índice de alfabetização acima de 96% (SANTO ANDRÉ, 2014).

Quadro 4 - Situação da educação no município de Santo André

Etapa escolar	Matriculas (nº estudantes)	Reprovação (percentual e números absolutos)	Abandono (percentual e números absolutos)	Distorção Idade- Série
Creches	14.800			

Pré-escolas	16.123			
Anos iniciais	45.871	1,5% 702 reprovações	0,2% 102 abandonos	3%
Anos finais	34.793	3,7% 1.291 reprovações	1,4% 493 abandonos	8%
Ensino médio	27.684	8,8% 2.305 reprovações	4,3% 1.137 abandonos	13%
EJA	4.627			
Educação especial	2.765			

Fonte: INEP/Censo Escolar 2018 apud QEDU, 2020.

A reprovação no Ensino Fundamental anos finais tem um índice maior que na educação dos anos iniciais, uma diferença considerável de mais de 50%. No Ensino médio esse número se eleva ainda mais, o que chega a preocupar e indicar a necessidade de reformas educacionais que possam inferir diretamente nessa problemática que atinge de forma nacional no desenvolvimento das competências e desempenho integral do indivíduo.

O abandono dos estudos segue a mesma proporção da reprovação, anos iniciais com um número menor, crescendo essa estimativa de alunos abandonando as escolas nos anos finais e ensino médio com um número considerado relativamente alto. A distorção idade série, alunos que não estão no ano ciclo correspondente a idade padrão, também segue a mesma estrutura em um nível menor nos anos iniciais e maior no ensino médio.

Quadro 5 - Escolaridade da população de 25 anos ou mais (2010) do município de Santo André

Nível de escolarização da população com 25 anos ou mais	Percentual da população
Fundamental incompleto e analfabeto	3,3%
Fundamental incompleto e alfabetizado	29,3%
Fundamental completo e médio incompleto	15,7%
Médio completo e superior incompleto	31,6%
Superior completo	20,1%

Fonte: Adaptado de PNUD; IPEA; FJP apud RADAR IDHM, 2013.

O índice de analfabetismo no município de Santo André é baixo ao ser

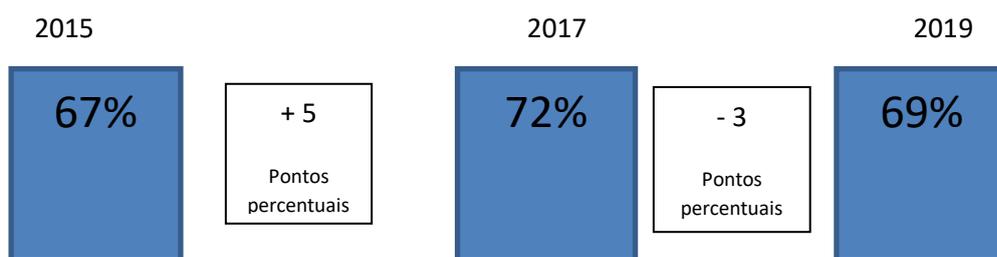
comparado com outras cidades brasileiras, com 97,7% da população alfabetizada. Agora, o número de pessoas que não finalizam os estudos tanto do ensino fundamental quanto do médio chama atenção no sentido em compreender o que faz esses alunos iniciarem seus estudos e saírem antes de completar essa etapa da educação formal. Conseqüentemente, teremos uma porcentagem pouca significativa do ensino superior completo, se poucos concluem o ensino médio.

Quanto aos dados obtidos no que se refere à aprendizagem dos alunos das escolas municipais da rede de ensino de Santo André, temos que 69% dos alunos do ensino fundamental, ao completarem o 5º ano, demonstraram domínio na competência de leitura e interpretação de textos por meio da Prova Brasil, onde o resultado é apresentado em pontos pela escala SAEB e ainda numa perspectiva de que 70% dos alunos demonstrem o mesmo domínio em 2022, sendo este um dado não oficial (QEDU, 2021).

Já em matemática, os dados apresentaram que 59% dos alunos demonstraram domínio na competência de resolução de problema sendo que o esperado é que 70% dos alunos demonstrem o mesmo domínio em 2022, sendo este também um dado não oficial (QEDU, 2021).

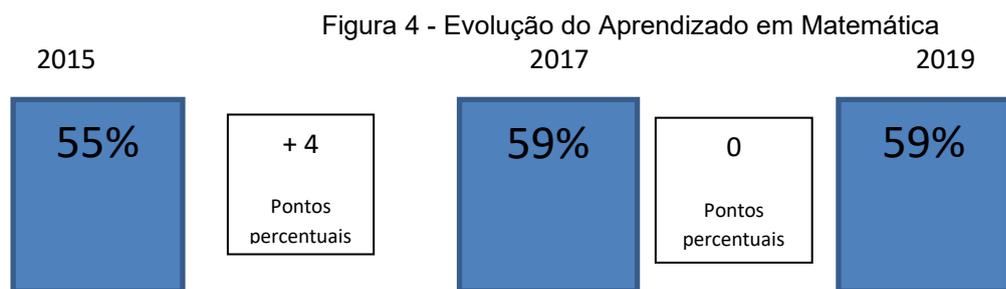
Abaixo, podemos observar a evolução do aprendizado de Português do 5º ano das escolas municipais de Santo André:

Figura 3 – Evolução do Aprendizado em Português



Fonte: Elaboração da autora (2021)

A seguir, será apresentada a evolução quanto ao aprendizado em Matemática das escolas municipais de Santo André.



Fonte: Elaboração da autora (2021)

Podemos observar ainda a evolução do IDEB das escolas municipais nas séries iniciais do município de Santo André, faltando 0,2 para atingir a meta do município (6,5) e que desde 2005 o quadro vem evoluindo, caindo apenas em 2019, apontando também um índice de aprovação elevado.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados estão divididos em cinco categorias. As três primeiras trazem informações sobre o perfil do participante, sendo elas: I Informações Pessoais; II Informações de Formação Acadêmica; III Informações Sobre a Carreira. As outras trazem informações sobre os Domínio das ações escolares (DAE) e Domínio das ações do diretor escolar (DADE).

6.1 Perfil dos diretores

Na categoria, I. Informações Pessoais foram levantados alguns itens que caracterizam, em média, o perfil dos gestores das EMEIEF do município de Santo André como sexo, ano de nascimento, cidade em que moram, estado civil, se têm filhos e quantos filhos, entre outros.

Pode-se verificar quanto ao sexo, dentro da amostra analisada de 25 participantes, coletada no ano de 2021, que todos se declaram do sexo feminino.

Quanto à idade dos participantes verifica-se que a idade varia de 30 a 40 anos ou mais, prevalecendo 40 anos ou mais com 19 respostas.

Sobre o estado civil das diretoras participantes deste estudo, dezessete são casadas, equivalente a 68% das entrevistadas, apenas uma viúva, três solteiras e quatro identificaram-se como outro tipo de estado civil.

Quanto ao número de filhos das participantes, a pesquisa aponta que 23 participantes, 92% da amostra total da pesquisa, no ano de 2021, possuem filhos e somente duas não possuem.

Na categoria II, Informações de Formação Acadêmica, foram levantados os itens que caracterizam a área de formação, disciplina de graduação, quanto tempo obteve essa graduação, tipo de instituição e forma de realização e se é pós-graduado.

Verifica-se que vinte e um participantes possuem Pedagogia, 84% da amostra, duas possuem formação em outra disciplina, uma em Letras e outra em Exatas.

Sobre o tempo que o participante obteve o nível de escolaridade, a pesquisa revelou que, para desenvolver a função que atua, a maioria dos gestores (56%) se formou há mais de 20 anos.

Os dados também revelam que vinte e dois gestores participantes deste estudo (88%) estudaram em universidades ou faculdades privadas. Os outros 8% realizaram sua formação em instituições públicas, sendo que os vinte e cinco participantes, ou seja, 100% fizeram o curso de nível superior de forma Presencial.

Verifica-se que 100% dos participantes, no ano de 2021, quando os dados foram coletados, possuíam pós-graduação.

Na categoria III. Informações sobre a carreira foram levantados os itens tempo que trabalha na escola atual e quais modalidades de ensino a escola de atuação atende.

Como resultado do tempo de atuação na unidade escolar, verificou-se que, dentre os vinte e cinco participantes, a maioria, 44% (11 participantes), atua há mais de 4 anos na mesma unidade escolar, 16% (4 participantes) atua há exatos 4 anos, 12% (3 participantes) há 3 anos, 16% (4 participantes) há dois anos, 8% (2 participantes) há um ano e 4% (1 participante) há menos de um ano.

Observamos que 56% (correspondente a 14 unidades escolares) atendem as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos e 44% (correspondente a 11 unidades escolares) atendem somente as modalidades da educação infantil e ensino fundamental.

6.1.1 Domínio das Ações do Diretor Escolar

Em relação ao Domínio das Ações Escolares (**DADE**) nas perspectivas das diretoras, os dados são apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 - Domínio das Ações do Diretor Escolar (DADE)

		Discor do Totalm ente	Discor do Parcial mente	Conco rdo Parcial mente	Conco rdo Totalm ente
		(1)	(2)	(3)	(4)
DADE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola?	24%	20%	52%	4%

DADE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar?	4%	20%	72%	4%
DADE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar?	--	4%	32%	64%
DADE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno?	40%	32%	28%	--
DADE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor?	12%	52%	36%	--
DADE06	O professor precisa da mediação do Diretor?	--	8%	64%	28%
DADE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial?	--	--	12%	88%
DADE08	A atuação do Diretor na RPS é essencial?	--	--	4%	96%
DADE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor?	--	--	8%	92%
DADE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor?	--	--	32%	68%
DADE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola?	--	--	--	100%
DADE12	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola?	--	4%	36%	60%
DADE13	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica e com a vice-diretora da escola?	--	--	--	100%

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Dentro do Domínio das Ações do Diretor de Escola observa-se que, somando os índices das colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, no item DADE01 temos uma concordância de 56% de que o fracasso escolar está relacionado à atuação do diretor de escola, porém, quando o item DADE02 é analisado, percebe-se que 76%, somadas as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, relacionam o fracasso escolar ao ambiente familiar.

Quando analisamos o item DADE03, somadas as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, nos deparamos com 96% de concordância de que é função do diretor averiguar as causas do fracasso escolar.

Em relação ao item DADE04, que culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar, somando os índices das colunas “discordo totalmente e discordo parcialmente”, a discordância é de 76%, já o item DADE05, que culpabiliza o professor por esse fracasso, as colunas “concordo” e “discordo parcialmente” apresentam índices de

52% e 36%, respectivamente.

No item DADE06, quando somamos as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” encontramos 92% que concordam que o professor precisa da mediação do diretor, já sobre a participação do diretor nos Conselhos de Ciclo, temos 100% de concordância se somarmos as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” do item DADE07, o que não diferencia quando se trata da participação do diretor em RPS (reunião pedagógica semanal), DADE08, totalizando os mesmos 100% entre as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”.

Já no item DADE09, temos também 100% quando se trata da valorização das práticas pedagógicas pelo diretor escolar e o item DADE10 também segue com 100%, diante da somatória das colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente” tratando-se da disponibilização dos materiais para os professores como função do diretor.

Em relação ao item DADE11, 100% concordam plenamente da importância de criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na unidade escolar.

Quanto ao item DADE12, somadas as colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, 96% apontam que é responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola.

Já em relação ao item DADE13, temos 100% de concordância plena ao se tratar da importância de o diretor estabelecer parceria com sua equipe composta pelo vice-diretor e pela assistente pedagógica.

6.2 Perfil dos professores

Na categoria, I. Informações Pessoais foram levantados alguns itens que caracterizam, em média, o perfil dos professores das EMEIEF do município de Santo André como sexo, ano de nascimento, cidade em que moram, estado civil, se têm filhos e quantos filhos, entre outros.

Pode-se verificar quanto ao sexo, dentro da amostra analisada de 85 participantes, coletada no ano de 2021, que oitenta e um participantes se declaram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Quanto à idade dos participantes, verifica-se que a maioria dos participantes (57) respondeu ter 40 anos ou mais, vinte e quatro entre 30 a 40 anos e quatro entre 20 a 30 anos.

Analisou-se também que a maioria dos participantes reside em Santo André (total de 40 participantes), correspondente a 47,1% da amostra, onze participantes moram na cidade de São Bernardo do Campo, sendo 12,9%, seis em Mauá, correspondendo 7,1% do total e, em outras cidades, totalizou 28 participantes correspondendo a 32,9% da amostra.

Sobre o estado civil dos professores participantes deste estudo, sessenta e três são casadas, equivalente a 74,1% da amostra, treze são solteiras (15,3%), nove responderem ter outro tipo de relacionamento diferente dos citados e nenhuma das participantes é viúva.

Verifica-se que trinta e seis participantes, correspondente a 42,4% da amostra têm dois filhos, 28,2% da amostra total da pesquisa (24 participantes), no ano de 2021, possuem um filho, oito participantes (9,4% da amostra) têm três filhos e dezessete participantes, correspondentes a 20% da amostra, não possuem filhos.

Na categoria II, Informações de Formação Acadêmica, foram levantados os itens que caracterizam a área de formação, disciplina de graduação, quanto tempo obteve esta graduação, tipo de instituição e forma de realização e se é pós-graduado.

Verifica-se que 76 participantes apresentam graduação em Pedagogia, o que corresponde a 89,4% dos entrevistados, 2 participantes são graduados em Letras e a mesma quantidade em Exatas e 5 participantes apresentaram outra graduação das que expostas anteriormente.

Sobre o tempo que o participante obteve o nível de escolaridade para desenvolver a função que atua, revela que 35,3% dos professores se formaram há vinte anos ou mais, correspondente a 30 participantes, 18,8% (16) se formaram de quinze a vinte anos, 28,2% (24) de dez a quinze anos e 17,6% (15 respondentes) menos de dez anos.

Os dados revelam que oitenta professores participantes deste estudo (94,1%) estudaram em universidades ou faculdades privadas. Dois (2,4%) realizaram sua formação em instituições públicas e três (3,5%) em outro tipo de instituição.

Verifica-se que oitenta e dois participantes, ou seja, 96,5% fizeram o curso de nível superior de forma Presencial e apenas três participantes, 3,5% do total de forma EAD.

Verifica-se que 97,6% dos participantes, no ano de 2021, quando os dados foram coletados, possuíam pós-graduação e apenas dois dos participantes, 2,4%,

não possuía.

Na categoria III. Informações sobre a carreira foram levantados os itens tempo que trabalha na escola atual e quais modalidades de ensino a escola de atuação atende.

Como resultado do tempo de atuação na unidade escolar, verificou-se que dentre os oitenta e cinco participantes 58,8% (50 participantes), a maioria, atuam há mais de quatro anos na mesma unidade escolar, 14,1% (12 participantes) atuam há exatos 3 anos na mesma unidade escolar, 12,9% (11 participantes) há 2 anos, 5,9% (5 participantes) há um ano, o mesmo para menos de um ano e há exatos quatro anos apenas 2,4% (2 participantes).

Verificou-se que 31,8%, correspondente a 27 professores, atuam com o 1º ano do ensino fundamental, já com o 2º ano temos 11 professores, correspondente a 12,9% do total, no terceiro ano do ensino fundamental segue idem ao 2º ano, no 4º ano do ensino fundamental temos atuação de 20 professores, sendo 23,5% do total, e no 5º ano temos 16 professores atuando, correspondendo a 18,8% do total.

Observamos que 50,6% (correspondente a 43 unidades escolares) atendem as modalidades da educação infantil, ensino fundamental, até o 5º ano e educação de jovens e adultos, já 37,6% (correspondente a 32 unidades escolares) atendem somente as modalidades da educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, observamos também que 9,4% (correspondente a 8 unidades escolares) atendem a educação infantil, o ensino fundamental até o 4º ano e a educação de jovens e adultos e apenas 2,4% (correspondente a 2 unidades escolares) atendem infantil e ensino fundamental até o 4º ano).

Dos 85 participantes, apenas doze (14,1%) atuam em outra rede de ensino, sendo que a maioria, 73 professores (85,9%) atuam somente na rede municipal de Santo André.

A maioria dos professores entrevistados (33 participantes) atua há mais de 20 anos, seguidos de 17 participantes que atuam de 10 a 15 anos, temos ainda que 13 professores atuam de 15 a 20 anos repetindo a mesma quantidade para os que atuam de 5 a 10 anos, por fim temos 9 participantes que atuam de 1 a 5 anos.

6.2.1 Domínio das Ações Escolares

Em relação ao Domínio das Ações Escolares (DAE) na perspectiva dos professores, os dados são apresentados na Tabela 4:

Tabela 4 - Domínio das Ações Escolares (DAE)

		Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		(1)	(2)	(3)	(4)
DAE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola.	30,6%	21,2%	47,1%	1,2%
DAE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar.	3,5%	14,1%	72,9%	9,4%
DAE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar.	--	3,5%	45,9%	50,6%
DAE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno.	43,5%	18,8%	37,6%	--
DAE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor.	22,4%	31,8%	44,7%	1,2%
DAE06	O professor precisa da mediação do Diretor.	3,5%	4,7%	47,1%	44,7%
DAE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial.	1,2%	2,4%	23,5%	72,9%
DAE08	A atuação do Diretor na RPS é essencial.	2,4%	1,2%	17,6%	78,8%
DAE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor.	1,2%	1,2%	18,8%	78,8%
DAE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor.	5,9%	2,4%	37,6%	54,1%
DAE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola.	--	--	1,2%	98,8%
DAE12	Este clima escolar está relacionado com o trabalho do diretor escolar	--	3,5%	34,1%	62,4%
DAE13	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola.	1,2%	--	24,7%	74,1%
DAE14	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica com a vice-diretora e com o diretor da escola.	--	--	5,9%	94,1%

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Em alguns itens, o nível de concordância atingiu 100% das opiniões dos professores: clima de trabalho tranquilo e respeitoso (DAE11) e parceria com assistente pedagógica, vice-diretor e diretor (DAE14).

Atingindo um nível próximo a 100% de concordância, deparamo-nos com os seguintes dados relacionados ao item DAE03, onde os professores concordam que é função do diretor averiguar as causas do fracasso escolar, concordam também sobre a importância da participação do diretor tanto no Conselho de Ciclo (DAE07) quanto na RPS (DAE08).

Quanto aos itens DAE12 e DAE13, também se aproximam de 100% o nível de concordância que tratam respectivamente de que o clima escolar está relacionado com o trabalho do diretor e de que é dele a responsabilidade de cuidar da infraestrutura da escola.

Entre os itens que os professores mais discordaram, foi o DAE01 que relaciona o fracasso escolar com a atuação do diretor, DAE04 que trata de culpar o aluno pelo fracasso escolar e o DAE05 que culpa o professor pelo fracasso escolar do aluno.

Verificou-se, também, um grau de concordância grande entre os professores quando se trata no item DAE02 que o fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar.

Há uma grande concordância também, no item DAE06, que trata do quanto o professor precisa da mediação do diretor, atrelado a esse item o DAE09 apresenta maior concordância por se tratar da valorização pedagógica pelo diretor, conseqüentemente concordam com o item DAE10 que dispõe da disponibilização dos materiais necessários para auxiliar o professor em sala de aula.

6.3 Discussão dos resultados

A apresentação dos dados, demonstrados anteriormente, é indicada neste capítulo a partir da percepção dos principais resultados obtidos do perfil dos diretores e professores, do Domínio das Ações do Diretor Escolar (DADE) na percepção dos professores do ensino fundamental e do Domínio das Ações Escolares (DAE) na percepção dos diretores das EMEIEF de Santo André, culminando nas discussões acerca do fracasso escolar, atuação do diretor, valorização das práticas pedagógicas e clima de trabalho na visão tanto do diretor

quanto do professor.

6.3.1 Perfil dos diretores

Sobre o perfil dos diretores das EMEIEF de Santo André, quanto à amostra de 25 participantes, os dados são sintetizados no quadro 6:

Quadro 6 - Síntese do Perfil dos Diretores participantes da entrevista

Sexo	Feminino 100%
Idade	Mais de 40 anos
Cidade que moram	Santo André 70%
Estado Civil	Casadas 68%
Média de Filhos	Um à dois (72%)
Formação em Pedagogia	84%
Outra Graduação	16%
Tempo de obtenção do nível de escolaridade para atuar na função	Mais de 20 anos 56%
Tipo de instituição da Graduação	Privada 88%
Forma que realizou o curso superior	Presencial 100%
Diretoras com pós-graduação	100%
Tempo de atuação na mesma unidade escolar	Mais de 4 anos 44%
Segmento que a unidade escolar atende	Educação infantil (4 e 5 anos), Ensino fundamental e EJA 56%

Fonte: Elaboração da autora (2021).

No quadro elaborado acima, constam os resultados mais significativos, configurando uma breve caracterização do perfil dos diretores que participaram das entrevistas. Tendo em vista os dados coletados, pode-se dizer que a função de diretor das EMEIEF em Santo André é ocupada por profissionais do sexo feminino, com idade superior a 40 anos. A maioria reside no município, são casadas, formadas

em Pedagogia, em sua totalidade cursaram a graduação de forma presencial, 88% em instituições privadas.

Todas possuem pós-graduação, 44% atuam na unidade escolar há mais de 4 anos e a maioria atende as modalidades de educação infantil (4 e 5 anos), ensino fundamental e EJA na unidade escolar.

Os dados presentes neste estudo compactuam com outros em nível nacional (INEP, 2014) e municipal (OBEGABC, INEP, 2015), revelando por meio dessas pesquisas que a maioria dos gestores do Ensino Fundamental no Brasil são mulheres, cerca de 75%, com idade aproximada de 45 a 47 anos e tem pelo menos sete anos de experiência como diretor.

As diretoras que participaram deste estudo apresentaram atuação na unidade escolar há mais de 4 anos, constituindo característica importante para a realidade das escolas. Pensando que Mortimore (2008) aponta que a frequência do aluno por três anos consecutivos em uma determinada escola diferencia substantivamente o seu progresso, portanto, fazemos um paralelo com a atuação do diretor na mesma unidade escolar por alguns anos que terá subsídios de discussão diferenciado de um que chegou há pouco.

Quanto ao segmento atendido pela unidade escolar, os dados apresentados fazem parte do atendimento da rede municipal de Santo André, segundo dados da Secretaria de Educação de Santo André.

A Tabela 5 apresenta a somatória das colunas concordo e discordo, propiciando facilidade na análise dos resultados.

Tabela 5 - Somatória para análise

DADE (Domínio das Ações do Diretor Escolar)		Soma das colunas concorda parcialmente e totalmente	Soma das colunas discorda parcialmente e totalmente
DADE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola.	56%	44%
DADE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar.	76%	24%
DADE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar.	96%	4%
DADE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno.	28%	72%

DADE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor.	36%	64%
DADE06	O professor precisa da mediação do Diretor.	92%	8%
DADE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial.	100%	--
DADE08	A atuação do Diretor na RPS é essencial.	100%	--
DADE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor.	100%	--
DADE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor.	100%	--
DADE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola.	100%	--
DADE12	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola.	96%	4%
DADE13	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica e com a vice-diretora.	100%	--

Fonte: Elaboração da autora (2021).

A maioria dos diretores concorda que o fracasso escolar está relacionado com sua atuação, o que, segundo Mello (1994), condiz com o respeito à liderança, evidenciando que a atuação do diretor apresente além dos conteúdos administrativos, também pedagógicos, valorizando tanto o desempenho da equipe escolar quanto dos alunos.

Quanto ao fracasso escolar estar relacionado ao ambiente familiar, a maioria dos diretores concorda e esse dado corrobora em pesquisas de 1966, 1972, de Coleman e Jencks, respectivamente, determinando que o fracasso escolar está relacionado apenas com condições externas, principalmente com o nível socioeconômico e cultural dos estudantes. Sabemos, porém, como nos aponta Mello (1994), que os estudos após essas afirmações dispararam e foi nesse momento que se iniciou estudos chamados de escola eficaz, uma vez que dados provavam a eficiência dos alunos mesmo dentro de um contexto de escolas socialmente vulneráveis.

Concordando ser uma função de o diretor averiguar as causas do fracasso escolar, percebemos que contempla ao que Lück (2010) nos traz quando discorre

que a gestão supera a administração, compreendendo a dinâmica humana e organizações sociais, distanciando-se da visão mecanicista, enfatizando que o trabalho dos diretores escolares denota-se da sua capacidade de concretizar os objetivos educacionais da unidade escolar por meio da liderança.

No que se referem aos itens que consideram o aluno e os professores culpados pelo fracasso escolar, os diretores discordam e levando em conta o que Brooke e Soares (2008, p. 222-223) nos apontam que “o aumento do nível de proficiência do aluno pode ser atribuído às práticas da escola”, percebemos que tanto professores quanto alunos podem superar o fracasso escolar com práticas adotadas em conjunto.

Ao concordarem que o professor precisa da mediação do diretor, que a presença do diretor em reuniões pedagógicas e conselho de ciclo é fundamental, Lück (2010a) aponta que a ação de liderança deve basear-se na capacidade de influenciar as pessoas positivamente, promovendo o desenvolvimento das inteligências social e emocional dos indivíduos, para que, no coletivo, busquem melhorias para alguma condição, desenvolvam suas competências, realizem projetos e até divirtam-se juntas.

Quanto à valorização das práticas pedagógicas e disponibilização de materiais, o nível de concordância atingiu 100%, o que nos explica Lück (2010a, p.109) ao escrever que uma das funções do diretor é “acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem”.

Ao concordarem quanto à importância da criação de um clima de trabalho respeitoso e a necessidade de estabelecer parceria com os demais membros da equipe, as diretoras concordam com Lück (2010a) quando ela trata da necessidade do diretor em estimular cada pessoa da comunidade escolar, buscando o que há de melhor nelas, sabendo que suas ações refletem nas ações dos demais. Também podemos fazer um paralelo com o que Dias (1970) revela ao afirmar que tanto professores quanto alunos contagiam-se pelo ambiente escolar, portanto, uma escola mal dirigida impossibilita a criação de um ambiente favorável onde agravam-se os problemas de ordem disciplinar.

No que diz respeito a cuidar da infraestrutura da escola, a concordância se aproxima de 100%, o que, para Lück (2009), são alguns pontos essenciais para a condução da unidade escolar, representando a atuação criativa, realização de trabalho colaborativo, em equipe, gerenciando a utilização dos recursos de maneira

adequada e responsável.

6.3.2 Perfil dos professores

Sobre o perfil dos professores das EMEIEF de Santo André, quanto à amostra de 85 participantes, os dados são sintetizados no quadro 7:

Quadro 7 - Síntese do Perfil dos Professores participantes da entrevista

Sexo	Feminino 95,3%
Idade	40 anos ou mais
Cidade que moram	Santo André 47,1%
Estado Civil	Casadas 74,1%
Média de Filhos	Um (42,4%)
Formação em Pedagogia	89,4%
Tempo de obtenção do nível de escolaridade para atuar na função	Mais de 20 anos 35,3%
Tipo de instituição da Graduação	Privada 94,1%
Forma que realizou o curso superior	Presencial 96,5%
Professores com pós-graduação	97,6%
Tempo de atuação na mesma unidade escolar	Mais de 4 anos 58,8%
Segmento de atuação	1º ano do Ensino Fundamental 31,8%
Segmento que a unidade escolar atende	Educação infantil (4 e 5 anos), Ensino fundamental e EJA 50,6%
Atuação em outras redes de ensino	Não 85,9%
Tempo de atuação na docência	Mais de 20 anos 38,8%

Fonte: Elaboração da autora (2021).

No quadro elaborado acima, constam os resultados mais significativos, configurando uma breve caracterização do perfil dos professores que participaram das entrevistas. Tendo em vista os dados coletados, pode-se dizer que a função de

professor das EMEIEF em Santo André é ocupada por profissionais em sua maioria do sexo feminino, com idade superior a 40 anos. A maioria reside no município, são casados, formados em Pedagogia, cursaram a graduação de forma presencial, 94,1% em instituições privadas há mais de 20 anos.

Apenas dois não possuem pós-graduação, 58,8% atuam na unidade escolar há mais de 4 anos e 31,8% lecionam para o 1º ano do ensino fundamental.

Os dados presentes neste estudo compactuam com outros em nível nacional (INEP, 2017) revelando por meio dessas pesquisas que os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica.

A maioria dos professores que participaram deste estudo leciona na unidade escolar há mais de quatro anos, assim como os diretores, indicando vínculo com a comunidade escolar.

Quanto ao segmento atendido pela unidade escolar, os dados apresentados fazem parte do atendimento da rede municipal de Santo André, segundo dados da Secretaria de Educação de Santo André.

A maioria dos professores atua somente nesta rede de ensino há mais de 20 anos, o que pode demonstrar maior conhecimento da história da rede e percepções a respeito dela.

A Tabela 6 apresenta a somatória das colunas concordo e discordo, propiciando facilidade na análise dos resultados.

Tabela 6 - Somatória para análise dos dados

DAE (Domínio das Ações Escolares)		Soma das colunas concordo parcialmente e totalmente	Soma das colunas discordo parcialmente e totalmente
DAE01	O fracasso escolar está relacionado com a atuação do diretor de escola.	48,3%	51,7%
DAE02	O fracasso escolar está relacionado com o ambiente familiar.	82,3%	17,7%
DAE03	É uma das funções do diretor averiguar a causa do fracasso escolar.	96,5%	3,5%
DAE04	A culpa pelo fracasso escolar é do aluno.	37,6%	62,4%
DAE05	A culpa pelo fracasso escolar é do professor.	45,9%	54,1%

DAE06	O professor precisa da mediação do Diretor.	91,8%	8,2%
DAE07	A atuação do Diretor nos Conselhos de Ciclo é essencial.	96,4%	3,6%
DAE08	A atuação do Diretor na RPS é essencial.	96,4%	3,6%
DAE09	Valorizar as práticas pedagógicas é uma das funções do diretor.	97,6%	2,4%
DAE10	Disponibilizar todos os materiais necessários para auxiliar os professores em sala de aula é uma das funções do diretor.	91,7%	8,3%
DAE11	É importante criar um clima de trabalho tranquilo e respeitoso na escola.	100%	--
DAE12	Este clima escolar está relacionado com o trabalho do diretor escolar	96,5%	3,5%
DAE13	É responsabilidade do diretor cuidar da infraestrutura da escola.	98,8%	1,2%
DAE14	É importante estabelecer parceria com a assistente pedagógica com a vice-diretora e com o diretor da escola.	100%	--

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Com relação ao fracasso escolar estar relacionado com a atuação do diretor, os professores discordam mais do que os diretores, cerca de 7% a mais do número de participantes. Mello (1994) aborda que uma das características da escola eficaz é aquela que respeita a liderança, evidenciando a importância de que ela tenha um conteúdo não apenas administrativo, mas também pedagógico, no sentido de ser fortemente orientada para a valorização do desempenho tanto da equipe escolar como dos alunos.

Ao relacionar o fracasso escolar com o ambiente familiar há uma concordância maior por parte dos professores do que pelos diretores, cerca de 6% a mais. Mello (1994) também indica que a escola eficaz tem suporte e participação dos pais, que compartilham dos objetivos da escola e possuem, eles também, expectativas de sucesso acadêmico para seus filhos.

As duas categorias concordam quando se trata da averiguação da causa do fracasso escolar ser tarefa do diretor escolar. Nessa perspectiva, Paro (2002) concorda que o diretor precisa entender de educação, precisa se relacionar com os outros educadores e a priori ser um grande educador.

Aproximadamente 9% a mais do que os diretores, os professores culpabilizam o próprio aluno pelo fracasso escolar. Como aponta Patto (1990) em seus estudos

sobre a culpabilização do fracasso escolar e a transferência desse para a medicina, época em que os diagnósticos médicos sobressaiam a intervenção do professor.

O mesmo índice de diferença de percentual se dá quando se trata da culpa pelo fracasso escolar ser do professor, os professores se culpam mais do que são culpados pelos diretores, o que, para Libâneo (2003), está relacionado com o maior objetivo da escola que é o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente.

Tanto professores quanto diretores concordam, na mesma proporção, que o professor precisa da mediação do diretor, assim como aponta Lück (2010a) quando discute que o exercício da gestão pressupõe liderança e que a gestão supera a administração no sentido da compreensão da dinâmica humana e das organizações sociais, superando a visão mecanicista, assim como Paulo Freire, 2007 concebe a liderança através da escuta, do encontro e do diálogo com todos os envolvidos, sendo essa uma das ações responsáveis pela transformação da realidade, considerando como uma liderança dialógica e revolucionária.

Apenas três dos professores entrevistados não concordam ser essencial a participação dos diretores em reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo enquanto todos os diretores concordam com essa atuação. O que, de acordo com Luck (2009), permanece com o diretor escolar a responsabilidade pela efetividade do trabalho pedagógico, liderando, coordenando, orientando, planejando, acompanhando e avaliando esse trabalho exercido pelos professores, mas que é praticado em toda a unidade escolar.

Quanto à valorização pedagógica ser uma das funções do diretor, temos dois professores que discordam dessa prática enquanto a maioria concorda e, no grupo de diretores, todos acreditam fazer parte das suas funções. O fazer pedagógico, para Lück (2009), requer compartilhamento de responsabilidades focado na formação dos alunos e no apoio a prática pedagógica dos professores. Glatter (1992) também revela que dentro do ambiente escolar percebe-se e pode-se comprovar que a equipe escolar, principalmente os professores, que convivem mais de perto com o diretor escolar, dão preferência àqueles que estabelecem diálogos, considerando todos os pontos de vista e que adotem tomadas de decisões em conjunto e com transparência, optando por um olhar atento ao desenvolvimento pedagógico da escola e suas necessidades.

No item de disponibilização de materiais para auxiliar na sala de aula, sete

professores não concordam que essa ação seja uma função do diretor, enquanto que os diretores acreditam 100% que faz parte de suas funções providenciar os materiais necessários para sala de aula, sendo que Glatter (1992) discute que o controle dos gastos de recursos públicos disponíveis para utilização da escola perpassa pelas funções do diretor, pois assim a gestão pode representar o interesse de todo o coletivo, por meio da participação de todos

Os dois segmentos concordam em sua totalidade quando se trata da importância de criar um clima de trabalho respeitoso e estabelecer parceria com a equipe gestora, sendo que apenas três professores discordam que o clima escolar depende da atuação do diretor. Sendo assim, Dias (1970) revela que tanto professores quanto alunos contagiam-se pelo ambiente escolar, portanto, em uma escola mal dirigida, impossibilitando a criação de um ambiente favorável, agravam-se os problemas de ordem disciplinar.

Todos concordam também, na mesma proporção, de que se trata de uma tarefa do diretor cuidar da infraestrutura da escola. Nesse sentido, Glatter (1992) concorda que a gestão educacional precisa ser entendida como parte de um processo maior, visando a efetivação do ensino público gerenciado pelo Estado, sendo assim, administração e gestão de uma escola precisam manter uma dimensão técnica com foco na organização e na propagação de melhores condições para realização dos seus objetivos.

8 PRODUTO FINAL: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL COM FOCO NA EFICÁCIA ESCOLAR

Diante dos dados e das análises realizadas neste estudo, considera-se que o diretor de escola tem papel importante na busca por uma escola eficaz. Nessa perspectiva, elaborou-se um Plano de Formação (PF) para os gestores da cidade de Santo André, que está distribuído em seis etapas:

- Etapa 1 – Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a apresentação do Plano de Formação (curso de formação continuada) para os diretores de escola;
- Etapa 2 – Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a elaboração das metas e de um cronograma do curso de formação continuada para os diretores de escola;
- Etapa 3 - Reunião com os coordenadores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma;
- Etapa 4 - Reunião com os diretores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma;
- Etapa 5 - Curso propriamente dito no Centro de Formação de Professores ou na Secretaria de Educação do Município;
- Etapa 6 – Avaliação do curso.

PF – Etapa 1: Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a apresentação do curso de formação continuada para os diretores.

Objetivo: Apresentar o objetivo da pesquisa, seus resultados e propor o plano de formação para os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André.

Nessa etapa, o pesquisador reúne-se com os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André e apresenta o plano de formação para os diretores das escolas do município: os objetivos, a finalidade, as contribuições para melhoria da atuação do diretor escolar.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 2: Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a

elaboração das metas e cronograma do curso de formação continuada para diretores.

Objetivo: Elaboração, em conjunto com os representantes da Secretaria da Educação, das metas e cronograma do curso de formação para os diretores.

O pesquisador se reúne com os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André para elaboração específica do curso de formação para os diretores das escolas municipais e define um cronograma para seu início e término.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 3: Reunião com os coordenadores da secretaria da educação para a apresentação do PF e apresentação do cronograma.

Objetivo: Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma para os coordenadores da secretaria da educação.

Nessa etapa, o pesquisador reúne-se com coordenadores da secretaria da educação para apresentar a pesquisa realizada, o plano do curso de formação para os diretores, o seu cronograma e realizar os devidos ajustes às demandas da secretaria

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 4: Reunião com os diretores e professores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma.

Objetivo: Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma para os diretores das escolas municipais de Santo André.

Nessa etapa, o pesquisador reúne-se com diretores das escolas municipais de Santo André para apresentar a pesquisa realizada, o plano do curso de formação para os diretores e o cronograma.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 5: Curso propriamente dito no Centro de Formação de Professores ou na Secretaria de Educação do Município.

Objetivo: realizar a formação com os dados mais relevantes do estudo.

O pesquisador ministra o curso para os participantes no contexto da secretaria municipal da Educação de Santo André.

Tempo previsto: indicado no quadro 9, do cronograma do plano de formação.

PF – Etapa 6: Avaliação do curso.

Objetivo: realizar uma avaliação no final de cada Etapa/módulo para verificar se os objetivos foram alcançados e modular os próximos encontros.

Tempo Previsto: indicado no Quadro 8, do Cronograma do plano de formação.

O Quadro 9 apresenta o cronograma das 6 etapas da construção e apresentação do plano de formação junto aos seus representantes:

Quadro 9 - Cronograma da construção e apresentação do PF junto aos seus representantes

Etapa do PF	Participantes	Período	Duração	Ação Prevista
1	Representantes da Secretaria municipal da Educação	Setembro 2021	2h	Apresentação da pesquisa e cronograma do PF
2	Representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André	Setembro 2021	2h	Elaboração das metas e cronograma do curso
3	Coordenadores da secretaria da educação Da	Outubro 2021	2h	Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma
4	Gestores das escolas municipais Santo André De	Novembro 2021	2h	Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma
5	Gestores das escolas municipais Santo André De	Novembro 2021	2h	Formação
6	Gestores das escolas municipais Santo André De	Dezembro 2021	2h	Avaliação

Fonte: Elaboração da autora (2021).

O Quadro 10 organiza previamente em um cronograma a distribuição dos conteúdos do PF:

Quadro 10 - Cronograma do PF

Etapa do PF	Módulo	Período	Duração	Ação Prevista
	APRESENTAÇÃO	Setembro 2021	1h	Apresentação do cronograma do PF

1	Gestão Administrativa	Setembro 2021	3h	Formação
	Gestão Pedagógica	Outubro 2021	3h	Formação
	O trabalho do diretor escolar	Outubro 2021	3h	Formação e Avaliação da Etapa 1
2	Ações Escolares: ações dos Gestores	Novembro 2021	3h	Formação
	Ações escolares: Ações com Professores	Novembro 2021	3h	Formação
	Escolas eficazes	Dezembro 2021	3h	Formação e Avaliação da Etapa 2

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Este Plano de Formação foi distribuído em duas etapas, contendo 2 módulos, direcionados inicialmente aos diretores e professores das EMEIEF. Espera-se que ele possa contribuir para melhorar a eficácia das escolas da cidade de Santo André e oferecer aos diretores subsídios para auxiliar a prática pedagógica dos professores e ampliar o conhecimento de professores e diretores sobre a eficácia escolar.

Todas essas ações, considerando o período de pandemia e consequentemente o isolamento social vivenciado, podem ser realizadas utilizando plataformas digitais disponíveis.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou, na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a eficácia escolar. Buscou-se, especificamente, identificar quais as principais políticas e ações escolares e as maiores dificuldades e desafios dos diretores para promover essa eficácia no Ensino Fundamental.

Os diretores das EMEIEF de Santo André que participaram desta pesquisa são todos do sexo feminino, com uma média de idade mais de 40 anos, em sua maioria casadas, com formação em Pedagogia em cursos presenciais, sendo a maioria formada em instituições particulares e possuindo, em sua totalidade, pelo menos uma pós-graduação. Eram profissionais com experiência na direção de escola e a maioria atuava na mesma unidade escolar há mais de quatro anos.

Já os professores que participaram da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, com uma média de mais de 40 anos, em sua maioria casadas, com formação em Pedagogia em cursos presenciais, a maioria possui pós-graduação e boa parte atuando na docência há mais de 20 anos.

Na análise do Domínio das Ações do Diretor Escolar e das Ações Escolares, os profissionais, em sua maioria, concordaram que o fracasso escolar se relaciona com a atuação do diretor, servindo de alerta para as autoridades de educação da cidade Santo André acerca da urgência de formação para os diretores escolares compreenderem o assunto por meio das teorias para agir de forma a ampliar a eficácia em suas escolas.

Destaca-se ainda que tanto professores quanto diretores participantes da pesquisa concordam que o fracasso escolar está relacionado ao ambiente familiar, o que podemos pressupor a urgência de análise do currículo ofertado nos cursos de Pedagogia para ampliar essa visão que data de outra década, conforme indicamos aqui ao revisar a teoria.

Tanto no Domínio das Ações Escolares quanto no Domínio das Ações do Diretor Escolar, professores e diretores concordaram que os professores precisam da mediação do diretor, que é importante a participação do diretor nos conselhos de ciclo e reuniões pedagógicas, que a valorização do trabalho pedagógico faz parte da função do diretor, que também disponibilizar materiais e cuidar da infraestrutura escolar é mais uma das funções do diretor de escola e que criar um clima de

trabalho respeitoso, estabelecendo parcerias favoráveis com sua equipe também faz parte das funções do diretor escolar sendo que estes apontamentos atrelados a literatura apresentada fazem parte da construção de uma escola eficaz.

Os resultados possibilitaram também a elaboração do produto desta dissertação: um plano de formação com o objetivo de auxiliar na condução da gestão escolar, fortalecendo a qualidade do atendimento em parceria com o trabalho pedagógico do professor. Tal curso poderá ampliar a formação dos diretores escolares, o que pode possibilitar a eficácia escolar e subsidiar os diretores nas contribuições das práticas pedagógicas. De fato, é isso que se pretende com a formação.

Este presente estudo revelou que para se promover a eficácia no âmbito escolar, várias questões são importantes na opinião dos diretores escolares, aqueles que atuam no cotidiano escolar. Políticas e ações são fundamentais, todavia, é necessária a superação de desafios e de dificuldades que estão presentes nas escolas da cidade de Santo André.

As sinalizações deste estudo trazem diretrizes que podem ser utilizadas em diversos níveis de educação. No nível dos sistemas de educação, as secretarias e as diretorias de ensino podem utilizar as informações para a criação de novas políticas, programas e projetos. Nas escolas, podem ser criadas ações para melhorar a eficácia. Em relação ao diretor é possível pensar na formação continuada desses profissionais.

Ressalta-se, por fim, que apesar de as discussões sobre o tema 'eficácia escolar' no Brasil serem ainda, de certa forma, abstratas, mais referentes ao campo teórico, este presente estudo apresenta dados empíricos que podem contribuir, efetivamente, com a qualidade das escolas municipais na cidade de Santo André.

Espera-se que as evidências apresentadas por meio deste estudo sejam alvo de discussão no contexto da universidade, de formação inicial e continuada, no contexto das secretarias e diretorias de ensino e no cenário das escolas, em geral.

Espera-se também que os dados encontrados nesta presente pesquisa, possam ampliar o debate sobre escolas eficazes e o trabalho do diretor escolar, em geral, e no contexto das escolas municipais de Santo André, em particular.

Portanto, salienta-se que esta presente pesquisa detalhou esse conjunto de fatores, trazendo novos dados que enriquecem a discussão da literatura e possibilitam que os especialistas de educação e os gestores escolares tenham

novas informações para ampliar a eficácia das escolas na rede municipal de Santo André fornecendo subsídios para auxiliar na formação dos diretores escolares.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL/EDUC, 1976.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto. **Educação on-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-13, 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRANDÃO, Zaia. Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas. Brasília, DF: 2000. **Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 42, p. 41-48, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília, DF: Inep, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias**. Tradução Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. *In*: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-140.

COLEMAN, James Samuel. **Equality of educational opportunity**. Office of Education, National Center for Educational Statistics Published, 1966.

CUNHA, Marcela. Brandão.; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009. **Anais [...]**. Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CRUZ, Maria do Perpetuo Socorro. **As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DIAS, José Augusto. **Magistério Secundário e a Função do Diretor**, 2015 (211 páginas). Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação – USP: São Paulo, 1967.

DIAS, José Augusto. **Magistério Secundário e a Função do Diretor**. Direção de escola média. São Paulo: USP/Biblioteca da Faculdade de Educação, 1970.

DIAS, José Augusto; RIBEIRO, José Querino. A busca de uma teoria da Administração Escolar. *In*: GARCIA, Walter. **Educadores Brasileiros do Século XX**. vol. 1. Brasília: Plano Editora, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Curso técnico de formação para funcionários da educação. Profuncionário. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DRABACH, Neila Pedrotri; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, jul./dez. 2009.

FRANCO, Creso; BROOKE Nigel; ALVES, Fatima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out. /dez. 2008.

FRANCO *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLAN, Michael Stratosphere: **Integrating technology, pedagogy and change knowledge**. Toronto: Pearson, 2013.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. *In*: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.141-161.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.

IBGE. **Cidades** (IBGE), 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santo-andre.html>. Acesso em 02 nov. 2020.

INEP. **Censo Escolar**. 2018. Brasília: INEP/MEC. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 02 nov. 2020.

JENCKS, Christopher. Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in América. New York: Basic Books.1972. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEE, Valerie.E. Using Hierarchical Linear Modeling to Study Social Contexts: the Case of School Effects, *Educational Psychologist*, v. 35, n. 2, p. 125-141, 2000. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.273-297.

LEGNANI, Viviane Neves; Silva, Fernanda Mendes da; Penso, Maria Aparecida. A relação da escola com alunos em medida de acolhimento institucional ou reintegradas às suas famílias. *In*: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (Orgs.). **Infância e adolescência abandonadas: o acolhimento institucional no Distrito Federal**. São Paulo, Paco Editorial, 2015 (no prelo).

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p.117-135.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 432-465.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010d.v1.

LÜCK, Heloísa **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.v2.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. v3.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a. v4.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence. New York: MacGraw-Hill Book Company, 1980. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.74-90.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. 1932. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de; **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas: 6).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: editora Vozes, 2002.

MORTIMORE, Peter. *et al.* A busca pela Eficácia. Porque fazer um estudo das escolas primárias. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a, p.153-163.

MORTIMORE, Peter. *et al.* A importância da escola. A necessidade de se considerar as características do alunado. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b, p.187-218.

PARO, Vitor Henrique; RIBEIRO, José Querino. E o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 561-570, set./dez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PASSONE, Erik, F. K. Gestão Escolar e Democracia: O Que nos ensinam os estudos de eficácia Escolar. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 142-156, mai.- ago. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado. **Planejamento e rotina na creche**: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais. 2016.

162 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PURKEY, Stewart C.; SMITH, Marshall S. Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, v.83, n. 4, 1985. *In*: MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 427-452.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RUTTER, Michael. *et al.* Introdução. Estudos anteriores. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a. p.142-153.

RUTTER, Michael. *et al.* Resultados Escolares. Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b. p.163-187.

RUTTER, Michael. *et al.* Conclusões. Especulações e implicações. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008c. p.225-252.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez., 2007b.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016**. Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo. 2016.

SANTO ANDRÉ. Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. *In*: NUNES, Eliane Lima Guerra; LOPES, Michele Fonseca. (orgs.). **Manual de instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa**. São Paulo: Santo André: [s.n.], 2016. p. 29. ISBN 978-85-66046-09-0.

SANTOS, José Luís Guedes. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto contexto – enferm.**, Santa Catarina, v. 26, n. 3, p. 2-9, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>

SCHREINER, Camila; SJOBERG, Svein. **Sowing the seeds of ROSE**: background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a comparative study of students' views of science and science educations. Department of Teacher Education and School Development. Noruega: University of Oslo, 2004. Disponível em: www.ils.uio.no/english/rose/keydocuments/keydocs/ad0404-sowing-rose.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, Camila Godói da. **Dimensions in school management**: knowledge and practice of the school headmaster. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Eliene Pereira. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009.

SILVA, Sandro Márcio da, *et al.* O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA FEA/USP - SEMEAD, 2., 1997. p. 408- 421. Anais [...]. São Paulo: FEA/USP, 1997.

SMITH, M.S. Equality of Educational Opportunity: the Basic Findings Reconsidered. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundo Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cad. Pesqui.** [on-line]. v. 37, n. 130, p.135-160, 2007. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>.

SOARES, José Francisco *et al.* **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford.2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no brasil**. 333 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**: introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. **Cadernos de Administração Escolar**, n. 1, Salvador: ANPAE, 1964.

TORRECILLA, Murillo F.Javier. (Coord.) **La investigación sobre Eficácia Escolar en Iberoamérica**. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.

TORRECILLA, Murillo F.Javier. Hacia um modelo de Eficácia Escolar. Estudio Multinível sobre los factores de Eficácia em las escuelas Españolas. **REICE - Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**. v. 6, n. 1, p.4-28, 2008.

TORRECILLA, Murillo F. Javier. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

TORRECILLA, Murillo F. Javier; REYES, Hernández Castilla. La Equidad en la investigación sobre eficacia escolar. Professorado. **Revista de Currículum y Formación de Professorado**, v. 15, n.. 3, 2011, p. 3-8, 2011.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UEBERSAX, John. **Likert scales**: dispelling the confusion. Statistical Methods for Rater agreement website. 2006. Disponível em: <http://ourworld.comuserve.com/homepages/jsuebersax/likert2.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VASCONCELOS, Lilina; GUEDES, Luís Fernando A. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. In: SEMEAD, 10, 2007. **Anais** [...]. Faculdade de Economia e Administração da USP, São Paulo, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **atuação do diretor de escola no município de Santo André: reflexões sobre a eficácia escolar**, sob responsabilidade da pesquisadora Adriana Moda Scutari e orientada pelo Professor Dr. Nonato de Assis Miranda, tendo por objetivo analisar a relação entre a prática gestora e a prática docente.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): pesquisa híbrida, a ser desenvolvida, por meio de entrevistas com os diretores municipais da cidade de Santo André.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será elaborar um plano de ação educacional com foco na prática docente com os resultados do estudo para subsidiar os municípios que pretendem realizar tal transformação.

O (a) senhor(a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora Adriana Moda Scutari – tel. (11) 98859-4859 ou seu orientador o Prof. Dr. Nonato de Assis Miranda – Tel. (11) 99821-5254.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 4239-3217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local:

Data: ___/___/___

Assinatura do Sujeito (ou responsável)

Assinatura da pesquisadora