

ESTILOS DE GESTÃO EM ESCOLAS DE PRESTÍGIO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Cynthia Paes de Carvalho
Maria Luiza Canedo*

Resumo: Considerando a relevância do estabelecimento de ensino e de sua gestão para a produção da qualidade do ensino, o texto desenvolve uma reflexão sobre estilos de gestão escolar em três contextos institucionais distintos, a partir dos dados da pesquisa de campo desenvolvida pelo SOCED em escolas de prestígio no Rio de Janeiro. Na primeira parte do trabalho apresentamos as principais características de cada uma das escolas em termos de trajetória, reputação, valores norteadores e cultura organizacional registrando as singularidades encontradas. A seguir focalizamos os modelos de gestão adotados em termos de estrutura organizacional, liderança, fluxo decisório e políticas de pessoal. Na terceira parte analisamos as interações entre os agentes educacionais procurando identificar a natureza da coesão em torno do projeto educacional bem como a mobilização na aplicação das normas adotadas pela escola, enquanto aspectos fundamentais para a construção da identidade da escola com reflexos relevantes no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: gestão escolar, cultura organizacional, coesão e mobilização docente.

MANAGEMENT STYLES IN PRESTIGIOUS SCHOOLS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

*Cynthia Paes de Carvalho
Maria Luiza Canedo*

Abstract: Considering the importance of the school and its management for the production of educational quality, the text develops considerations about different styles of school management in three different institutional contexts, using the field research data carried out by SOCED in prestigious schools in the City of Rio de Janeiro. In the first part we show the main features of each school in terms of trajectory, reputation, guide values and organizational culture, recording the peculiarities found. After that, we focus on the management models taken in terms of organizational structures, leadership, decisional flow and personnel policies. In the third part we analyze the relations among the educational agents, in order to identify the nature of their cohesion around the educational project, as well as, their mobilization to apply the school rules, as fundamental aspects for the construction of the school identity with relevant reflects in the students performance.

Key words: school management, organizational culture, cohesion and teaching staff mobilization.

ESTILOS DE GESTÃO EM ESCOLAS DE PRESTÍGIO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Cynthia Paes de Carvalho
Maria Luiza Canedo*

Introdução

Desde 2001 o SOCED vem estudando processos de produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro, com a perspectiva de articular abordagens quantitativas e qualitativas tomando como fundamento o escopo teórico da obra de Bourdieu. Numa primeira etapa, desenvolvemos um *survey* junto a alunos, pais e professores de nove destas escolas com vistas a levantar as características gerais dos agentes educacionais envolvidos nesses processos. Em 2006, retornamos a três das escolas investigadas para observar o cotidiano escolar e, particularmente, as salas de aula, focalizando o ambiente institucional e os fatores a ele correlatos que poderiam contribuir para o processo de produção da qualidade de ensino em cada estabelecimento. O critério de seleção das escolas levou em conta sua diversidade dentro da tipologia¹ que serviu à definição de nossa amostra inicial (pública, confessional e *alternativa*²) e a disponibilidade institucional para a realização dessa nova etapa da pesquisa.

Como assinala Canário (1996), podem-se distinguir duas grandes correntes *"que balizam o campo das investigações que têm a escola como objeto de estudo: a primeira reúne os trabalhos de pesquisa que se constroem a partir da exploração do conceito de **eficácia** dos*

¹ A tipologia original englobava quatro tipos de escolas: pública, confessional, bilíngües e *alternativa*, porém a pesquisa de campo só foi viabilizada em tempo hábil em três destes tipos: pública, confessional e *alternativa*. A continuidade da pesquisa numa escola bilíngüe ficou para ser desenvolvida posteriormente.

² Utilizamos aqui o termo "alternativo" em itálico, pois se trata apenas da apropriação de uma expressão do senso comum, que caracteriza algumas escolas (como duas das que compõem nosso universo) desta forma numa referência a um estilo pedagógico menos diretivo e que costuma valorizar processos participativos envolvendo alunos, pais e professores.

*estabelecimentos de ensino; a segunda diz respeito ao conjunto de estudos que remetem para a elucidação dos processos de construção da **identidade dos estabelecimentos de ensino***" (p. 138 - grifos do autor). Consideramos que a pesquisa desenvolvida pelo SOCED nos últimos anos estabelece uma interlocução com estas duas correntes, na medida em que estuda processos intra-escolares em estabelecimentos de ensino de prestígio, ou seja, que escolas podem ser consideradas eficazes na medida em que ano após ano seus alunos logram aprovação nos vestibulares para as universidades de maior prestígio da cidade e obtém médias altas no ENEM, localizando-se bem nas primeiras posições nos *rankings* divulgados na mídia.

Como assinala Mafra (2003), o interesse pelo desenvolvimento organizacional das escolas parte do pressuposto que "*o estabelecimento de ensino desempenha um papel essencial na melhoria da eficácia do sistema educativo*" (p. 114). Em que pese a condição de prestígio social e a relativa homogeneidade sócio-econômica e cultural da clientela destas escolas, o aprofundamento da pesquisa a partir das 41 entrevistas³ e das mais de 200 horas de observação nestas três escolas, aliada à leitura de estudos desenvolvidos por diversos autores (Bressoux, 2003; Cousin, 1998; Barroso, 2003; Mafra, 2003; entre outros), lançou um novo olhar sobre os processos organizacionais e pedagógicos que articulavam os agentes escolares na produção de padrões singulares de distinção escolar no que toca à reprodução ou manutenção da qualidade do ensino ministrado e de seu reconhecimento junto à clientela.

O presente texto se inspira na análise desenvolvida por Olivier Cousin (1998) para discutir os diferentes estilos de gestão escolar em termos dos principais fatores que os configuram: o contexto, o modelo de gestão e a

³ 41 entrevistas: 21 professores, 8 membros de equipes pedagógicas, 8 funcionários e 4 diretores.

coesão/mobilização dos agentes escolares, em particular o corpo docente. Na primeira parte do artigo apresentamos as principais características de cada um dos três contextos institucionais estudados, buscando identificar - nos discursos coletados e nas práticas observadas - a expressão dos valores que norteiam os diferentes projetos institucionais, enquanto sínteses dinâmicas da imagem destas escolas e de sua cultura organizacional. Na segunda parte focalizamos o modelo de gestão adotado em cada uma delas, do ponto de vista dos fluxos decisórios com ênfase na gestão dos profissionais, enquanto elemento articulador da criação e manutenção e/ou atualização das normas coletivas de trabalho. Na terceira parte procuramos analisar a natureza da coesão de professores e funcionários em torno do projeto educacional de cada estabelecimento e a mobilização dos agentes na aplicação das normas de funcionamento e na reprodução continuada de cada singularidade institucional.

Contextos Institucionais - valores e projetos

Mafra (2003) faz um balanço das pesquisas sobre os estabelecimentos de ensino, realizadas entre 1980 e 1990 quando o campo da sociologia dos estabelecimentos escolares ganhou novo impulso a partir do reconhecimento da importância da vivência escolar para o estudante e conseqüentemente da necessidade de se aprofundarem os estudos sobre os processos socioculturais presentes na construção histórica da identidade desses estabelecimentos. A autora ressalta a construção de uma identidade própria que seria capaz de *"absorver elementos emanados do exterior, trabalha-los internamente, reformulando-os por meio de uma dinâmica especial que está para ser melhor investigada e decifrada"* (p. 109/110).

Para Cousin (1998), os estabelecimentos escolares se situam em um "mercado" escolar e a reputação de cada um depende do contexto sociocultural em que se insere e de sua história nesse contexto. Por outro lado, como lembra Nóvoa (1995), as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham e que configuram projetos institucionais que logram algum grau de coesão e mobilização dos agentes. O funcionamento de cada escola enquanto organização social define a diferença fundamental entre elas, o que tem sido evidenciado pelo conceito de *ethos* escolar - "um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola" (Mafra, 2003: 113).

Outra forma de analisar o contexto institucional é a perspectiva da cultura organizacional e do clima escolar que, segundo Mafra (op. cit.) articula os aspectos interpessoais e intersubjetivos das experiências vividas para compor um "sentimento geral afinado" com o estabelecimento e a identificação institucional adequada ao seu bom funcionamento. Brunet (1995), utiliza a expressão clima organizacional como uma espécie de medida perceptiva (por parte de cada dos agentes escolares, no caso) dos atributos organizacionais. Para este autor, a percepção dos agentes sobre seu ambiente de trabalho influencia seu comportamento e ajuda assim a consolidar o que se poderia caracterizar como a personalidade própria da escola. Também Barroso (2004) defende a interpretação numa perspectiva interacionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, valorizando o estudo de cada contexto escolar singular, como pretendemos fazer neste texto.

À luz dos traços recorrentes encontrados nos depoimentos de gestores, professores e funcionários, procuramos compreender os valores

que expressavam as diferentes políticas institucionais que se consolidavam em práticas cotidianas e discursos. Supomos assim que tais práticas expressam valores - declarados ou implícitos - que seriam a afirmação mais ampla das crenças fundamentais da escola, definindo os princípios que norteiam seu projeto institucional (Chiavenato, 1981). Cada escola assume um conjunto de princípios e práticas que sustentam sua operação e definem a maneira como ela constrói a própria imagem e gerencia a forma como deseja ser percebida, diferenciando-se das demais.

Em cada caso, o conjunto de valores compartilhados traduz aquilo em que o estabelecimento acredita e se orgulha de defender. Assumindo os valores da instituição, a equipe profissional da escola desenvolve o sentimento de pertencimento, formando a base para os relacionamentos, orientando a tomada de decisões e a atuação dos agentes. Cabe ainda assinalar que, embora estáveis, os valores não precisam ser estáticos e devem ser revisitados para acompanhar as transformações da sociedade. Nesse sentido, podemos também dizer que a cultura de cada escola é tributária do momento histórico de sua fundação e das atualizações que seus dirigentes fizeram ao longo da história da organização.

Finalmente, como toda formação identitária pressupõe contrastes (Elias, 1994), da análise do material coletado no campo emergiram singularidades institucionais como fruto da tensão dinâmica entre pólos: tradição e transformação, homogeneidade e heterogeneidade, controle e autonomia, ênfase no conteúdo escolar e no relacionamento interpessoal, que perpassam os diferentes discursos e práticas situando diferentemente cada escola em relação a estes temas.

Escola Confessional - uma tradição que garante a qualidade

A escola foi fundada por uma ordem religiosa ainda no século XIX e sua cultura organizacional se encontra impregnada pelos valores dos fundadores, que destacam a relevância do saber acadêmico e a preocupação com sua conservação e transmissão. A longa trajetória institucional na educação básica engendrou uma tradição alicerçada na competência acadêmica e marcada pela disciplina intelectual e a postura pessoal manifesta também na cortesia no trato com as pessoas, distinguindo o aluno desta escola em relação aos demais. A escola parece apostar na continuidade do projeto pedagógico construído sobre estes valores, que tem sido testado com muito sucesso ao longo do tempo, ensejando poucas mudanças ou atualizações. Indicada anualmente entre as melhores escolas da cidade nos diferentes *rankings* divulgados pela mídia, a escola se apóia também na divulgação deste indicador para alavancar a demanda por vagas que, embora ainda significativa, já foi maior do que é hoje. Frente a eventuais pressões internas e externas para uma "modernização" a cultura escolar parece tender a uma absorção lenta dos novos processos, integrando-os aos padrões já existentes.

A escola conta com um corpo docente muito experiente, que parece compartilhar em larga medida os valores tradicionais, articulando-os às experiências profissionais anteriores, quase sempre vivenciadas em escolas também religiosas. Configura-se assim um grupo relativamente homogêneo, com grande estabilidade e longo tempo de atuação nesta escola e uma tendência à 'dedicação quase exclusiva', que é incentivada pela direção. Também no que se refere ao alunado, parece haver uma busca de homogeneidade, priorizando a acolhida e permanência de alunos provenientes de famílias com valores e expectativas compatíveis com a

escola: potencial intelectual, condições socioculturais necessárias para permitir a dedicação ao estudo, disciplina para empreender o esforço correlato ao grau de exigência intelectual da escola e valorização do saber escolar.

Outra marca forte da escola é a ênfase no planejamento e na organização expressa em regras claras, comunicadas e acatadas por todos, com pouco espaço para concessões. Nesse contexto, premiação e punição são recursos válidos para garantir a disciplina. As regras são feitas para valer, o que, em tempos de tolerância com a transgressão sistemática que permeia as diferentes instâncias da sociedade, significa uma marca educativa que se distingue no horizonte de formação das novas gerações.

No que se refere aos alunos, o alto nível de exigência acadêmica, a pressão por prazos, o forte investimento na formação de hábitos e atitudes, e o desafio como recurso para criar o sentimento de vencedor, compõem os aspectos que se destacam como principais valores nesta escola. Finalmente, a oferta de uma escolarização de qualidade se complementa com as atividades extracurriculares direcionadas para temas privilegiados pela cultura das elites como é o caso dos estudos sobre cultura clássica.

Escola Alternativa - uma educação para a cidadania

A escola foi fundada no período da ditadura militar (década de 70) e desde seu nascimento desenvolveu uma forte coesão ideológica em torno da perspectiva de oportunizar mudanças sociais em prol da conquista de uma vida mais digna para todos. A instituição cresceu e se consolidou com o "boom" das escolas alternativas ganhando prestígio como uma proposta educacional inovadora que questionava a pertinência e eficácia da educação

tradicional. Na primeira metade da década de 80 deixou de ser uma empresa privada e tornou-se uma sociedade sem fins lucrativos formada por professores e demais funcionários, num processo que "horizontalizou" as decisões institucionais, que passaram a ser tomadas por votação direta dos aproximadamente 100 associados.

A crítica do "status quo" e a disposição para o enfrentamento das questões que dizem respeito à responsabilidade, reciprocidade e compromisso na vida em sociedade, se materializaram numa proposta pedagógica com foco na formação cidadã. A amplitude da crítica social, política e cultural expressa os embates da sociedade brasileira na década de 80 e não parece ter sofrido uma atualização do discurso após a consolidação da redemocratização do país ou das mudanças no contexto político e social desde o fim do século XX. O sentimento coletado nos depoimentos parece ser mais de perplexidade perante as mudanças que de necessidade de revisão e integração de novos valores e práticas. Pode-se levantar a hipótese de que este contexto institucional colabore para a manutenção da reputação de qualidade principalmente entre artistas e intelectuais, como uma espécie de "reduto de resistência" que se propõe criativa e inovadora, como sugere a expressão "alternativa".

Embora a escola também alcance resultados satisfatórios nas avaliações externas e se mantenha entre as escolas consideradas boas da cidade, convive com uma expressiva queda na demanda por vagas. A escola almeja retomar seu crescimento utilizando como estratégia o foco no nicho que mais se identifica com seus princípios. Para isto promove regularmente eventos sociais e culturais e participa ativamente dos projetos do bairro estreitando vínculos com os moradores das áreas mais próximas.

A experimentação e inovação pedagógica aparecem como um traço característico fundamental que de certa forma marca também um posicionamento de descrença nos modelos tradicionais de ensino. A instituição se apresenta como espaço de ensaio e erro, de correr riscos, apostando na liberdade e na autonomia que parece perpassar o *modus operandi* dos diversos agentes escolares. Trabalhando com uma perspectiva inclusiva, a direção pedagógica da escola valoriza a diversidade tanto de professores quanto de propostas de trabalho em sala de aula como uma oportunidade de vivenciar experiências criativas e enriquecedoras para educadores e alunos. Nesse ambiente, também os alunos são acolhidos com suas peculiaridades em termos de características físicas, psicológicas ou sociais.

Normas e regras de convivência são construídas coletivamente e flexibilizadas a partir da escuta dos alunos. Quando ocorre alguma situação em que os alunos extrapolam limites - mesmo quando estes não estão completamente estabelecidos como regras - abre-se intensa discussão com os envolvidos, que muitas vezes leva à revisão dos limites a partir do consenso assim construído. Punições são excepcionais - aplicadas apenas em casos extremos, considerados inaceitáveis por extrapolarem o mínimo de bom senso sobre a boa e produtiva convivência no ambiente escolar. Punir não faz parte da proposta educacional da escola e as fronteiras entre liberdade e desrespeito parecem estar permanentemente em processo de definição e reavaliação coletiva. Tampouco a premiação é uma prática corrente. Em vez disso, a pluralidade de idéias, o estímulo ao pensamento independente e ao questionamento do '*status quo*', a reflexão crítica e a defesa de posições são valores cultivados cotidianamente.

A ênfase no desenvolvimento integral, nos aspectos emocionais e o respeito ao tempo de cada um, parecem colocar em segundo plano a transmissão dos conteúdos escolares ou ainda o cumprimento integral do currículo previsto para cada período letivo. A função "ensinar" se subordinaria assim às questões pertinentes ao relacionamento interpessoal e ao desenvolvimento dos valores da cidadania junto aos alunos. Nesse contexto, a escolarização se completa com atividades extracurriculares focadas no debate de temas da atualidade e na participação em projetos sociais e culturais do bairro onde a escola se situa.

Escola Pública - "uma ilha de excelência"

Fundada na década de 50, a escola tem sua trajetória marcada por uma herança de resistência democrática e de intenso debate social sobre a educação pública (discussão da LDB) e o correlato questionamento das estruturas sociais e políticas do país em plena expansão desenvolvimentista. A história da escola realça sua relevante contribuição na formação de lideranças políticas e culturais, que "*fizeram história*" na cidade e no país. Esta marca de origem é cultivada pelos diferentes agentes entrevistados, parecendo influenciar toda a dinâmica do funcionamento institucional.

Trabalhando simultaneamente com ensino básico, formação de professores, pesquisa acadêmica e extensão universitária, esta escola oferece um ensino público considerado de excelência. Seus alunos são percebidos como integrantes de um circuito de privilegiados em relação ao restante dos jovens atendidos na rede pública. Nesse sentido, a escola se constitui como objeto de desejo das famílias com menor poder aquisitivo e mesmo de camadas médias, que visualizam a certificação aí oferecida como

"um passaporte para a vida". Segundo os depoimentos colhidos nesse contexto, a tradição republicana se atualizaria constantemente a partir do trabalho simultâneo de formação docente e pesquisa ali desenvolvidos, que contribuiriam para a renovação permanente do debate educacional interno, estimulando a troca entre profissionais e estudantes em um espaço onde *"não há solidão pedagógica"*. As mudanças na dinâmica escolar só são implementadas após ampla discussão com os diferentes agentes envolvidos no processo escolar.

A escola apresenta uma demanda por vagas muito superior à oferta, dada sua condição de gratuidade e qualidade reiteradamente comprovada nos excelentes resultados nas avaliações do ENEM e nos vestibulares das Universidades e carreiras de maior prestígio. A tendência da demanda por vagas é crescente na medida em que se amplia o acesso às informações e se define a possibilidade de ingresso na escola por sorteio. Neste contexto, pode-se dizer que a heterogeneidade é percebida como um valor e um desafio: a presença crescente de alunos de origem popular que ingressam por sorteio é motivo de orgulho e percebida como um desafio republicano que expressa seu compromisso com uma educação democrática.

O ambiente descontraído não impede o alto nível de exigência em relação ao desempenho acadêmico que a escola procura manter, buscando equilíbrio entre liberdade e controle a partir do debate coletivo sobre os limites necessários para o bom funcionamento organizacional. Normas disciplinares e regras de convivência estão estabelecidas clara e publicamente.

A relativa escassez de recursos materiais é compensada por um corpo docente estável, altamente qualificado e dedicado que encontra na escola incentivo para reflexão e espaço para o debate de idéias. Professores se

empenham tanto em manter a qualidade do ensino como em conferir às atividades um caráter estimulante e prazeroso. A proposta pedagógica da escola é resultado da construção coletiva da equipe e se completa com as atividades extracurriculares desenvolvidas dentro e fora da escola em busca da interação social, buscando estimular o engajamento político e social do alunado em consonância com a tradição institucional.

Modelos de Gestão - Fluxos de Decisão e Políticas de Pessoal

A compreensão da escola enquanto instituição dotada de determinada identidade organizacional torna-se mais clara a partir da observação de sua estrutura interna de funcionamento, que se explicita em um organograma que define fluxos de decisão e regras de gestão (Libâneo, 2004: 101) dos recursos humanos: quem se reporta a quem, como são descritas as competências de cada agente, como são distribuídas as tarefas e de que forma se estruturam as relações de poder entre os diversos grupos de agentes nos processos e fluxos de trabalho. Segundo Cousin (1998) o modelo de gestão adotado pelo estabelecimento escolar atua como elemento articulador que confere objetividade ao projeto institucional e encarna o poder de criar as normas coletivas de trabalho, o que inclui as políticas de pessoal de cada organização.

A presente reflexão sobre os estilos de gestão não pode descartar a perspectiva da gestão democrática da escola incorporada definitivamente no horizonte da escolarização no Brasil a partir da redemocratização do país na década de 80. O debate ali instaurado, voltado principalmente para as escolas públicas, resultou na implantação de diferentes formas de escolha de diretores e criação de conselhos com a participação de

representantes da comunidade escolar. A partir daquele momento a pauta da democratização da gestão escolar se consolidou com uma ênfase fundamentalmente política focada na legitimidade do exercício do poder e "*desvinculada do foco central da escola, que é a garantia da qualidade dos serviços educacionais*" (Torres e Garske, 2000: 68).

O estudo em três escolas cujo prestígio está lastreado na qualidade do ensino ministrado traz para a interlocução neste campo estilos diferentes de gestão escolar que parecem colaborar para a eficácia destes estabelecimentos. Nos três casos pode-se dizer que há um reconhecimento da legitimidade da liderança e dedicação de cada direção por parte dos docentes - fatores que contribuem para a eficácia escolar (Franco e Bonamino, 2004) - sem que o grau maior ou menor de democracia nas relações internas pareça se constituir num diferencial significativo.

Escola confessional - padronização de processos

O organograma da escola é piramidal, com vários níveis hierárquicos. Os cargos-chave são ocupados por pessoas de confiança da direção, cujo principal critério de seleção é a identificação com os valores e a missão institucional, via de regra são professores com longa trajetória e experiência na escola. As decisões são centralizadas em torno da direção e de um seleto grupo de colaboradores diretos. A atribuição de responsabilidades é prerrogativa da direção que também se encarrega da distribuição de tarefas. As decisões e orientações são posteriormente comunicadas aos demais agentes em reuniões freqüentes e estruturadas.

A escola funcionou durante longo tempo com uma liderança forte, centralizadora e carismática que "*era a lei... o pilar*", que se aposentou há

poucos anos. Embora a mudança tenha contribuído para uma atualização e relativa flexibilização deste estilo de gestão, a cultura tradicional hierarquizada ainda parece estar muito arraigada nos diversos agentes e lideranças, aparentando uma inércia considerável.

A preocupação com a preservação da qualidade do ensino reforça a ênfase no planejamento, organização e controle, prevenindo quase sempre surpresas e improvisações. O controle da informação e das diferentes dinâmicas e atividades cotidianas é rigoroso, o que garante o conhecimento da coordenação sobre o conjunto do funcionamento da organização escolar. A perspectiva do pan-óptico *"garantir que nada possa escapar ao controle dos níveis hierárquicos mais graduados"* parece nortear o funcionamento do estabelecimento.

Toda a política de pessoal - contratações de funcionários e trânsito de técnicos, professores ou funcionários entre cargos e funções - mesmo sendo realizada com base em avaliações e indicações ou até, em alguns casos, com apoio de serviços de empresas especializadas, são sempre submetidas à decisão final da direção. Ainda assim, vários depoimentos deram conta de um certo desconforto de ex-professores no exercício de funções administrativo-pedagógicas, mesmo quando comungam em larga medida dos valores institucionais. Estabelece-se por vezes um conflito de lealdade quando em determinadas situações precisam optar por assumir um posicionamento institucional ou corporativo.

A política de remuneração dos profissionais, via de regra com valores acima do mercado, contempla também horas extras de trabalho escolar, particularmente no caso de reuniões de planejamento de professores, definindo uma condição de trabalho percebida como bastante satisfatória. Embora conte com uma equipe de profissionais qualificada e dedicada à

escola, parece haver um baixo investimento na formação do professor: a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação depende basicamente de iniciativa e disponibilidade pessoal, já que é realizada fora do horário de trabalho e não é contemplada em plano de carreira. Mesmo assim, funcionários e professores mostram-se satisfeitos com o trabalho. Os desligamentos, quando ocorrem, se dão mais por iniciativa da escola do que do profissional, e nestes casos não há espaço para questionamentos. Os depoimentos coletados mostraram uma considerável estabilidade do quadro funcional, onde a maioria tem orgulho de trabalhar.

Escola alternativa - a "armadilha democrática"

A estrutura organizacional é horizontal e mantém um canal aberto e permanente de diálogo entre os sócios, no qual se explicitam divergências de posições enfrentadas como parte do processo de crescimento e aperfeiçoamento institucional. Observou-se um esforço por manter uma estrutura não burocrática e dar encaminhamento imediato aos problemas que surgem. A impressão que se produz é de que todos se interessam pelos problemas uns dos outros e se dispõem a interromper suas atividades para resolvê-los em um ambiente de cuidado mútuo.

Diretores e coordenadores são escolhidos democraticamente pelos sócios (professores e funcionários) e convivem com os conflitos gerados pela tarefa de comandar aqueles que os elegeram e que continuarão a ser seus futuros eleitores uma vez que os períodos de gestão têm seus prazos fixados em dois anos. Nem sempre fica claro o que cabe a quem ou a quem cabe decidir sobre determinado assunto. O estilo de gestão participativa ou de "auto-gestão" parece ser levado às últimas conseqüências. Ao mesmo

tempo em que se promove a pluralidade de idéias que torna o ambiente institucional mais rico, este estilo parece dificultar a implantação de práticas de controle tornando o cotidiano escolar sujeito a certa dose de improvisação e falta de controle. O planejamento é flexível e parece ser considerado menos importante do que a criatividade e o exercício da liberdade de expressão.

Do ponto de vista dos fluxos decisórios e da própria gestão do processo educacional, a escola parece vivenciar uma maneira inovadora de pensar, estar e agir que desafia o postulado da democracia direta e algumas propostas de democratização da gestão escolar, que foram pouco experimentadas na rede privada. Caberia indagar se não estaríamos diante de uma espécie de "*armadilha democrática*"⁴, onde todos os associados (independentemente de sua formação, responsabilidade ou função institucional, ou ainda de seu tempo de participação no empreendimento) participam das decisões com os mesmos direitos. As votações são precedidas de um amplo debate e negociação entre os sócios que se articulam ou não em grupos de interesse, envolvendo conflitos e embates que se desdobram em um processo decisório complexo e frequentemente moroso, cujo resultado final muitas vezes contraria as expectativas e necessidades das lideranças escolhidas que devem coordenar ou zelar pela execução das decisões.

As contratações para o trabalho na escola partem geralmente de indicações de pares e as demissões configuram-se em um sério problema organizacional uma vez que todos os contratados se tornam sócios após o primeiro ano de trabalho. Por outro lado, o investimento na formação acadêmica do professor é bastante reduzido, não se tendo observado uma

⁴ Expressão utilizada por um dos entrevistados ao descrever o funcionamento da escola.

valorização maior da complementação da formação através de estudos de pós-graduação. No que concerne aos professores, via de regra não há disponibilidade de tempo, pois a maior parte trabalha simultaneamente em várias outras escolas. Ainda assim, de modo geral os funcionários e professores dizem gostar do trabalho que realizam e vários trabalham na escola há muitos anos.

Escola Pública - a equipe que "faz" a escola

O funcionamento parece obedecer a um sistema de co-gestão: há um colegiado que dá suporte técnico e político à direção que é eleita por toda a comunidade escolar e referendada pela instituição pública mantenedora. Embora os depoimentos ressaltem que as decisões são amplamente debatidas e compartilhadas por todos, cada setor detém uma autonomia relativa nas decisões que atingem mais diretamente seu âmbito de atuação. A direção geral parece se revestir de um caráter sobretudo administrativo, incentivando a autonomia docente e praticamente não interferindo no espaço de sala de aula. Cada disciplina possui um coordenador que representa o grupo de docentes da área nos conselhos pedagógicos e nos colegiados, que contam também com representação discente. O estilo de gestão parece ser bastante flexível e pouco formalizado no que tange às práticas administrativas propriamente ditas: as responsabilidades e atribuições nem sempre são bem conhecidas por todos os que lá trabalham e não parece haver uma preocupação sistemática com a socialização das informações.

Professores selecionados através de concursos públicos de provas e títulos fazem carreira na escola contando com incentivo e apoio ao

investimento acadêmico por parte da instituição mantenedora e da direção da unidade, que libera horários de trabalho e garante licenças remuneradas para dedicação a estudos de pós-graduação. A estabilidade como funcionários públicos e o espaço institucional - garantido no contrato de trabalho (a carga horária não é totalmente utilizada em atividades de sala de aula) e no horário escolar - para o debate de idéias contribuem para a satisfação do quadro principal e configuram uma situação de relativo privilégio face às condições de trabalho da maioria dos docentes da educação básica no país. A relação com a Universidade favorece a atualização permanente contribuindo para a "oxigenação" do grupo a partir da presença constante de licenciandos e pesquisadores, além de estabelecer como parâmetro de referência de qualificação e desempenho profissional o quadro docente universitário. A maioria dos professores atua em tempo integral com dedicação exclusiva à escola e os desligamentos ocorrem em geral somente por aposentadoria.

O acesso aos cargos de direção de dá por eleição enquanto o transito entre funções se faz por escolha dos gestores. Aqui também cabe a ponderação que fizemos anteriormente: a tarefa de chefiar ex-colegas parece representar um desafio que não poucas vezes se configura em desconforto para aqueles que se tornam gestores ou colaboram profissionalmente com eles.

Coesão Institucional e Mobilização Docente

Com base na revisão de diferentes achados recentes de pesquisa educacional no Brasil, Franco e Bonamino (2004) apontam também efeitos positivos sobre a eficácia escolar da responsabilidade coletiva dos docentes

sobre os resultados dos alunos e seu empenho em relação ao aprendizado dos alunos, bem como do que denominam "clima acadêmico" considerando a priorização do ensino e da aprendizagem por parte da escola.

Segundo Cousin (1998) a natureza da coesão de professores e funcionários em torno das práticas pedagógicas, a forma como se dá a convivência no grupo e o engajamento na proposta institucional são aspectos fundamentais para a construção da identidade da escola e podem gerar reflexos relevantes em termos do desempenho dos alunos. Para o autor, a coesão se apóia principalmente no compartilhamento de objetivos comuns e se constitui num pré-requisito para a mobilização, embora não seja suficiente para garanti-la. Outros fatores, como a relação dos docentes com o público da escola, a imagem da instituição em seu contexto, a valorização do professor, o grau de autonomia a ele atribuído e a forma de monitoramento utilizada pela escola, também interferem no potencial de mobilização de cada estabelecimento. Este conjunto de fatores compõe o "horizonte de possíveis" (Bourdieu, 1998) em que se configura, de um lado, a capacidade de leitura dos agentes sobre a situação da escola e de sua clientela e, de outro, sua possibilidade de tradução dos problemas diagnosticados de forma a viabilizar a condição e/ou crença de que eles podem ser respondidos pela escola e em particular pelos docentes diretamente responsáveis.

Por outro lado, Cousin reconhece que a mobilização dos agentes só se sustenta na medida em que se revela vantajosa para eles. Por esta razão, uma das conseqüências positivas da mobilização é o corpo docente recuperar (ou manter) sua fé na eficácia da escola, no valor da escolarização e de seu trabalho, ou seja, a contrapartida da mobilização é o que se poderia identificar como um "empoderamento" (*empowerment*) do professor e sua

efetiva responsabilização pela condução do processo de ensino-aprendizagem. Em contextos de mobilização, o trabalho docente, os alunos e a escola "fazem sentido" e o discurso sobre a chamada "crise da escola" ou o "mal-estar docente" (Vila, 1988; Lopes, 2001) tende a ser superado. Vale lembrar que a estabilidade das equipes escolares se constitui num limite importante desta perspectiva de mobilização docente. Finalmente, o autor aponta em sua pesquisa que as escolas que melhor articulam resultados positivos de aprovação e desempenho são aquelas onde há maior coesão e mobilização do corpo docente (op.cit.: 181).

Nas escolas estudadas pelo SOCED, pode-se afirmar que a valorização do ensino e da aprendizagem é um fator comum, embora pareça receber diferentes ênfases segundo o estabelecimento, como se pode observar nas descrições já apresentadas. A análise das interações entre os agentes educacionais - diretores, coordenadores, professores, funcionários, e destes com o contexto mais amplo das escolas pesquisadas tem especial importância para a compreensão do grau de coesão e mobilização docente identificado em cada escola, como se verá a seguir.

Escola Confessional - lealdade profissional à escola

Nesta escola, a centralização da decisão sobre a contratação dos professores na pessoa do diretor que presidiu o colégio por quase meio século e foi um intelectual de renome no meio educacional foi relatada por profissionais mais antigos como um sinal de valorização e respeito. Em alguma medida, a divulgação nominal dos integrantes da equipe na página da escola na Internet pode ser vista também como um elemento coadjuvante dessa valorização institucional do corpo docente. Outros aspectos também

expressam essa valorização ou "distinção" do corpo docente: a remuneração de trabalhos extras, a prerrogativa de utilização de elevadores diferenciados e o posicionamento das mesas em estrado elevado. O corpo docente parece se sentir prestigiado e "orgulhoso" de integrar a equipe do estabelecimento, explicitando a satisfação com o trabalho desenvolvido na escola, onde muitos permanecem mesmo após a aposentadoria.

A escola permite que o professor trabalhe com razoável autonomia na condução do processo de aprendizagem em sala de aula, mas não abre mão de monitorar os resultados e fomentar a padronização de certos procedimentos acadêmicos (provas comuns por matéria, por exemplo) com vistas a assegurar a qualidade e consistência do ensino. Os professores mostram-se cientes deste monitoramento e parecem encará-lo como uma "regra necessária e legítima do jogo" institucional, cuja máxima é o imperativo não abdicável de completar os conteúdos previstos a cada período letivo. A escola incentiva o respeito ao professor e espera em contrapartida contar com sua lealdade e compromisso com a manutenção da excelência do trabalho escolar. O professor é preservado e apoiado pela escola, porém infrações das normas são vistas como quebra de confiança e consideradas faltas graves passíveis de punição.

A convivência entre os professores se faz de forma cordial, respeitando as regras de cortesia e respeito mútuo. Esta forma de relacionamento estende-se também ao trato com os alunos onde podem ser observadas atitudes afetivas e gentis dentro de um clima de camaradagem onde o desrespeito não é tolerado. A coesão do corpo docente é também reforçada nas situações em que a autoridade do professor é questionada. Perante alunos ou pais, as decisões e as posturas adotadas são referendadas pelos demais professores e coordenadores mesmo que estes

tenham restrições específicas. Atitudes que possam ser encaradas como desrespeito não são acolhidas nem encobertas por qualquer integrante da equipe.

Professores e funcionários parecem estar sintonizados na promoção do cumprimento das normas estabelecidas pela escola assumindo espontaneamente atitudes que julgam adequadas diante de situações do cotidiano escolar mesmo quando estas não dizem respeito diretamente ao seu trabalho. A preservação dos valores da escola é percebida como tarefa de todos e cada um assume seu papel enquanto modelo, padrão e exemplo de comportamento frente a alunos e familiares. Professores colaboram com a perspectiva institucional de valorizar a vida associativa dos alunos e a formação da rede social estimulando o trabalho em grupo e a ajuda mútua entre alunos.

A dedicação total dos alunos às tarefas acadêmicas é vista por todos os agentes como fundamental para manutenção do nível da escola. A escola, com a contribuição engajada do corpo docente, estrutura e mantém toda uma rede permanente de monitoramento individualizado do desempenho dos alunos e desenvolve ou incentiva procedimentos de auxílio àqueles com dificuldades, que começam com a oferta de estudo dirigido, o socorro individual para dúvidas pontuais, e vão até a indicação para apoio extra-escolar a ser custeado pelas famílias. A competição pelo êxito acadêmico permanece subjacente à camaradagem que caracteriza o relacionamento entre alunos. Como se pode observar, todo o trabalho acadêmico se articula com o corpo docente, gerando uma dinâmica de coesão e de mobilização que parece condicionar fortemente o sucesso dos resultados escolares alcançados.

Escola Alternativa - empreender com autonomia a proposta pedagógica

Na escola alternativa, a valorização do professor se expressa na liberdade que a ele é atribuída. Os professores atuam com grande autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico sem necessidade de maiores justificativas à escola. O controle exercido pela coordenação parece limitado tanto no processo, quanto no que diz respeito ao resultado da aprendizagem e as ações de monitoramento, quando ocorrem, não são bem vistas pelo corpo docente.

A informalidade e a afetividade permeiam o trato entre funcionários e professores e ampliam-se para os alunos. Apelidos são freqüentes nas conversas entre alunos, assim como o uso de xingamentos, palavrões e manifestações de sexualidade são aceitos, aparentemente sem afetar o ambiente de harmonia, acolhimento e bom humor, onde não se observou pressão para acabar as tarefas dentro do limite de tempo da aula. Parece haver uma preocupação relevante com a construção de vínculos entre os agentes, valorizando a atenção aos interesses do outro e a disponibilidade para ouvir e auxiliar. É freqüente que funcionários se disponibilizem a realizar tarefas que vão além de suas atribuições como forma de reconhecimento por ajudas recebidas da escola em situações de necessidade pessoal.

Professores se mobilizam em direção a formação do aluno enquanto pessoa apta para a vida em sociedade, foco principal da proposta educacional da escola. O diálogo baseado na argumentação é estimulado em sala de aula como forma de alcançar a qualidade de ensino. O clima escolar é de tranqüilidade até mesmo frente às avaliações de aprendizagem. O corpo docente se mostra coeso e mobilizado em torno do empreendimento pedagógico "alternativo" proposto pela escola e atua no sentido do respeito

às decisões tomadas pelo grupo de associados que a dirige. Nessa direção, a colaboração é valorizada em detrimento da competição, promovendo-se a ajuda mútua entre os alunos e a integração de todos na dinâmica da organização.

Em que pese o baixo controle das atividades docentes, é feito um acompanhamento individual dos alunos, prevendo-se o contato com a família e o encaminhamento terapêutico, quando necessário. A coordenação agenda reuniões freqüentes com as famílias, nas quais o diálogo é aberto e a palavra é franqueada com total liberdade aos pais, que se manifestam não só sobre a vida escolar dos filhos, mas também sobre outros temas que extrapolam a problemática escolar.

Neste contexto, ainda que a coesão dos agentes pareça inequívoca, seu grau de mobilização docente em relação aos resultados escolares parece ser mais frágil, possivelmente pela posição secundária que o saber acadêmico ocupa nos valores da escola. A contrapartida a esse clima escolar que favorece a coesão entre os agentes parece ser a dificuldade do debate em torno dos problemas ou conflitos da escola como um todo. A proximidade e horizontalidade entre alunos e professores associada à flexibilidade em torno dos aspectos disciplinares dos alunos representa um desafio para o professor, que enfrenta em sala de aula alunos questionadores que confrontam opiniões e se mostram refratários a acatar exigências com as quais não concordam.

Escola Pública - investimento na qualificação da equipe

Nessa escola pública os professores podem ser considerados como a "razão de ser" da organização, que se define prioritariamente como espaço

de formação docente. O corpo docente é valorizado como o " pilar coletivo" do sucesso institucional na medida em que garante as condições para formar alunos cidadãos com qualidade acadêmica afiançada pela expressiva aprovação alcançada nos exames vestibulares e no ENEM. Os profissionais gozam de liberdade para desenvolver novas metodologias e afirmam vivenciar um espaço de troca entre pares relevante, bem como se mostram satisfeitos pela oportunidade de fazer aquilo em que acreditam com autonomia no espaço de sala de aula. Professores consideram seu trabalho prazeroso apesar da escassez relativa de recursos materiais. A autoridade do professor em sala de aula é garantida pela instituição, não sendo admitidos desrespeitos a esta posição.

A escola vivencia um ambiente de informalidade e descontração com o uso de apelidos, palavrões e caretas no trato, sem deixar de marcar o respeito ao outro e ao coletivo. Os professores relacionam-se com intimidade e camaradagem articulando-se corporativamente e acatando a liderança da direção. O trabalho interdisciplinar é incentivado e contribui para a aproximação profissional dos professores. Seu forte espírito de grupo se faz presente nas questões mais relevantes, sem prejuízo do estilo próprio como profissional, consolidando uma forte coesão grupal em um ambiente propício ao debate de idéias apoiado nos princípios da democracia.

O corpo de funcionários age com iniciativa no sentido de tomar para si a tarefa de "fazer a escola acontecer em todos os níveis" sem esperar por soluções vindas das instâncias superiores. Capacitado, satisfeito com o trabalho realizado e direcionado para o objetivo maior da escola o grupo parece se sentir "no mesmo barco" e procura também colaborar para viabilizar o êxito acadêmico dos alunos. Observou-se a coesão dos diferentes atores em torno do sentido democrático e republicano da

proposta institucional, expresso na esperança de um futuro melhor para os alunos que têm o privilégio de estudar ali. A crença coletiva em um "vir a ser" melhor mobiliza os agentes para "vestir a camisa" da escola com orgulho do que fazem.

O êxito do aluno se articula com o foco institucional de formação de docentes competentes e a escola desenvolve um leque de ações estruturadas e permanentes de recuperação dos alunos com dificuldades, de forma a minimizar sua exclusão, percebida como fracasso profissional e organizacional. Nesse contexto, o monitoramento do desempenho discente torna-se uma demanda coletiva, que se completa com uma atenção individualizada ao aluno e com registro atualizado de toda a sua trajetória escolar. A contrapartida parece ser a seriedade dos alunos no desenvolvimento das tarefas escolares, sem ferir o ambiente descontraído em sala de aula: são agitados, porém interessados e consciente da "vantagem" de estar nesta escola.

Considerações finais e provisórias para uma reflexão em aberto

Ainda que as três escolas estudadas estejam claramente focadas na proposta de promover um ensino de qualidade, pode-se inferir das reflexões aqui reunidas que cada uma delas interpreta a questão da qualidade da educação de maneira singular. Cada um dos estilos de gestão descritos é tributário de um contexto social e educacional com o qual os fundadores de cada estabelecimento dialogavam no início da trajetória institucional. Observamos assim três perspectivas valorativas sobre a relação entre educação e sociedade que norteia a construção de cada projeto educativo

onde se define a relevância social e cultural do saber acadêmico, das regras de convivência e das relações de poder.

Embora tenhamos identificado diferentes estilos de gestão, cada um deles guarda grande coerência com o conjunto de valores institucionais que operacionaliza. Provavelmente isso explica em alguma medida a coesão e mesmo um considerável grau de mobilização nos agentes escolares que todas elas promovem e alcançam.

Referências Bibliográficas

BALL, S. (1995) *Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe*. In: GENTILLI, P. (Coord.) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis/RJ: Vozes.

BALLION, R. (1982) **Les consommateurs d'école**. Paris: Stock.

BARBOSA, M.E. e. FERNANDES, C. (2001) *A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série*. In: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 155-172.

BARROSO, J. (1996). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. e VISEU, S. (2003) *A Emergência de um Mercado Educativo no Planejamento da Rede Escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura* In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, set./2003.

BOSKER, R.J. & SCHEERENS, J. (1992) *Definição de Critérios, Dimensões dos Efeitos e Estabilidade: Três Questões Fundamentais na Investigação Sobre a Eficácia Escolar* In: NÓVOA, A. (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., p. 97-121.

BOURDIEU, P. (1998) Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 81-126.

BOURDIEU, P. (1998) O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 65-69.

- BRESSOUX, P. (2003). *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor* In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88.
- BRUNET, L. (1995) *Clima de trabalho e eficácia da escola* In: NÓVOA, A. (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda.
- CANÁRIO, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In J. Barroso (org), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, p. 121-149.
- CHIAVENATO, I. (1981) **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2ª ed.
- COUSIN, O. (1998) **L'efficacité des collèges - sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (1999) **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin.
- ELIAS, N. (1994) **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FORQUIN, J.-C. (1993) **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M.I. R. (2002) *O impacto de plano pedagógico de escola nos resultados escolares*. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, V.23, No. 3, Rio de Janeiro: IPEA.
- FRANCO, C., ALVES, F. e BONAMINO, A. (2007) *Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites*. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 28, n. 100 - Especial p. 989-1014, Out./2007.
- FRANCO, C. e BONAMINO, A. (2004). *A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: Breve revisão dos principais achados*. Rio de Janeiro: Laboratório de Avaliação da Educação/PUC-Rio (mimeo).
- LIBÂNEO, J.C. (2004) **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 5ª. ed.
- LOPES, A. (2001). **Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades docentes**. Lisboa: IIE.
- MAFRA, L. A. (2003) *A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares*. In: ZAGO, N. et al. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.109-136.
- NOGUEIRA, M.A. (1998) *A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan.-abr., p. 42-56.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. and MORTIMORE, P. (1995) *Key Characteristics Of Effective Schools A Review Of School Effectiveness Research* A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education.

SILVA, V. R. da (2004) *Escola, Poder e Formação: Um Modelo Micropolítico de Análise* In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17(2), n. 2, p. 247-273. Braga/Portugal: Universidade do Minho.

TORRES, A. e GARSKE, L.M.N. (2000) *Diretores de Escola: o desacerto com a democracia* In: **Em Aberto**, Brasília, V. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.

VALA, J., MONTEIRO, M. B. e LIMA, M. L. (1988) *Culturas organizacionais - uma metáfora à procura de teorias*. In: **Análise Social**, Vol. XXIV 101/102 (2º 3º), p. 663-687.

VAN ZANTEN, A. (sous la direction) (2000) **L'école, l'état des savoirs**. Paris: Éditions de la Découverte.

VILA, J. (1988). **La crisis de la función docente**. Valencia: Promolibro.