
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO TEMÁTICO: ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

**O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO IAS: APROXIMAÇÕES COM A
GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (GQT) E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS
EFICAZES**

DENISE PINHEIRO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

RIO CLARO
2012

DENISE PINHEIRO

**O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO IAS: APROXIMAÇÕES COM A
GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (GQT) E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS
EFICAZES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião

RIO CLARO
2012

370 Pinheiro, Denise
P654p Programa Gestão Nota 10 do IAS: aproximações com a
Gestão da Qualidade Total (GQT) e o Movimento das Escolas
Eficazes / Denise Pinheiro. - Rio Claro : [s.n.], 2012
96 f. : il., figs., gráfs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Theresa Maria de Freitas Adrião

1. Educação. 2. Gestão democrática. 3. Escolas -
Organização e administração. I. Título.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

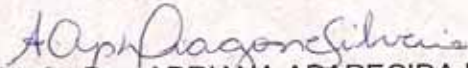
TÍTULO: O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR NO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO IAS:
APROXIMAÇÕES COM A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL E O MOVIMENTO DAS
ESCOLAS EFICAZES

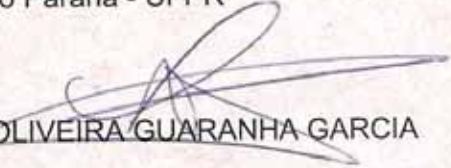
AUTORA: DENISE PINHEIRO

ORIENTADORA: Profa. Dra. THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela
Comissão Examinadora:


Profa. Dra. THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO
Faculdade de Educação / UNICAMP


Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA
Universidade Federal do Paraná - UFPR


Profa. Dra. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA
USP - Ribeirão Preto

Data da realização: 13 de agosto de 2012.

Dedico este trabalho ao meu namorado Celso. Seu companheirismo, seu amor e sua paciência foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A finalização do trabalho requer que reconheçamos o apoio dado por aqueles que, de maneira carinhosa, compartilharam das dificuldades e das lutas diárias.

Começarei agradecendo ao meu pai pelos ensinamentos e pelo apoio em todos os momentos. Agradeço também ao meu namorado Celso, dádiva na minha vida, sem o qual não teria condições de concluir este trabalho.

Sou grata a minha orientadora, Theresa Adrião, por sua paciência, por sua persistência e pelos ensinamentos passados nesses seis anos de convivência.

Um agradecimento especial às professoras Adriana e Teise pelas contribuições na elaboração deste trabalho e à professora Raquel pela leitura do projeto inicial e por permitir vários momentos de desabafo.

Obrigada, ainda, aos greppianos pelas contribuições na elaboração do texto, em especial, Jack, Inajara e Vitor, que além de parceiros se tornaram grandes amigos e Egle pela correção final do texto.

À minha família, especialmente, ao meu sogro e a minha sogra que me “adotaram” e fizeram de tudo para que eu terminasse este trabalho.

Agradeço a todos os funcionários do Departamento de Educação – em especial a Lucimara e Marisa. E a todos os funcionários da biblioteca, com os quais tive o prazer de conviver.

Sou grata ao colégio Reggio Emilia que me deu a oportunidade de ser professora e aos meus alunos, que compartilharam de todos os momentos da elaboração da dissertação.

Por último, um agradecimento ao CNPq pelo financiamento parcial deste trabalho.

“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Essa dissertação objetiva identificar a concepção de gestão escolar proposta pelo programa “Gestão Nota 10” desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna – IAS para as redes públicas de educação relacionando às concepções de gestão escolar propostas pela Gestão da Qualidade Total (GQT) e pelo Movimento das Escolas Eficazes. A pesquisa integrou o projeto “Análises das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna”. O Gestão Nota 10 foi definido pelo próprio Instituto como um programa para o “gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”, foi concebido em 2005, sua metodologia trabalha com indicadores, notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. A pesquisa pautou-se na análise dos documentos disponibilizados pelo IAS (*site*, revistas e manuais), pela qual identificou-se uma relação entre proposto pelo programa Gestão nota 10 do IAS como o foco no aluno, o papel de liderança exercido pelo diretor, a definição de metas, o trabalho coletivo, a participação da família, a função da avaliação dos resultados e a padronização dos processos pedagógicos e às orientações disseminadas pela Gestão da Qualidade Total – GQT e pelo Movimento das Escolas Eficazes que foram implantados na década de noventa, mas que ainda se mostram presentes nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Instituto Ayrton Senna. Gestão da Qualidade Total. Movimento das Escolas Eficazes. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify the design proposed by school management program "Management Note 10" developed by the Ayrton Senna Foundation - IAS networks for public education relating to the concepts proposed by the school management Total Quality Management (TQM) and the Movement of Schools effective. The research was part of the project "Analysis of the consequences of partnerships between city department and the Ayrton Senna Foundation. The Management Note 10 was defined by the Institute as a program to "management routines in schools and offices to improve the quality of education," was conceived in 2005, his methodology works with bookmarks, notes management, professional training and in-service real-time information. The research was based on analysis of documents provided by the IAS (website, magazines and manuals), in which we identified a relationship between management program proposed by footnote 10 of IAS as the focus on the student, the leadership role played by the director, goal setting, collective work, family participation, the role of standardization and evaluation of the results of the pedagogical processes and guidelines disseminated by Total Quality Management - TQM and the Effective Schools Movement that were imported since the 90s to Brazilian schools.

Keywords: Ayrton Senna Foundation. Total Quality Management. Effective Schools Movement. School Management.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1-	Responsáveis pela gestão.....	28
Figura 2-	Funcionamento do Programa Gestão Nota 10.....	30
Figura 3-	Organograma do Programa Gestão Nota 10.....	31
Figura 4-	As quatro fases do ciclo PDCA.....	46
Figura 5-	Comparação entre as ferramentas de gestão utilizadas pela GQT e pelo Programa Gestão Nota 10.....	77

QUADROS

Quadro 1-	Os programas desenvolvidos pelo IAS.....	22
Quadro 2-	Indicadores e metas estabelecidas pelo Programa Gestão Nota10.....	28
Quadro 3-	Responsabilidades no programa Gestão Nota 10.....	32
Quadro 4-	Efetividade no contexto escolar segundo Brookover & Lezzote; Edmonds & Frederiksen; Kappa; Rutter et al.....	59
Quadro 5-	Características das Escolas Eficazes.....	62
Quadro 6-	Características desejáveis para a organização e funcionamento das escolas.....	65

TABELAS

Tabela 1-	Abrangência do Programa Gestão Nota 10.....	26
------------------	---------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações não Governamentais
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão
GQT – Gestão da Qualidade Total
EUA – Estados Unidos da América
FAPESP – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.
FCO - Fundação Christiano Ottoni
GREPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional
IAS – Instituto Ayrton Senna
IBM - Indústria, Máquinas e Serviços Ltda
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HP – Hewlett-Packard
LIDE/EDH – Grupo de Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
NBT - Norte Brasil Telecom
NORC - National Opinion Research Center
ONG – Organização não Governamental
PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDCA – Plain, Do, Check e Action
PEC – Programa Escola Campeã
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEPI – Universidade Estadual do Piauí
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SCIELO – Scientific Electronic Library On Line

SIASI - Sistema de Informação Ayrton Senna de Informação

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	13
1. O INSTITUTO AYRTON SENNA E SEU PROGRAMA PARA A GESTÃO ESCOLAR.....	20
1.1 O Instituto Ayrton Senna.....	20
1.2 O programa Gestão Nota 10.....	25
2. A GESTÃO PARA A QUALIDADE TOTAL E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES: DOIS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR.....	39
2.1 Gestão da Qualidade Total (GQT).....	41
2.1.1 Origens.....	41
2.1.2 Principais Características da GQT.....	47
2.1.3 Importação da GQT para o campo educacional.....	49
2.2 O Movimento das Escolas Eficazes.....	54
2.2.1 O Movimento das Escolas Eficazes no Brasil.....	60
2.2.2 Características do Movimento das Escolas Eficazes.....	62
2.2.3 Aproximações entre o proposto pelo Movimento das Escolas Eficazes e pela da Gestão da Qualidade Total.....	65
3.SIMILARIDADES ENTRE O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES E A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL: COINCIDÊNCIA OU FATO?.....	68
3.1 Elevação da qualidade.....	68
3.1.1 Foco no aluno.....	70
3.1.2 O papel de liderança exercido pelo diretor.....	72
3.1.3 Definição de metas.....	73
3.1.4 Trabalho coletivo.....	74
3.1.5 Participação da família.....	74
3.1.6 Função da avaliação dos resultados.....	75
3.1.7 Padronização dos processos pedagógicos.....	78
3.1.8 Coincidência?.....	79
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
5.REFERENCIAS.....	92
6.ANEXOS.....	101
6.1 Anexo A: Sistemática de acompanhamento do Gestão Nota 10	102
6.2 Anexo B: Roteiro de entrevista semiestruturada.....	134
6.3 Anexo C: Texto para discussão: Diretor de escola: como fazer pessoas e espaços melhores.....	135
6.4 Anexo D: Agenda do Diretor.....	145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “O Programa ‘Gestão Nota 10’: aproximações com a Gestão da Qualidade Total e o Movimento das Escolas Eficazes”, financiada parcialmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve como objetivo principal analisar e caracterizar a concepção de gestão escolar presente no Programa Gestão Nota 10 desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e implantado junto à rede de escolas públicas de vários estados e municípios brasileiros, relacionando-a ao Movimento das Escolas Eficazes e ao proposto pela Gestão da Qualidade Total (GQT). Objetivou-se mais especificamente, caracterizar e analisar o Programa – Gestão Nota 10, em relação do papel por ele atribuído aos diretores escolares, ao processo de avaliação institucional, ao clima organizacional e ao papel das instâncias coletivas, identificando as estratégias de gestão escolar propostas no Programa.

O estudo integrou a pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna”, coordenada pelas Profas. Dras. Theresa Adrião e Vera Peroni e financiada pelo CNPq, cujo objetivo geral foi analisar comparativamente os resultados para a oferta e a gestão da educação pública dos Programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã, para tanto, selecionou-se municípios em regiões brasileiras que implementaram tais projetos, nos quais foram desenvolvidos os estudos sobre os casos¹.

A instituição estudada, o Instituto Ayrton Senna, é uma organização não-governamental sem fins lucrativos fundada em novembro de 1994, pela irmã, do piloto brasileiro de Fórmula 1, Viviane Senna. Em seu *site* o Instituto declara que seu objetivo é:

¹ Os estudos foram desenvolvidos por equipes de pesquisadores sediadas em sete diferentes Universidades (USP, UNESP-RC, UFRGS, UFMS, UCDB, UFU, UEPI, UNEMAT-CÁCERES, UNIOESTE, UFRN e UNICAMP).

(...) contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Ainda de acordo com o declarado pelo IAS, o Instituto “desenvolve vários programas educacionais divididos em três áreas: Educação Formal, Educação Complementar e Educação e Tecnologia” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009). Compõem a primeira área, os programas Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão, Fórmula da Vitória e o Gestão Nota 10. Os programas SuperAção Jovem, Educação pela Arte e Educação pelo Esporte, integram a área da Educação Complementar e a terceira área é composta pelos programas “Escola Conectada” e “Comunidade Conectada” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Segundo informações divulgadas no *site* do IAS, os programas supostamente apresentam os seguintes objetivos:

O programa “Circuito Campeão” introduz nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ferramentas de gestão da aprendizagem, focadas em resultados de aprendizagem. O “Acelera Brasil” é um programa para auxiliar a correção de fluxo do Ensino Fundamental. O programa “Se Liga” é destinado às crianças reprovadas, por não “saberem” ler e escrever nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O “Fórmula da Vitória” trabalha com alunos do Ensino Fundamental II que apresentam dificuldades de leitura e escrita. E por fim, o Programa Gestão Nota 10, objeto de estudo deste trabalho, é dirigido aos gestores educacionais. Os programas vinculados à Educação Complementar como o “SuperAção Jovem” é um programa de educação integral voltado para jovens e adolescentes, o “Educação pela Arte” propõe uma educação inovadora a partir da construção de um conhecimento sensível do ser humano e do mundo, e o programa “Educação pelo Esporte” em parceria com várias universidades aposta na abordagem interdisciplinar, as atividades trabalham a consciência corporal, desenvolvem competências e fortalecem a autoestima, melhorando o rendimento escolar. Os programas de Educação e Tecnologia oferecem soluções educacionais que utilizam a tecnologia digital para além da prática instrumental e podem ser aplicadas em larga escala, em escolas e em espaços comunitários (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Neste trabalho enfocaremos o Programa Gestão Nota 10 vinculado à área da Educação Formal², sendo o mesmo considerado, pelo Instituto, como “Tecnologia Social” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012) “desenvolvido e executado para um suposto aumento da eficiência e da eficácia da gestão de unidades e sistemas de ensino” (ADRIÃO et al., 2011a). O programa Gestão Nota 10 foi desenvolvido em 2005, substituindo o Escola Campeã³. O Programa integra a Rede Vencer, que é um espaço virtual, criado pelo IAS em parceria com a Auge Tecnologia e Sistemas, no qual “os parceiros podem trocar experiências, resolver problemas, entre outros” (REDE VENCER, 2012). O Gestão Nota 10 foi definido pelo próprio Instituto como um programa para o “Gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012), sua metodologia “trabalha com indicadores e notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real” (ADRIÃO, PERONI, 2005). Segundo informações do relatório de 2010 contidas no *site* do IAS, o Programa Gestão Nota 10 “atendeu 1.154.576 crianças e jovens, formou 35.145 educadores e atingiu 556 municípios em 19 Estados brasileiros” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

A inserção de instituições privadas, como é o caso do IAS, na educação pública acentuou-se no Brasil a partir da década de 1990, sob a justificativa de que o Estado brasileiro estava em crise e para tanto devia ser reformado. Essa reforma foi aprofundada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e teve uma ação importante para sua realização: a promulgação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE⁴ em 1995. Para muitos autores (PERONI, 2006; FREITAS, 2004; MONTAÑO, 1999; CURY,

²A educação formal compreende as instâncias de educação escolar, onde há objetivos explícitos de formação e uma ação intencional e estruturada (LIBANEO, 1993).

³ O programa Escola Campeã foi criado em 2001 e vigorou até 2004. Fruto de uma aliança entre o IAS e a Fundação Banco do Brasil, com apoio da Fundação Luís Eduardo Magalhães e alianças regionais da Norte Brasil Telecom - NBT, da Companhia Siderúrgica de Tubarão - CST e da Fundação Lemann. Objetivava implantar nos municípios, previamente selecionados, ações de fortalecimento da gestão municipal e da gestão escolar. Segundo a coordenadora dos programas educacionais do IAS, Inês Kisil Miskalo, os motivos que levaram o Instituto a substituição do Programa Escola Campeã foram a enorme quantidade de indicadores de eficiência e de gestão a serem alcançados pelas secretarias de educação e pelas escolas e a rigidez que tais indicadores eram pontuados. Tais índices não eram alcançados pelos municípios, desta forma, a maioria não lograva o êxito esperado (ADRIÃO et al 2011a, p.44).

⁴ Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, em novembro de 1995, sob a coordenação do então ministro Luis Carlos Bresser Pereira.

2000) as orientações do PDRAE estão ligadas à desresponsabilização do Estado no que diz respeito à promoção dos direitos sociais (saúde, assistência social, trabalho e educação). Com essa nova postura do Estado há a incorporação da lógica gerencial do privado na administração pública, partindo da premissa que o sistema privado é mais eficiente do que o público. Há, também, a inserção do Terceiro Setor, com a sociedade civil assumindo a responsabilidade pela oferta dos direitos sociais através das parcerias público-privadas (ADRIÃO; PERONI, 2005).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO, 1995, p.17).

Desta forma, o PDRAE propõe uma nova função para o Estado, o qual deixa de ser responsável pela promoção dos direitos sociais, e passa a estimular parcerias entre o público e o privado para promover as políticas sociais (PIRES, 2009).

No PDRAE as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. As estratégias para a reforma do Estado no Brasil foram: a privatização, a “publicização” e a terceirização. Terceirização conforme Bresser Pereira, é o processo de se transferirem para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A “publicização” consiste na transferência para o setor público não-estatal de serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. O conceito de “privatização significa transformar uma organização de direito, em privado-público, não-estatal” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7-8) (PERONI, 2009, p.286).

Outra mudança que ocorreu no Brasil com a instituição do PDRAE foi a tentativa de rompimento com o modelo de administração vigente, com a justificativa que esse modelo administrativo burocrático, era caro, lento e nada ou pouco orientado para o atendimento da demanda do cidadão (BRESSER PEREIRA, 1997). Segundo o próprio texto que instituiu o PDRAE era preciso superar esta administração.

É preciso, agora dar um salto adiante, no sentido de uma nova administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, a quem dá legitimidade de instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (PDRAE, 1995, p.7).

Frente a essas questões, e tendo em vista que as “parcerias”⁵ entre as esferas públicas e privadas tendem a se consolidar na educação brasileira, estudou-se o programa desenvolvido pelo IAS e suas orientações para a gestão das escolas públicas. Cabe ressaltar que o conceito de parceria aqui adotado, é a reunião de esforços entre o Poder Público e o Setor Privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas - termo de parceria (BEZERRA, 2008).

Para tanto, procedeu-se à pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. A pesquisa documental constitui-se “numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Para as autoras, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Elas ressaltam ainda que os documentos constituem “uma fonte estável e rica” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Godoy (1995) contribui afirmando que pesquisa documental é o exame de materiais de natureza diversa, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, além de permitir o estudo de pessoas a que não temos acesso físico. Considera ainda que os documentos são uma “fonte não-reativa, as informações contidas neles permanecem as mesmas após longos períodos de tempo, portanto, não há perigo de mudança de comportamento do sujeito durante a investigação” (GODOY, 1995, p.22). A realização da entrevista partiu de um roteiro básico de pontos a serem abordados, apresentados pela pesquisadora aos depoentes (coordenadora e diretora de uma unidade escolar), tanto coordenadora quanto a diretora participaram da mesma entrevista, as perguntas sempre eram dirigidas a diretora, mas a coordenadora,

⁵ Tendência indicada pela pesquisa “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privadas no estado de São Paulo” – Financiada pela Fapesp e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião.

às vezes, respondia as perguntas ou complementava a resposta da diretora. O uso dessa metodologia permite ao entrevistador flexibilidade para realizar algumas adaptações caso julgue necessário (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A gravação da entrevista foi consentida pelas entrevistadas preservando-se as condições dispostas no Termo de Livre e Esclarecido, preservou-se também a identidade dos depoentes, sendo identificados por Coordenadora e Gestora.

Os materiais coletados e analisados foram documentos institucionais do IAS (Manual Gerenciando a Escola Eficaz – Conceitos e Instrumentos, 2000; Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10, 2006); Publicações para divulgação das ações do Instituto; Revista Educação em Cena, editada pelo IAS, (edições de julho e novembro de 2007 e abril e outubro de 2008), artigos sobre os programas do IAS produzidos no âmbito da pesquisa ao qual este projeto se vincula.

Utilizou-se também análise bibliográfica pertinente aos temas relacionados à pesquisas sistematizadas nas seguintes categorias de busca: o Instituto Ayrton Senna, Escolas Eficazes e Gestão da Qualidade Total, Autonomia pedagógica, Clima Escolar, dentre outros. A bibliografia referente ao Movimento das Escolas Eficazes, em grande parte, contou com artigos e livros na Língua Inglesa. As produções relativas aos demais temas foram buscadas nas bases de dados Scientific Electronic Library On Line – SCIELO e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Determinou-se como período de estudo 2005 (ano de implantação do programa Gestão Nota 10) a 2011. No banco de teses da Capes encontramos 25 trabalhos entre teses e dissertações, sendo três teses e 22 dissertações, que tiveram como temática o IAS. Esses estudos, em sua maioria, objetivaram estudar o papel do Terceiro Setor após a Reforma do Estado e o impacto dos programas em vários municípios brasileiros. Os 27 artigos encontrados, divulgados por meio de mídia impressa ou eletrônica, também relacionam, em grande parte, a reforma do Estado e a impulsão a adesão às parcerias com o Instituto, em alguns artigos encontra-se o resultado de estudos de casos nos municípios que aderiram ao programa Gestão Nota 10 e as implicações para as secretarias de educação e para as escolas. Esses artigos, em sua maioria, associam-se à referida pesquisa nacional, a qual se vincula este projeto.

Esta dissertação será organizada em capítulos conforme descritos a seguir: no primeiro capítulo, caracteriza-se o Instituto Ayrton Senna e o “Programa Gestão Nota 10”. No segundo, define-se os modelos de gestão escolar proposta por duas abordagens: pelo Movimento das Escolas Eficazes e pela Gestão da Qualidade Total. O terceiro capítulo abordará as características presentes no Programa Gestão Nota 10 contrapondo às características presentes nos modelos de gestão escolar preconizado pelas duas abordagens. Por fim, indicam-se as conclusões finais do trabalho.

CAPÍTULO I

O INSTITUTO AYRTON SENNA E SEU PROGRAMA PARA A GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo caracterizar-se-á o programa Gestão Nota 10, para o que, inicialmente, faz-se necessário apresentar mesmo que sucintamente, o IAS, instituição que implementou o programa nas redes públicas brasileiras de educação.

1.1 O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna foi criado por familiares do piloto brasileiro de Fórmula 1, Ayrton Senna, no mesmo ano de sua morte, em 1994. É constituído como uma organização não-governamental – (ONG)⁶, sem fins lucrativos. Foi instituído em Londres, e, segundo a professora Inês Kisil Miskalo, coordenadora da área de educação formal do IAS, optou-se por criá-lo na Europa pela flexibilidade da legislação para a criação desse tipo de instituição (ADRIÃO et al, 2011a, p.71).

No Brasil, o Instituto⁷ é presidido por Viviane Senna, irmã do piloto, além de contar com um Conselho Consultivo⁸ composto por pessoas influentes de vários seguimentos. As fontes de recursos do Instituto são as doações da

⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), “a definição textual de ONG é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal”. Ainda de acordo com essa associação toda ONG “é *uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos ou econômicos*” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS, 2011)

⁷ Um instituto que funciona como Fundação deve prestar contas ao Ministério Público – (MP), enquanto um instituto constituído como associação está livre dessa tarefa. O IAS tem a natureza jurídica de uma associação (ONG) e razão social de um instituto, portanto ele não é obrigado a prestar contas ao Ministério Público (PULHEZ, 2010).

⁸ Antonio Maciel Neto (Presidente da Suzano Papel e Celulose), Antonio Roberto Beldi (Presidente da Splice do Brasil Telecomunicações e Eletrônica), Chico Pinheiro (Jornalista da Rede Globo de Televisão), David Barioni Neto (Presidente do Grupo Facility), Élcio Aníbal de Lucca (Fundador-presidente da LUC CRA – Lucro com Responsabilidade), Fábio Coletti Barbosa (Presidente do Conselho do Santander), Gustavo Ioschpe (Fundador-presidente e sócio-proprietário da G7 Cinema), Ives Gandra da Silva Martins (Jurista), Jackson Schneider (Presidente da ANFAVEA), Juscelino Fernandes Martins (VP da Martins Comércio e Serviços de Distribuição S/A), Luiz Fernando Furlan (Presidente do Conselho de Administração da Concórdia Holding), Osmar Elias Zogbi (Presidente da EAZ Participações Ltda.), Philippe Pruffer (Area Director Europe da AMCHAM), Walter Piacsek (VP Executivo do Banco Votorantim S/A) (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Ayrton Senna *Foundation* Ltda., os *royalties* da marca Senna, além de doações de grandes empresas, “são 80 empresas que abraçam a causa do Instituto (IAS, 2012). Dentre elas estão Audi, Bradesco Capitalização, Companhia Vale do Rio Doce, Credicard Citi, Grendene, Grupo Votorantim, HP, IBM, Instituto Vivo, Lide/EDH (Grupo de Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano), Nokia, Martins Distribuidora, Microsoft, Neoenergia, Samsung, Santa Bárbara Construtora e Tribanco (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, 2007, p.61). Segundo Caetano e Souza (2011)

(...) os parceiros do IAS são empresas de grande capital, várias delas de controle de famílias tradicionais da burguesia brasileira, outras estrangeiras, cujos negócios são das mais diversas áreas de atuação: mercado financeiro, tecnologia, produção material, comunicação e concessionárias de serviços públicos dos segmentos de energia e minérios (CAETANO; SOUZA, 2011, p.111)

No início, a atuação do IAS se dava junto aos setores sociais por meio de financiamentos a projetos de cunho social, desta forma, o Instituto atuava nas áreas da saúde, educação, esporte dentre outras atividades (ADRIÃO et al 2011a, p.24). Em 1996, o Instituto passou a dedicar-se somente à área educacional, e a justificativa dada pelo IAS era que somente na área educacional o Instituto poderia mudar o futuro das crianças. O primeiro programa desenvolvido pelo IAS, o “Acelera Brasil”, tinha como suposto objetivo, a diminuição da distorção série-idade das redes públicas de ensino. Foi idealizado por João Batista Araujo e Oliveira⁹, integrante do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e escritor do livro “Pedagogia do Sucesso”, no qual o autor explicita a vantagem financeira de corrigir o fluxo escolar: “A má qualidade do Ensino Fundamental representa um desperdício anual de R\$ 6,4 bilhões para o país. É preciso concentrar prioridade na correção do fluxo escolar” (OLIVEIRA, 2003, p.58). No referido livro, o autor faz menção ao Instituto Ayrton Senna, fazendo uma analogia entre as conquistas do piloto e as possíveis conquistas no programa de aceleração desenvolvido por ele.

Depois da criação do “Acelera Brasil”, outros programas foram desenvolvidos, entre eles o Escola Campeã, Educação pela Arte, Super Ação

⁹ Presidente do Instituto Alfa e Beto.

Jovem, Se liga, Programa Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Escola Conectada, Comunidade Conectada e o Fórmula da Vitória. Segundo o *site* do IAS, o Instituto divide seus programas em três áreas, Educação Formal, Educação Complementar e Educação e Tecnologia.

Segundo informações disponíveis no site do IAS, a “Educação Formal tem como foco a gestão da educação em quatro esferas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Os programas incluídos nessa área são específicos para as redes municipais e estaduais de ensino, com o suposto “objetivo de contribuir para o sucesso do aluno” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Já na área da Educação Complementar, os programas são voltados para atender os alunos no período contrário ao da escola. Os Programas têm como foco Arte e Esporte. Educação e Tecnologia é a terceira e última área que compõem os programas do IAS, essa área tem como suposto objetivo a inclusão digital das escolas e das comunidades (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Vale ressaltar que os programas que compõem a área da Educação Formal são alicerçados na Rede Vencer, um espaço virtual, construído por meio de uma parceria entre o IAS e a Auge Tecnologia. Essa ferramenta, supostamente, possibilita “trocas de informações, compartilhamento de pesquisas, transferência e difusão de tecnologias entre outros” (REDE VENCER, 2011). O QUADRO 1 traz uma síntese dos programas desenvolvidos pelo IAS. Os dados numéricos foram extraídos do relatório de resultados de 2010, divulgado no *site* do Instituto.

QUADRO 1

Os programas em desenvolvimento pelo IAS em 2010

Programa	Área de atuação	Ano de criação	Números do programa ¹⁰	Especificações
Educação pelo Esporte	Educação Complementar	1995	Crianças atendidas: 12.155 Educadores capacitados: 934 Municípios	Em parceria com universidades, o objetivo do projeto é proporcionar aos adolescentes e moradores das comunidades esporte

¹⁰ Os dados são referentes ao relatório de resultados de 2010, disponível no *site* do IAS.

			atendidos: 15	e leitura.
Acelera Brasil	Educação Formal	1997	Crianças atendidas: 63.944 Educadores capacitados: 3.554 Municípios atendidos: 727	Programa de aceleração é destinado para os alunos que repetiram de 2 a 4 anos, para que eles consigam avançar em sua escolaridade.
Educação pela Arte	Educação Complementar	1999	Crianças atendidas: 2.765 Educadores capacitados: 497 Municípios atendidos: 9	O programa capacita educadores para uma educação integral por meio da arte. Para o IAS é através da arte que os alunos renovarão o interesse em estudar.
Super Ação Jovem	Educação Complementar	1999	Jovens atendidos: 152.388 Educadores capacitados: 2.339 Municípios atendidos: 184	Capacita professores das escolas de tempo integral, para ensinar os jovens por meio de práticas centradas no protagonismo juvenil e na educação por projetos.
Se liga	Educação Formal	2001	Crianças atendidas: 71.661 Educadores capacitados: 4.475 Municípios atendidos: 802	Alfabetiza crianças que estão defasadas nos estudos, tendo repetido várias séries porque não sabem ler nem escrever.
Gestão Nota 10	Educação Formal	2002	Crianças atendidas: 1.154.576. Educadores capacitados: 35.145. Municípios atendidos: 556	O programa baseia-se em estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem. Trabalha com indicadores e estabelece metas a serem cumpridas.
Circuito Campeão	Educação Formal	2004	Crianças atendidas: 538.763 Educadores capacitados: 19.624 Municípios atendidos: 596	O programa gerencia e acompanha o ensino e a aprendizagem para garantir uma educação de qualidade.

Escola Conectada	Educação e Tecnologia	2005	Crianças atendidas: 20.920 Professores capacitados: 592 Municípios atendidos: 11	Utiliza a tecnologia digital na sala de aula, onde os alunos passam a aprender por projetos integrando as várias disciplinas.
Comunidade Conectada	Educação e Tecnologia	2005	Crianças atendidas: 68.700 Professores capacitados: 27 Municípios atendidos: 8	Garante oportunidades de inclusão digital para moradores de comunidades de baixa renda.
Fórmula da Vitória	Educação Formal	2009	Crianças atendidas: 3.569 Educadores capacitados: 212 Municípios atendidos: 2	Destinados aos alunos do Ensino Fundamental II defasados em alfabetização ou que apresentam dificuldades de leitura e escrita.

Fonte: a autora com base em informações fornecidas pelo *site* do IAS.

Os programas descritos acima ainda vigoram, cabe ressaltar que no site do Instituto não há nenhuma menção ao Programa Escola Campeã (ADRIÃO et al. 2011a). Acredita-se que esse “esquecimento” se deve ao programa não ter conseguido alcançar os objetivos propostos, pois foi substituído pelo Programa Gestão Nota 10 e um dos municípios estudados pela pesquisa interinstitucional constatou-se que após o término do contrato o mesmo recusou-se a continuar a parceria¹¹. São dez programas desenvolvidos pelo IAS em 2010, e pelos dados divulgados pode-se constatar que foram 2.089.441 crianças atendidas pelos programas no período de 1996 a 2012. Esse número pode diminuir se considerar que um município pode participar de mais de um programa. O programa que teve maior índice de adesão foi o Gestão Nota 10, objeto de estudo deste trabalho, o qual será caracterizado no próximo item com base nas informações fornecidas pelo próprio Instituto por meio do *site* e de documentos institucionais além de informações encontradas por pesquisa coordenada por Theresa Adrião e Vera Peroni (ADRIÃO et al, 2011a).

¹¹ Ver Adrião et al, 2011a.

1.2 O programa Gestão Nota 10

O programa, Gestão Nota 10 integra a Rede Vencer, junto com mais quatro programas (Se Liga, Acelera Brasil, Fórmula da Vitória e Circuito Campeão). Foi lançado em 2002 e implementado em 2005 em substituição ao programa Escola Campeã (ADRIÃO et al, 2011).

O Programa Gestão Nota 10 foi definido pelo próprio Instituto como um programa para o “gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”, sua metodologia “trabalha com indicadores e notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real” (ADRIÃO, PERONI, 2005). Segundo informações disponibilizadas pelo IAS, o programa parte de um diagnóstico da realidade educacional do país, a partir do que o Instituto estabelece metas educacionais para suprir as carências detectadas. Segundo a gestora entrevistada:

[...] eles (IAS) analisam os dados do SARESP, e do IDEB, como está o município, se o município está mantendo o nível de aprendizado das crianças. Através desses índices, eles verificam a possibilidade do município participar do programa ou não (GESTORA, 2012).

Nota-se que o IAS faz uma triagem para ver se o município tem condições de participar do programa e de desenvolvê-lo, portanto, a participação fica condicionada ao aceite do Instituto. Mediante a análise e aprovação do município, os gestores recebem um treinamento de três dias sobre a sistemática de acompanhamento do programa. Após a implementação do programa, os treinamentos continuam, e neles são discutidos textos teóricos (Anexo 3), que embasavam questões educacionais envolvidas no trabalho do gestor. “Os treinamentos são realizados no próprio município” (GESTORA, 2012). As ações do programa estão diretamente ligadas aos diretores das escolas e equipes da secretaria de educação. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Com base nos dados apresentados no site do Instituto: o “Programa Gestão Nota 10” atua em mais de 556 municípios brasileiros de 19 estados. Na TABELA 1 indica-se os estados e a quantidade de municípios que estabeleceram esta parceria com o Instituto. Os dados são de 2010, disponibilizados pela Rede Vencer.

TABELA 1
Abrangência do programa Gestão Nota 10

Estado	Quantidade de Municípios	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos
Rio Gde. do Sul	1	7	2.999
Santa Catarina	11	129	46.259
São Paulo	5	50	22.120
Espírito Santo	4	199	14.300
Goiás	3	22	5.141
Mato Grosso	1	1	55
Rondônia	1	9	1.735
Amazonas	1	104	3558
Roraima	14	99	35.708
Pará	2	134	32.191
Maranhão	160	622	180.606
Piauí	149	711	144.538
Bahia	9	92	21.327
Sergipe	1	47	8.665
Alagoas	4	34	13.858
Pernambuco	184	924	600.868
Paraíba	1	11	2.281
Ceará	1	42	2088
Rio Gde. do Norte	1	16	1523
Total	19 estados	556	35.154
			1.154.576

Fonte: a autora com base nos dados do relatório de resultados 2010.

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, pode-se notar que os estados do norte e nordeste brasileiro são aqueles que possuem o maior número de municípios com parceria com o IAS, especificamente, com o Programa Gestão Nota 10. O que leva a acreditar que a busca pelos programas do IAS, pelos municípios é mais frequente quando os municípios são mais carentes, os quais na maioria das vezes não têm recursos financeiros e/ou técnicos para resolver os problemas educacionais presentes em seus municípios (ADRIÃO et al, 2011a). No entanto, de acordo com os resultados da pesquisa interinstitucional, a qual este trabalho integra constatou-se que em alguns casos o IAS convidou os municípios, em outros houve uma mediação

entre o IAS e os governos locais de fundações vinculadas a empresas estatais. Em nenhum dos municípios consultou-se a comunidade escolar para a instituição da parceria (ADRIÃO et al, 2011b).

Considerando a abrangência do Programa, observa-se que o IAS, estabeleceu entre os anos de 2005 a 2010 parcerias com 76% dos estados brasileiros, levando a todos os municípios o mesmo padrão de gestão. O Instituto apresenta ainda, por meio de seu *site*, como objetivo do programa “a elevação da qualidade da aprendizagem, promovendo a articulação de todos às condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Para tanto, inclui princípios de gestão no que considera suas quatro esferas da educação formal: a aprendizagem, o ensino, a rotina escolar e a política educacional. Para o instituto as rotinas escolares

permitem ter um “olhar observador”, que inclui instrumentos diagnósticos para identificação dos pontos nevrálgicos, registro e análise das informações, planejamento das intervenções de superação com base nas informações, e acompanhamento da execução das ações planejadas, além da avaliação dos resultados. Isso possibilita reorganizar as redes de ensino, preparando-as para combater, de forma consciente, problemas crônicos da educação, como o analfabetismo, a repetência, o abandono e a evasão escolar, assim como a inevitável distorção entre a idade e a série, que decorre dos problemas anteriores (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.16, 2008).

Junto a esse “olhar abrangente” que, segundo o IAS, permite uma atuação ampla incluindo todos os níveis de atuação e de recursos financeiros, materiais e humanos. O Instituto determina os atores responsáveis pela gestão como é verificado na Figura 1:

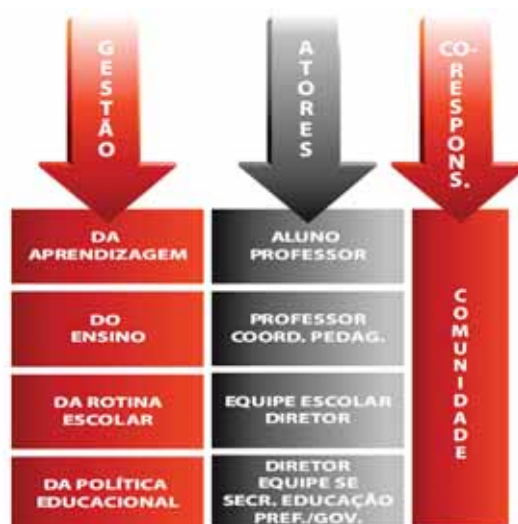


Figura 1: Responsáveis pela gestão

Fonte: Revista Educação em Cena, p. 18, 2008.

De acordo com o esquema acima, percebe-se que o programa Gestão Nota 10 delimita as responsabilidades de cada “ator” envolvido no cenário educacional. Cabe uma ressalva, neste esquema o Instituto não se responsabiliza por nenhuma área da gestão. Além das responsabilidades definidas no esquema anterior, o IAS estipula também metas e indicadores para serem cumpridos. São eles:

QUADRO 2

Indicadores e metas estabelecidos pelo Programa Gestão Nota 10

Indicadores	Metas
200 dias letivos	Cumprimento de 100% das 800 horas mínimas de aula
Frequência dos professores e alunos	98% de frequência de professores e alunos
Aprovação	95% de aprovação
Reprovação	Somente 2% de reprovação por falta – abandono
Alfabetização	95% de alfabetização ao final da 1ª série (sete anos de idade);

Fonte: Rede Vencer, 2011

Os indicadores e as metas são estabelecidas pelo IAS, e o seu alcance é verificado a partir da análise dos dados informados pelas escolas no Sistema de Informação Ayrton Senna de Informação – SIASI. Nos documentos analisados elaborados pelo IAS não se encontrou punição para as escolas que

não atingem as metas estabelecidas, mas houve municípios que adotou a estratégia de premiação e pressão por desempenho (ADRIÃO et al, 2011b). O SIASI, segundo o Instituto, é uma ferramenta gerencial, que permite o acompanhamento dos resultados conseguidos pelas escolas, essa ferramenta é disponibilizada pelos programas da “Educação Formal”.

Esse recurso desenvolvido pelo IAS em parceria com a Auge Tecnologias e Sistemas¹², operado via web, disponibiliza diversos níveis de acesso. Alguns deles são restritos ao Instituto, a população em geral não tem acesso ao SIASI. Essas informações que compõem os relatórios que “permitem cruzamento de informações quantitativas e qualitativas” (ADRIÃO et al, 2011a; REDE VENCER, 2011). Nos documentos do IAS não são estabelecidos quais são as informações quantitativas e qualitativas atribuídas às escolas.

Segundo a Rede Vencer, o SIASI foi ampliado em 2008. Antes ele era somente vinculado aos programas, agora a ferramenta permite que os municípios parceiros possam acompanhar a rotina dos alunos, dos professores entre outros.

O SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações -, primeiramente utilizado somente para o acompanhamento dos Programas, o Siasi-GP, amplia agora seu alcance com uma nova modalidade, o Siasi-GR, que permite a Gestão de Rede através de dados inseridos pelas próprias unidade escolares, onde é possível acompanhar a rotina de alunos e professores e o desenvolvimento dos Programas, além de outras tantas funções que integram o dia-a-dia de gestores nos âmbitos escolar e das Secretarias de Educação (REDE VENCER, 2011).

O SIASI-GR, segundo a Rede Vencer, permite aos parceiros o acompanhamento da vida funcional dos servidores, tais como: tipo de vínculo, tempo de trabalho, vida acadêmica do aluno – matrícula, faltas, históricos, entre outros, e da rede física e recursos materiais. Para o IAS esse espaço facilita a vida dos dirigentes, pois possibilita que os mesmos possam verificar as prioridades de reforma e aquisição de mobiliário. Já o SIASI-GP “registra as

¹² Empresa sediada em Minas Gerais, desenvolve vários projetos como soluções de colaboração, ensino a distância, gestão de rede de ensino, gestão de programas educacionais, melhoria de processos e gestão de projetos (AUGE, 2012).

informações educacionais dos municípios parceiros por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação” (REDE VENCER, 2011).

Para o IAS essa ferramenta de gestão possibilita um trabalho integral, em forma de círculo, ou seja, *inputs* (insumos ou custos) e *outputs* (resultados ou produtos), pela qual, finalizadas todas as etapas, é possível avaliar novamente o resultado e corrigir os próximos passos. Não há uma preocupação com o processo, não há indicações de como fazer. Segundo o Instituto este gerenciamento funciona conforme detalhado na Figura 2:



Figura 2: Funcionamento do Programa Gestão Nota 10

Fonte: Revista Educação em Cena, p.21, 2008.

Com base neste esquema, pode-se perceber que o modelo de gestão se relaciona com o observado no Ciclo *Plan, Do, Check, Action*, que será discutido posteriormente neste trabalho. Segundo a coordenadora da área da Educação Formal, Inês Kisil Miskalo (2008, p. 21) “é preciso verificar quais são os problemas de base que avançam o projeto e impedem o avanço conjunto”. Para o IAS, o problema da educação brasileira está na esfera gerencial, dada a inexistência de um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem (COSTA, 2011). Não se encontrou nesta pesquisa referência pelo IAS à falta de recursos.

Miskalo (2008) afirma ainda que as ações educativas devem ser articuladas tendo como o objetivo o sucesso dos alunos, ou seja, “as partes devem funcionar de modo articulado, para que o todo seja, de fato, um sistema orgânico relacionado” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, p.22). Essas ações podem ser visualizadas no esquema reproduzido abaixo, onde cada “ator” tem seu papel determinado.



Figura 3: Organograma do Programa Gestão Nota 10

Fonte: Revista Educação em Cena, 2008, p.23

Nesta composição hierárquica, pode-se notar que o aluno ocupa o centro do sistema, ao redor dele, organiza-se uma estrutura composta por professores, equipes do programa, diretores da escola, coordenadores pedagógicos. Em seguida estão os coordenadores dos programas nas secretarias e nas regionais e por fim, o secretário da educação, o prefeito e/ou o governador. Cabe ressaltar que as informações para a definição das metas partem dos alunos e as soluções para o alcance das mesmas cabem ao prefeito e/ou governador e secretários da educação. Aqui podemos evidenciar o esquema descrito anteriormente na Figura 3, na medida em que o IAS determina a atuação de cada um envolvidos na concretização do Programa Gestão Nota 10.

O IAS explicita, detalhadamente, em um dos manuais para o gerenciamento do Programa Gestão Nota 10 - “Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10” de 2006, quais são as responsabilidades do Governador/Prefeito, do Secretário de Educação, do Coordenador do Programa Gestão Nota 10, do Diretor da Escola e do Superintendente Escolar, conforme observado no QUADRO 3.

QUADRO 3

Responsabilidades no Programa Gestão Nota 10

Orgão	Responsabilidade
Governador/Prefeito	Adotar o programa como política pública, isto é, como proposta de estruturação da Secretaria de Educação para a prática da equidade e da qualidade da aprendizagem, no estado ou no município.
	Garantir a adoção dos instrumentos legais necessários à implantação da política educacional definida.
	Assegurar os recursos humanos, materiais e financeiros compatíveis com o Programa e com a política educacional estabelecida.
	Priorizar os aspectos técnicos em detrimentos dos políticos-partidários.
	Acompanhar os resultados e o cumprimento das metas definidas pela Secretaria de Educação.
	Delegar ao Secretário de Educação a execução do Programa, dando-lhe a autonomia e o apoio que a função exige.
Secretário de Educação	Alinhar-se com as determinações do Governador/Prefeito e assegurar o programa Gestão Nota 10 como ação estrutural da Secretaria de Educação.
	Diagnosticar/conhecer o perfil de atendimento da rede de ensino e dos alunos.
	Integrar as redes de ensino.
	Garantir os recursos humanos, materiais e financeiros, e os espaços físicos compatíveis com as determinações e necessidades dos programas.
	Garantir diretores da escola com competência técnica, selecionados por provas, e comprometidos com a política da Secretaria de Educação e responsabilizados pelos resultados e alcance das metas.
	Integrar as ações, resultados e práticas dos projetos às demais ações da Secretaria.
	Garantir o cumprimento do mínimo legal de 200 dias letivos/800 horas.
	Adoção de EJA para os maiores de 15 anos.
	Adoção de política de alfabetização para a 1ª Série do EF.
	Acompanhar o desenvolvimento e os resultados do Programa.
Coordenador Gestão	Analisar a implementação da política educacional.
	Subsidiar as decisões da Secretaria de Educação com os

Nota 10	dados relevantes à política educacional.
	Atuar ativamente no processo de definição das metas relativas a cada indicador do sucesso educacional.
	Receber e analisar o consolidado dos dados referentes ao funcionamento e autonomia de todas as escolas.
	Acompanhar o desenvolvimento das ações e analisar os dados consolidados do Programa, de forma integrada e articulada com os demais setores/coordenações da Secretaria de Educação.
	Apoiar, fortalecer e orientar em serviço os superintendentes escolares para o alcance das metas do seu grupo de escolas, com base nas informações por eles levantadas e também nas observações diretas sobre as escolas.
	Rever sistematicamente a aplicabilidade das normas e leis educacionais com vistas à melhoria contínua dos resultados e ao alcance das metas.
Diretor	Garantir a implementação da política educacional definida pela Secretaria de Educação.
	Implementar as autonomias administrativas e pedagógicas, e a gestão financeira na escola, de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Educação.
	Responsabilidade pelos resultados.
	Coletar, analisar e consolidar dados referentes ao funcionamento da escola e repassá-los ao superintendente escolar.
	Acompanhar e avaliar a atuação e o resultado do trabalho do coordenador pedagógico da escola e dos professores.
	Liderar os membros da comunidade escolar no alcance das metas da escola.
	Trabalhar em conjunto com o superintendente escolar na constante busca na melhoria da qualidade da aprendizagem.
Superintendente escolar	Acompanhar a implementação da política educacional municipal/estadual.
	Acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativas e pedagógicas, e da gestão financeira.
	Pactuar com o diretor, no início do ano, as metas da escola, de acordo com as metas definidas pela Secretaria de Educação para a rede de ensino.
	Responsabilidade pelos resultados, conjuntamente com o diretor, pelo cumprimento do calendário escolar, pelos resultados e pelo alcance das metas da escola.
	Apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na unidade escolar, tais como, Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão Gestão Nota 10.
	Gerenciar mensalmente o alcance das metas do grupo das escolas sob sua responsabilidade, através das rotinas da Sistemática de Acompanhamento.
	Avaliar o desempenho e fortalecer a liderança do diretor, e capacitá-lo em serviço para atuar de forma integrada com a comunidade escolar.

Fonte: Instituto Ayrton Senna, Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10, 2006.

Destaca-se que o IAS estabelece muitas responsabilidades aos vários atores envolvidos na implantação e no desenvolvimento do projeto, algumas responsabilidades, merecem destaque especial, como o governo ter que assumir o programa, como política pública do estado ou do município, outra é a responsabilidade do diretor sobre os resultados da escola (PERONI et al, 2009; ADRIÃO et al, 2011a). Considerando todas as responsabilidades indicadas no QUADRO 3, pode-se constatar que o Instituto exerce um grande poder sobre os municípios parceiros.

Analisando as atribuições indicadas ao diretor, pode-se afirmar que ele assume toda a responsabilidade pela implementação do programa na escola, além disso, é responsabilidade dele, também, implementar as autonomias administrativas, nas quais, sejam definidos os responsáveis por cada setor. É de responsabilidade do diretor administrar os recursos recebidos pela escola, além de coletar, analisar e consolidar os dados referentes ao desempenho dos alunos. Outra atribuição é acompanhar e avaliar o trabalho dos professores e coordenadores, transformando-se em um líder para auxiliá-los no alcance das metas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). E por fim, responsabilizar-se pelos resultados da escola. Segundo o IAS, o diretor deve ser escolhido através de avaliações pela competência.

Não são poucas as funções do diretor, é sobre ele que recaem as principais tarefas no desenvolvimento do programa. Na sistemática de acompanhamento de 2006 do Programa Gestão Nota 10, evidencia-se que há uma lista de funções que cabem ao diretor, lista pela qual ele é avaliado pela secretaria municipal de educação do município mensalmente:

- Administrar a escola de acordo com as diretrizes estabelecidas pela secretaria de educação;
- Administrar a escola de acordo com o regimento escolar;
- Assegurar o cumprimento dos dias letivos previstos para o mês;
- Assegurar a participação da comunidade nas reuniões mensais de Colegiado da Escola (APM/APP, Conselho de Escola);
- Ser acessível à comunidade escolar (pais, professores, alunos, servidores);
- Estabelecer fluxo de informação eficaz com toda a comunidade escolar;

Divulgar as atividades da escola às famílias;
 Capacitar as equipes escolares para trabalhar com foco em resultados;
 Gerenciar os resultados do acompanhamento mensal da escola;
 Gerenciar os resultados mensais de alfabetização dos alunos;
 Acompanhar os resultados avaliativos das séries;
 Avaliar a distância dos resultados mensais em relação às metas da escola;
 Estimular a atuação dos membros do Conselho de Classe para a melhoria do desempenho dos alunos;
 Divulgar os resultados alcançados;
 Responsabilizar todas as equipes de trabalho pelo alcance dos resultados da escola;
 Tomar decisões a partir do gerenciamento de dados;
 Ser ágil na tomada de decisões;
 Cumprir todos os prazos estabelecidos;
 Registrar a demanda escolar;
 Delegar tarefas a todos os servidores da escola;
 Supervisionar as rotinas de trabalho de todos os profissionais a escola;
 Assegurar o registro fiel da assiduidade de todos os servidores;
 Assegurar qualidade no atendimento à comunidade, pela secretaria da escola;
 Zelar pela organização dos arquivos escolares, pela secretaria;
 Acompanhar o registro sistemático de dados e ocorrências, pela secretaria da escola;
 Garantir a limpeza das dependências do prédio;
 Manter ambientes organizados;
 Zelar pela segurança nas dependências escolares;
 Fornecer merenda, diariamente, a todos os alunos;
 Fornecer merenda de qualidade;
 Responsabilizar a comunidade escolar pela preservação do equipamento escolar;
 Empregar os recursos financeiros recebidos conforme necessidades prioritárias da escola;
 Registrar a entrada e a saída de recursos financeiros;
 Realizar a prestação de contas pontualmente e de forma correta (Sistemática de acompanhamento – Gestão Nota 10, 2006, p.51)

Com base nesta lista de atividades o IAS determina quais são as funções do gestor escolar, desde as mais simples como verificar a limpeza do ambiente, até a sua agilidade na tomada das decisões. Isso, de alguma forma faz com que o gestor não tenha uma autonomia na sua função, pois todos os seus atos estão pré-determinados pelo Instituto.

Ao analisar o documento, tem-se a impressão de que o gestor não tem conhecimento sobre sua função, visto que o IAS assegura a ele indicações sobre como proceder na gerência da escola. Além disso, evidencia que o papel

complexo do gestor escolar pode ser reduzido a uma simples receita, não levando em consideração as situações que podem acontecer dentro do ambiente escolar.

Igual detalhamento e prescrição das atribuições do gestor aparecem também no manual "Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos" distribuído no estado da Bahia, um dos 18 estados parceiros do IAS, que desenvolve o programa Gestão Nota 10. Neste material, encontra-se a informação que o mesmo foi cedido para a Aliança Social Estratégica entre o Instituto Ayrton Senna e a Fundação do Banco do Brasil pela Fundação Luís Eduardo Magalhães para a implementação do programa de gestão. O manual composto por 466 páginas apresenta uma rotina para o gestor, bem como informações legais para orientar sua prática (ADRIÃO, et. al., 2011 a).

Em um dos módulos, o manual oferece ao diretor uma agenda, (Anexo 4), na qual estão estipuladas inclusive com definição do período das atividades – diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais, que determina as atividades a serem cumpridas, além disso, apresenta como o diretor tem que atuar. Indica também o que o dirigente deve cumprir, apresentando informações de como ele deve proceder para cumprir tais atividades. Na entrevista com a gestora constata-se que esta agenda também é utilizada pelo IAS, pois ela afirmou ser avaliada todos os meses pelo cumprimento ou não das ações estipuladas.

Tem uma agenda que todo final de mês, nós temos que entrar e colocar como está a situação, por exemplo: eu avalio o coordenador, o departamento avalia o diretor. Então, nós temos relatórios, relatórios simples, se um ou outro está correspondendo" (GESTORA, 2012).

Conforme o declarado pela gestora, identifica-se que uma de suas funções é assegurar que os professores e coordenadores cumpram o que é proposto pelo IAS. No entanto, o gestor, também, tem seu trabalho fiscalizado pela secretaria de educação do município, e no topo desta pirâmide encontra-se o IAS que regulamenta todo esse processo.

Além de verificar se o trabalho está realizado a contento, é função da gestora e também da coordenadora passar uma segurança com relação ao trabalho desenvolvido pelo IAS. O gestor deve convencer os demais

profissionais da escola, indicando a evolução dos alunos, após a adesão ao programa, passando uma imagem de confiança no projeto:

É muito importante os professores perceberem que nós (coordenadora e diretora) acreditamos no projeto, porque alguns professores apresentam resistência a ele, por causa da dificuldade, você tem que preencher a ficha todo mês, era muito mais cômodo antes, que tinha que fazer somente uma avaliaçãozinha por mês (COORDENADORA, 2012).

Percebe-se, também, no fragmento acima, a importância dada pelo IAS às fichas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Para a coordenadora, é desta forma que o IAS consegue organizar o trabalho do professor em sala de aula. A gestora endossa que o programa é um respaldo na cobrança do trabalho do professor. Assim, ela tem de onde tirar os argumentos para justificar sua prática. “Porque antes não tinha nada para nortear o nosso trabalho” (GESTORA, 2012). Segundo a mesma, o professor ficava muito “livre”, mas agora ele tem uma linha a seguir. “E seguir está linha não é opcional” (GESTORA, 2012), ou seja, todos os professores que trabalham nas escolas municipais têm que preencher as planilhas e fazer as avaliações indicadas.

Além disso, o diretor é considerado o “culpado” caso o programa não atinja os objetivos propostos. O IAS ainda menciona que é preciso que o diretor tenha autonomia financeira, administrativa e pedagógica:

Uma gestão eficaz articula recursos e conhecimentos para que, nas ações daqueles que dela participam, haja compromisso e envolvimento responsável. Em contrapartida, é preciso que eles disponham de considerável nível de autonomia nos campos administrativo, pedagógico e financeiro nas próprias unidades escolares, sempre com ênfase na qualidade do processo e dos resultados. (EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, n.4, p.15-6)

Neste caso, a autonomia defendida pelo IAS está mais próxima de uma “responsabilização dos resultados da escola por resultados, resultados esses monitorados continuamente pelo Instituto e pelos órgãos gestores locais” (ADRIÃO et al, 2011b, p.161). O que contraria a autonomia desejada, pois ela articularia a “descentralização dos meios para a consecução dos fins defendidos pela unidade escolar e entendidos como o resultado de seu projeto

pedagógico” (ADRIÃO, 2006, p.60). Já a autonomia financeira estaria vinculada ao “aprofundamento de reformas orçamentárias e legislativas que viabilizassem maior flexibilidade de gastos para as unidades escolares e ampliação do repasse de verbas governamentais” (ADRIÃO, 2006, p.60).

Julga-se que a tarefa de gerir a escola que tem parceria com o IAS não é fácil. Fica uma questão a ser respondida: com tantas atribuições, como o diretor poderá exercer com autonomia sua gestão?

Analisando a autonomia defendida por Paro (2001) e Adrião (2006) acredita-se que é muito difícil o gestor cumprir seu papel com autonomia em sua gestão, pois não é dado ao gestor essa função, o que se observa nos documentos do IAS é uma responsabilização do gestor.

CAPÍTULO II

A GESTÃO PARA A QUALIDADE TOTAL E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES: DOIS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR

Segundo Oliveira (2005) nas décadas de 1980 e 1990 o principal desafio brasileiro relacionado à área educacional resumia-se ao acesso dos estudantes brasileiros à escola. Para o mesmo autor, a ampliação do acesso se deve às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, especialmente na ampliação da oferta de vagas dos ensinos Fundamental e Médio. Após a universalização do acesso à escola do Ensino Fundamental¹³, o discurso educacional passa a ter outro objetivo: a elevação da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (ALVES; PASSADOR, 2011).

Segundo Krawczyk (1999, p.115)

(...) a primazia da qualidade do ensino passou a integrar a agenda dos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado.

O conceito de qualidade no contexto educacional é uma temática bastante discutida, no entanto, o termo apresenta-se com “conceitos significativos, mobilizadores, carregados de força emotiva e valorativa” (CASASSUS, 1999, p.46). Apesar da dificuldade de definição, vários autores apontam para a necessidade de determinar e discutir os padrões de qualidade, mesmo que estes padrões não se estabeleçam como um conceito acabado (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005). Segundo o proposto pela UNESCO e OREALC “uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio necessários para estar em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades de aprendizagem e exercer o direito à educação” (UNESCO; OREALC, 2008, p.13). De acordo com as dimensões dos Indicadores da Qualidade da educação (MEC, 2004) qualidade na educação implica um ambiente educativo

¹³ Cabe ressaltar que mesmo alguns autores afirmando que esta etapa de ensino já conquistou a universalização do acesso, ainda faltam 2,4% da população para atingir esta meta (ALVES, PASSADOR, 2011, p.63)

que garanta: prática pedagógica, avaliação escolar, gestão escolar democrática, formação dos profissionais da escola, condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso e permanência dos alunos e sucesso da escola (GARCIA, 2012).

Não se pretende esgotar a discussão sobre qualidade neste texto. O intuito é mostrar que busca da qualidade trouxe para a escola uma visão mais tecnicista - valorização excessiva dos recursos tecnológicos ou da atuação dos técnicos – reduzindo muitas situações problemáticas apresentadas pelas escolas, como meras questões administrativas, deixando de lado do debate educacional as questões sociais e políticas “transformando os problemas da educação em problemas de mercado ou em técnicas de gerenciamento” (MARRACH, 1996).

Evidenciam-se três novos conceitos que permeiam os discursos e as propostas educacionais. São eles Eficiência, Eficácia e Efetividade.

Eficiência se “refere à menor relação custo/benefício possível para alcançar os objetivos propostos de maneira competente, segundo as normas de produtividade das ações desenvolvidas” (ALVES; PASSADOR, 2011, p. 40). A eficiência é traduzida sinteticamente, em fazer mais com menos, a fim de atingir os objetivos definidos.

A eficácia mede até que ponto os objetivos definidos foram alcançados. “Tem foco nas ações e nos resultados tanto em termos de quantidade quanto de qualidade e, portanto seus indicadores englobam estas duas facetas (ALVES; PASSADOR, 2011, p.41).

E por fim, a efetividade que “privilegia o valor do impacto das decisões públicas junto aos beneficiários, é uma dimensão mais ampla e procura analisar os efeitos das ações governamentais” (ALVES; PASSADOR, 2011, p.41).

Como dito anteriormente, esses conceitos passaram a compor os discursos e propostas educacionais no final do século passado, tornando-se critérios de desempenho administrativo. Para Benno Sander (2007) deve-se agregar o conceito da relevância para a avaliação das ações. Sander (2007) afirma que a administração escolar pode ser classificada em quatro linhas: **administração para a eficiência econômica, administração para a eficácia pedagógica, a administração para a eficácia política e a administração**

para a relevância cultural. Em síntese, pode-se afirmar que a **administração pautada pela eficiência econômica** traz em “suas concepções e ações, a lógica econômica pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional” (SANDER, 2007, p.77). Já a **administração para a eficácia pedagógica** preocupa-se com a consecução dos objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino (SANDER, 2007, p.79). A **administração para a eficácia política** “preocupa-se com o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações internas da natureza instrumental e utilitária” (SANDER, 2007, p.81). E por fim, a **administração para a relevância cultural** norteia “seu pensar e seu agir para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo” (SANDER, 2007, p.85).

Considerando as contribuições de Sander (2007), pode-se dizer que essas linhas da administração escolar sofreram influências das grandes escolas da administração, as quais influenciaram e nortearam o trabalho dos gestores dentro das escolas. É possível identificar que as três primeiras linhas descritas por Sander (2007) foram e/ou estão presentes em várias orientações educacionais.

A busca pela eficiência e pela eficácia pode-se notar em duas abordagens¹⁴ de orientação para a gestão escolar, elaboradas no final do século XX e que permeiam ideias e práticas escolares até os dias atuais, ainda que com novas “roupagens”, com as quais dialogarão neste trabalho, a Gestão da Qualidade Total e o Movimento das Escolas Eficazes.

2.1 Gestão da Qualidade Total (GQT)

2.1.1 Origens

A origem da GQT data de meados da década de 1930 nos Estados Unidos, com a aplicação industrial do Gráfico de Controle¹⁵, criado por Walter

¹⁴ Identificam-se no texto as expressões abordagens e/ou correntes para referenciar o conjunto dos arranjos teóricos e práticas propostas pelas duas orientações.

¹⁵ São procedimentos estatísticos de monitoramento que se apoiam sobre algumas suposições matemáticas (KORZENOWSKI, 2009).

A. Shewhart, na empresa de telefonia “Bell Telephone Laboratories”. Shewart propunha que um procedimento baseado na detecção e correção dos produtos defeituosos, começasse a ser substituído por uma ênfase no estudo e prevenção dos problemas relacionados à qualidade, de modo a impedir que os produtos defeituosos fossem produzidos (LONGO,1996; BUENO, s/d). Para Eiras (2009) a Gestão da Qualidade Total passou por quatro períodos: Inspeção, Controle de Qualidade, Garantia da Qualidade, e da Administração da Qualidade Total.

No primeiro período o foco da gestão empresarial era obter uma qualidade igual e uniforme em todos os produtos e a ênfase da gestão centrou-se na conformidade, não havia uma análise crítica das causas dos problemas ou dos defeitos. Essa fase sobressaiu por muito tempo nos Estados Unidos (LONGO. 1996).

O segundo período apresenta como características o aparecimento da produção em massa, traduzindo-se na introdução de técnicas de amostragem e de outros mecanismos de fundamentação estatística, bem como no aparecimento do setor do controle de qualidade nas empresas estadunidenses. O terceiro período enfatizou que a prevenção e as técnicas fossem além das ferramentas estatísticas, incluindo conceitos, habilidades e técnicas gerenciais. Enfatizou-se a valorização do planejamento, para obter a Qualidade, da coordenação das atividades entre os departamentos e do estabelecimento de padrões de qualidade para os produtos (LONGO, 1996).

E por fim, o último período apresenta todas as características dos períodos que o precederam e está em curso até hoje nas organizações e em vários países. Nele a Qualidade do produto deixa de ser responsabilidade apenas de um departamento específico e passa a ser um problema da empresa, em seu conjunto, abrangendo todos os aspectos da operação produtiva (LONGO, 1996), daí o foco no processo.

Segundo Longo (1996) houve uma adaptação da teoria, que passou da prevenção de produtos defeituosos para uma estratégia administrativa que devia estar alinhada à estratégia de negócio da empresa, ou seja, a ideia não é apenas a diminuição das perdas, mas um olhar mais abrangente em todo o processo de produção para alcançar a Qualidade Total. Longo (1996) identifica

alguns precursores para a consolidação da teoria da Gestão Qualidade Total, são eles: Walter Shewhart, Joseph Juran, Philip Crosby e William Deming.

Walter Shewhart, estatístico norte-americano, desde a década de 1920 já apresentava questionamentos sobre a variabilidade e a qualidade encontrada na produção empresarial de serviços e bens. Joseph Juran nasceu na Romênia, mas mudou para os Estados Unidos, formou-se e atuou em Engenharia Elétrica, mas abandonou a empresa na qual trabalhava para ser consultor. As suas principais contribuições foram para a definição e a organização dos custos da qualidade e para o enfoque da qualidade como uma atividade administrativa (LONGO, 1996).

Philip Crosby, nascido nos Estados Unidos, atuou na área da administração empresarial moderna, escreveu alguns livros na área. Seu nome associa-se a dois conceitos importantes para a GQT: “defeito zero” e “fazer certo na primeira vez”. Para Crosby a qualidade é assegurada se todos se esforçarem em fazer seu trabalho corretamente da primeira vez (LONGO, 1996).

William Deming nasceu nos Estados Unidos, formou-se em Engenharia, em Matemática e Física. Usou seus conhecimentos como estatístico para difundir a teoria da Qualidade Total, cuja abordagem baseia-se no uso de técnicas estatísticas para reduzir custos e aumentar a produtividade e qualidade. O estatístico concebeu o gráfico de controle, o qual “baseia-se nas leis das probabilidades e nos conceitos estatísticos de amplitude, média aritmética e desvio padrão” (GOMES, 1995, p.21). É uma ferramenta utilizada para avaliar a estabilidade do processo, distinguindo as variações devidas às causas assinaláveis ou especiais das variações casuais inerentes ao processo (GODOY, 1995). Para Longo (1996), o conceito de qualidade total permeia o discurso de todos os pensadores citados acima, uma vez que se preocupam com conceitos atribuídos como: “custo, atendimento, moral, segurança e ética” (LONGO, 1996, p.8).

Segundo vários estudos, a GQT foi concebida por autores norte-americanos, mas foi implementada primeiramente nas empresas japonesas. Enquanto os EUA estavam preocupados com a quantidade a ser produzida, o Japão se preocupava com a qualidade dos produtos e, por consequências da derrota na 2ª Guerra Mundial precisava melhorar e/ou estabelecer elos

comerciais para sanar as dificuldades em que se encontrava (EIRAS, 2009) razão pela qual procurou implantar a GQT no Japão. Um jovem grupo de empresários – da Nikon, Sony, Toyota, Yamaha, Honda - reuniram-se e buscaram nas técnicas de Shewhart uma possibilidade de superação da crise de produção, para tanto, convidaram-no para palestrar sobre as técnicas de gerenciamento da GQT. Na impossibilidade de aceitar o convite, Shewhart foi substituído por Deming. Ele apresentou o controle de fabricação de uma maneira precisa e mensurável e lançou ferramentas de acompanhamento e avaliação da produção diária, além de oferecer procedimentos visando a melhoria da qualidade. Para Deming havia 14 pontos básicos para a Gestão da Qualidade Total:

Filosofia da qualidade; Constância de propósitos; Avaliação no processo; Transações em longo prazo; Melhoria constante; Treinamento em serviço; Liderança; Afastamento do medo; Eliminação de barreira; Comunicação produtiva; Abandono de cotas numéricas; Orgulho da execução; Educação e aperfeiçoamento e Ação para transformação (RAMOS, 1992, p.12).

Ramos (1992) Analisa esses critérios e afirmar que os pontos básicos da teoria de Deming, eram muito abrangentes. No item filosofia da qualidade, há a ideia de construção de uma ideologia, na qual a qualidade deve ser conquistada no dia a dia, para Deming, só a partir deste princípio é que a empresa poderia articular-se buscando a eficiência em seus serviços para atender seus clientes. Além disso, a empresa deveria garantir constância de propósitos, ou seja, constantes aperfeiçoamentos do produto e serviço, manutenção dos equipamentos e instalações. Outro ponto que merece destaque é a avaliação no processo. Para Deming, ela deveria ser inserida no cotidiano das empresas de modo que após algum tempo, as próprias pessoas tomassem para si a capacidade de monitoramento e avaliação do seu trabalho (SALLIS, 2005).

Deming alertava, também, para o fato de que as decisões deviam ser pensadas para satisfazer às necessidades a longo prazo. Sempre tendo como meta a melhoria constante, o que pressupunha o trabalho em equipe, condição essencial no processo produtivo. O treinamento, outro ponto básico para a Gestão da Qualidade Total, era um instrumento de desenvolvimento pessoal. A

liderança, para o autor, era condição necessária para o desenvolvimento da empresa. Outro ponto a ser destacado era o afastamento do medo. Esse sentimento impedia que os princípios de Deming obtivessem sucesso, pois além de causar desperdício, o medo impedia que as pessoas trabalhassem para servir aos interesses das empresas. Para o autor, era necessário ainda sensibilizar as pessoas, e, para tanto, atuar nas suas emoções era condição essencial para obter mão-de-obra, com enorme impulso de progresso (SALLIS, 2005).

Outro ponto necessário era a não definição de cotas numéricas, pois elas sufocariam a auto-realização. Para esta perspectiva, a qualidade não se identifica, necessariamente, com a quantidade. Esta pode até comprometê-la e impedi-la. O orgulho na execução refere-se às barreiras que se interpõem à realização profissional e que podem causar sérios danos na redução de custos e melhoria da qualidade. A educação e o aperfeiçoamento são outros pontos elencados como importantes, segundo Deming, pois decorre da percepção de que as pessoas necessitam de constante formação, ou seja, submetê-las a novos aprendizados. Os administradores devem conscientizar-se da real importância e do potencial de um programa de formação e treinamento para o desenvolvimento organizacional. E por fim, a ação para a transformação, todos na organização devem ter uma ideia precisa de como melhorar a qualidade. A administração deve engajar todos a assumir e enfrentar os princípios adotados por Deming para realizar a transformação. A transformação é tarefa de todos (SALLIS, 2005).

Pode-se afirmar que absorver e cultivar a filosofia de Deming é desenvolver a criatividade e a capacidade de querer acertar os caminhos da excelência do trabalho. Ela não exige grandes investimentos para ser aplicada e é tarefa de todos na organização (SALLIS, 2005).

Segundo Ramos (1992) esses 14 princípios podiam ser utilizados por qualquer organização, de qualquer porte e segmento. Com o intuito de possibilitar melhorias, Deming propôs, também, o controle por meio de um processo circular, conhecido como Ciclo *Plan, Do, Check e Action*, PDCA ou de Deming. Essa ferramenta, segundo os propositores, permite que o gestor tenha um controle maior nos processos, para a busca da melhoria contínua. O Ciclo PDCA é composto por quatro fases consideradas básicas para o controle

dos processos de produção de uma empresa: *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (verificar) e *Action* (atuar). Na Figura 4, caracterizou-se cada uma das etapas desse processo.

Pela Figura 4, pode-se identificar que as fases são iterativas, ou seja, é preciso que uma fase termine para que outra se inicie. No entanto, se não conseguir o objetivo proposto no início do processo, o mesmo precisará ser revisto para dar sequência ao próximo ciclo. Segundo (EIRAS, 2009), o Ciclo PDCA não garante sozinho o controle sobre a qualidade, sendo necessário o recurso da padronização, “entendida como desenvolvimento e adesão a melhor maneira que se dispõe para a realização de uma tarefa específica” (EIRAS, 2009, p.21).

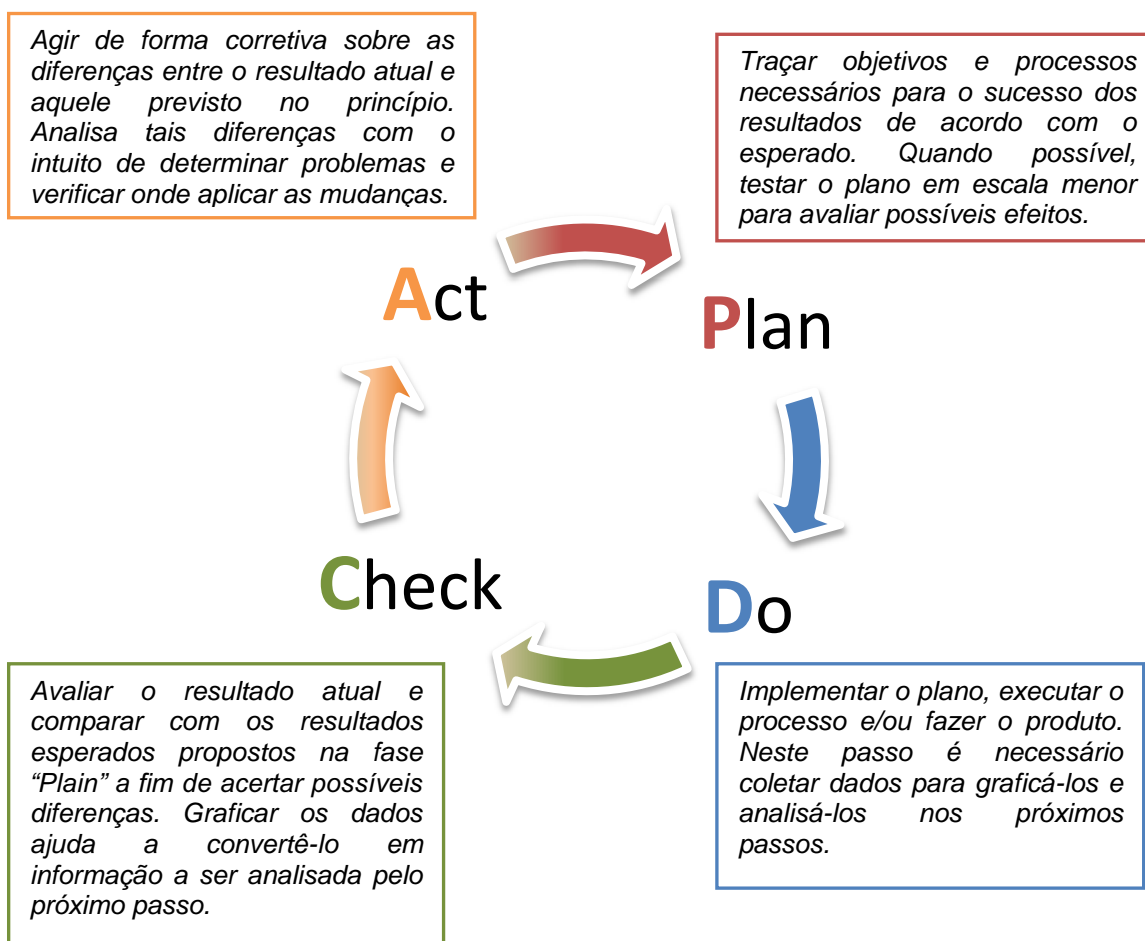


Figura 4: As quatro fases do Ciclo PDCA

Fonte: a autora com base nas informações contidas em Anderson (2011).

Outro programa também utilizado pela GQT é o “5S”, de origem japonesa. A sigla representa as iniciais de cinco palavras: *Seiri* (descarte), *Seiton* (arrumação), *Seisou* (limpeza), *Seiketsu* (saúde) e *Shitsuke* (disciplina). Em cada uma das fases há instruções para serem seguidas pelos gestores das empresas, como definidas a seguir:

Seiri – descarte: remover o que não é necessário dentro do empreendimento, evitando o desperdício.

Seiton – arrumação: Arrumar as coisas (produtos, documentos, ferramentas e etc) de tal forma que elas possam ser facilmente encontradas sempre que necessário.

Seisou – limpeza: Manter as coisas limpas e polidas, sem lixo ou sujeira no ambiente de trabalho.

Seiketsu – saúde: Perpetuar e manter sempre a limpeza.

Shitsuke – disciplina: compromisso, atitude e ensinamentos direcionados a qualquer empresa para inspirar orgulho e aderência aos padrões estabelecidos pelos outros quatro componentes citados acima.

(SALLIS, 2005, Grifos do autor).

O programa “5S” é tido como base para a implantação da GQT pela facilidade de aplicação de seus pressupostos e pela rapidez quando comparados a outros programas de gestão empresarial (EIRAS, 2009). Tanto o PDCA quanto o Programa dos “5S” baseiam-se em educação, treinamento e prática em grupo que devem ser exercitados até sua total incorporação na rotina de trabalho (EIRAS, 2009).

Essas ferramentas de gestão foram implantados em várias empresas, e por suas supostas conquistas no setor empresarial foi importado para a área educacional com o objetivo de “sanar” um grave problema da educação, como: a falta de qualidade apresentando como vantagens: economia de recursos e em pouco tempo.

2.1.2 Principais Características da GQT

A GQT é um processo contínuo de gestão que visa investir em “mecanismos de melhoria, ou seja, de aumento da adequação de produtos e serviços ao fim que se destinam” (PALADINI, 2009, p.34). Esse modelo de gerencia pauta-se com um sistema de produção, “partindo do pressuposto segundo o qual a qualidade deve ser gerada a partir das operações do processo produtivo” (PALADINI, 2009, p.38).

A GQT, segundo seus proponentes, visa ao processo e não mais o resultado, direcionando todas as etapas da produção para o atendimento pleno do cliente, a fim de satisfazer as suas necessidades e expectativas. Segundo Paladini (2009), a GQT envolve três etapas: a eliminação das perdas, a eliminação das causas das perdas e a otimização do processo, ou seja, a GQT busca a eficácia e a eficiência no processo produtivo, visando sempre a satisfação do cliente.

O ponto de partida da GQT seria: “adotar uma abordagem focada nos processos, desenvolver estratégias que assegurem o seu contínuo melhoramento e por fim, envolver e comprometer todas as pessoas na busca de excelência organizacional” (RAMOS, 1994, p. 120).

Para Barçante (2009), os sistemas de gestão devem ser desenvolvidos de forma que se adequem aos requisitos de gestão, os quais se caracterizam na atualidade pelos seguintes aspectos:

Liderança da Alta Direção; visão sistêmica; aprimoramento contínuo; abordagem preditiva nas ações administrativas; desenvolvimento das pessoas participantes do processo de produção; foco no cliente; conhecimento do processo; sistema de informações confiável (BARÇANTE, 2009, p.13).

Dessa forma, para que se atinja a qualidade seriam necessárias algumas mudanças na gestão dos negócios:

(...) criar meios para **medir os resultados** obtidos; rever as **metas de qualidade** e compará-las às alcançadas pela concorrência (*benchmarking*); implantar sistemas de **reconhecimento e recompensas** para motivar e buscar o comprometimento dos profissionais com a conquista do nível de qualidade internacional; **treinar os gerentes** nos princípios da gestão da qualidade; o **planejamento** empresarial deve englobar os objetivos da qualidade; **novos indicadores** devem permitir que a alta gerência acompanhe o progresso de parâmetros como satisfação dos consumidores, qualidade competitiva, desempenho dos processos empresariais, custos da "não-qualidade", entre outros (BARÇANTE, 2009, p.13, grifos do autor).

Segundo seus proponentes a principal característica da Gestão da Qualidade Total é o envolvimento de todos os funcionários da empresa, sendo os mesmos responsáveis pela garantia da qualidade dos produtos e serviços

(OLIVEIRA, 2006). Sinteticamente, a GQT estabelece condições para que todos os membros da organização sejam capazes de planejar e gerenciar seu próprio trabalho. Disseminando “a ideia de que cada membro de uma organização é responsável pelo resultado do seu próprio trabalho e que, portanto, o resultado final do trabalho da organização depende da qualidade do trabalho de cada um dos seus membros” (ARF, 2007, p.90).

2.1.3 Importação da GQT para o campo educacional

A inserção da gestão da qualidade na educação é de origem recente, de fato, há poucas referências na literatura antes de 1980 (SALLIS, 2005). O crescente interesse em qualidade, principalmente, depois da atuação da Qualidade Total nas empresas, chega ao âmbito educacional com o objetivo de atender as necessidades de uma classe trabalhadora que, devido ao capitalismo competitivo e a crescente tecnologia, passa a depender de maior qualificação no trabalho (OLIVEIRA, 1996).

A GQT seria uma estratégia que auxiliaria as instituições educacionais a melhorar a qualidade do seu trabalho. Para os defensores da importação da GQT no sistema escolar, a essência da escola seria fazer com que os estudantes (em sua grande maioria) realizassem trabalhos de “alta qualidade”. Para que isso fosse possível haveria a necessidade da aplicação dos programas de qualidade – como os 14 princípios de Demming, o 5S e o PDCA. No entanto, para o desenvolvimento da GQT na escola era necessário que houvesse uma adaptação dos termos: quem seriam os administradores, os empregados, e os clientes? Além disso, qual seria o produto? A transposição destes termos, ditos empresariais, para o âmbito educacional deu-se ao entender que os administradores (empresários) poderiam ser vistos como os diretores das escolas, os empregados seriam os professores e todo o resto do quadro de funcionários, enquanto os clientes seriam os próprios alunos. O produto, portanto, seria o resultado do trabalho realizado na escola, por exemplo, a alfabetização (SALLIS, 2005). Contrapondo ao pensamento de acima, Paro (2001) alerta para a

especificidade da natureza do trabalho pedagógico e, por conseguinte, para a inviabilidade, inclusive por esta razão, da adoção dos pressupostos da administração capitalista “na

gestão da escola pública”, sob pena de descaracterizar o próprio trabalho pedagógico (ADRIÃO, 2006, p.54).

A GQT nas instituições educacionais usa estratégias gerenciais nas suas atividades administrativas e pedagógicas. Segundo Spanbauer (1992)

Técnicas e processos de qualidade e produtividade podem ser transplantados com sucesso para educação. Os modelos do setor empresarial e industrial podem ser usados na elaboração do currículo e horários e na ministração do ensino. Processos de qualidade podem melhorar o gerenciamento e a operação de instituições educacionais e simultaneamente melhorar o ambiente de aprendizagem e o desempenho dos alunos (SPANBAUER, Prefácio, 1992).

O médico psiquiatra americano Glasser (1990), também, difundiu os ideais da GQT na educação, partindo das ideias de Deming para aperfeiçoar as escolas. Havia sete pontos centrais em sua proposta:

Gestão democrática ou por liderança da escola e da sala de aula; O diretor como líder da comunidade escolar; O professor como líder dos alunos; A escola como ambiente para satisfazer as necessidades de seus membros; O ensino baseado na aprendizagem cooperativa; A Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho; O trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade (RAMOS, 1992, p.42).

Glasser (1990) afirma em seu livro “*The Quality School: managing student without coercion*” (A qualidade da educação: administrando os estudantes sem coerção) que dos setes pontos destacados acima, aquele que trata do papel do professor é o mais importante de todos para o sucesso da escola. Cabe ressaltar que Glasser (1990) equipara a gestão democrática à liderança na escola, no entanto, sabe-se que a gestão democrática vai muito além do papel do diretor, pois conta com decisões coletivas no interior da escola.

No contexto educacional brasileiro, a primeira experiência de implementação da teoria da GQT na área educacional teve início em 1991, fruto de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e a Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais por

meio da Fundação Christiano Ottoni¹⁶. A adoção da GQT foi uma tentativa de garantir aos sistemas de ensino do estado de Minas Gerais, um padrão de qualidade superior. A proposta consistia na experiência de aplicação dos princípios empresariais de controle de qualidade, no campo pedagógico (ARF, 2007).

Cosete Ramos¹⁷ (1992), também, tem um papel de destaque na implementação dos conceitos da GQT na educação brasileira. Para a autora, a escola de qualidade total precisava apresentar três características: a primeira enfatiza que a escola precisa ser vista como um sistema onde cada um dos seus componentes tem que funcionar bem e, além disso, todos os componentes precisam trabalhar juntos, de forma “harmoniosa”, para que o alvo do sistema seja atingido. A segunda enfoca que ela deve ser um centro de aprendizagem onde todos aprendem: estudantes, pais, professores, dirigentes, serventes e demais profissionais, uma instituição, cujo objetivo é a aprendizagem, estimulando o crescimento e o desenvolvimento permanente das pessoas. Por fim, a terceira indica que a escola precisa ser vista como organismo vivo, que se encontra dentro de outro organismo vivo maior – a sociedade. Não se pode discutir que algumas características ressaltadas pela autora são de fundamental importância para gestão escolar, como o trabalho em equipe, a participação da comunidade na vida escolar e a busca por inovação que visem à melhoria educacional.

Segundo Ramos (1992):

¹⁶ A Fundação Christiano Ottoni - FCO, pessoa jurídica de direito privado, entidade educacional de apoio à UFMG, em especial à Escola de Engenharia da UFMG, sem fins lucrativos, com autonomia Patrimonial, Administrativa e Financeira, de duração indeterminada. Fundada em março de 1974, com sede e foro em Belo Horizonte, Minas Gerais, a FCO tem por finalidade, entre outros, apoiar programas de ensino ligados à engenharia em geral, promover e incrementar pesquisas e assessoramento técnico e científico, exercer atividades técnicas, científicas e culturais e prestar serviços à comunidade (FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI, 2011).

¹⁷ Doutora em Educação pela Florida State University, Estados Unidos. Mestre em Supervisão e Administração pela California State University (EUA). Especialista em Gestão da Qualidade e Tecnologia Educacional. Como professora, exerceu funções docentes na Universidade de Brasília (Cursos de Graduação e Mestrado em Administração de Empresas e Pública); na Escola Normal de Brasília e na Escola de Aplicação da Escola Normal (COSSETE RAMOS, 2012).

[...] o sucesso e a produtividade da escola, como organização da educação, dependem de dois grandes fatores: a qualidade do trabalho do aluno e as habilidades dos dirigentes (professores e diretores) (RAMOS, 1992, p.41).

A união desses dois fatores é o que supostamente garantiria que os trabalhos dos alunos fossem realmente de qualidade. Xavier (1995) complementa o pensamento de Ramos (1992) e afirma que a gestão da qualidade total somente ocorreria no sistema educacional se as escolas apresentassem: comprometimento político dos dirigentes, busca por alianças e parcerias (públicas ou privadas), valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, fortalecimento e modernização da gestão escolar a racionalização e a produtividade do sistema educacional.

Mezomo (1997) acrescenta ao afirmar que era preciso superar a ideia de que a escola, “por seus ideais ‘nobres’ não tinha relação com a indústria, caracterizada pela produção de bens e pela busca do lucro – palavrão na boca dos administradores do ensino” (MEZOMO, 1997, p.183). Segundo Mezomo (1997) e Ramos (1992) para alcançar a qualidade seria necessário impor às escolas um modelo empresarial, usando os mesmos métodos administrativos de uma empresa na gestão da escola.

Em síntese, as características apresentadas pelas escolas que adotam a Gestão da Qualidade Total, como modelo gerencial, são:

Foco centrado em seu principal **cliente** – o aluno; Forte **liderança** dos dirigentes; Visão **estratégica** (valores, missão e objetivos) claramente definida e disseminada; Plano político-pedagógico oriundo de sua visão estratégica e definido pelo consenso de sua equipe de trabalho; **Clima positivo** de expectativas quanto ao **sucesso**; Forte espírito de equipe; Equipe de trabalho consciente do papel que desempenha na organização e de suas atribuições; Equipe de trabalho capacitada e **treinada** para melhor desempenhar suas atividades; Planejamento, **acompanhamento** e **avaliação sistemática** dos processos; e Preocupação constante com inovações e mudanças (LONGO, 1996, p. 13-14, grifos meus).

Essas características, guardadas as devidas proporções, são as mesmas difundidas no contexto empresarial. É uma opção para a reorientação gerencial das organizações, para garantir a satisfação das pessoas,

identificando e atendendo às suas necessidades e expectativas de forma cada vez melhor e com menos recursos (NEIVA, 1994, p.227).

Como vimos até aqui, os ideais da GQT na educação pregam um ensino de “qualidade” ao atender as expectativas de seus clientes (pais e alunos). Entretanto, a transposição dos métodos da GQT para o campo educacional enfrenta dificuldades, devido principalmente, às especificidades da escola e as imprecisões dos critérios avaliativos (OLIVEIRA, 1996). Teixeira (1995) acrescenta também que:

Sem entrar na discussão a respeito da propriedade ou impropriedade da utilização de conceitos como: “produto”, “produtividade”, “eficácia”, o que se observa é que a especificidade do “produto” da escola e de seus objetivos é tal que dificulta o estabelecimento de um padrão de medida para a avaliação imediata do seu êxito ou de seu fracasso. Em outras palavras, torna-se extremamente difícil determinar critérios para se avaliar a eficácia de uma organização quando o “produto” não é bem especificado. Afinal, o que é um “aluno bem educado”? Quais os padrões que temos para avaliar o comportamento dos indivíduos enquanto unicamente produto da escola? (TEIXEIRA, 1995, p.442).

Oliveira (2006), corrobora com o autor supracitado afirmando que grande parte dos pais que matriculam seus filhos em escolas da rede pública não possui um alto nível de escolaridade e, portanto, não geram grandes expectativas quanto ao ensino de seus filhos. Não cabe aqui discutir essa afirmação, mas a autora acaba responsabilizando as famílias pelo sucesso escolar de seus filhos.

A tentativa da implantação da GQT nas escolas sofre diversas críticas. Talvez a crítica que simbolize melhor os autores “anti-GQT” diz respeito ao próprio significado da palavra qualidade. O conceito de qualidade na linguagem da GQT na educação passou a ser entendido, ou confundido, com produtividade, ou seja, “se deslocou dos recursos para a eficácia dos processos: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENQUITA 1994). Nessa linha de questionamento, infere-se que as escolas baseadas no modelo empresarial da GQT, não privilegiam o conhecimento crítico, pois não trazem ganhos em produtividade (OLIVEIRA, 1996).

2.2 O Movimento das Escolas Eficazes

O Movimento das Escolas Eficazes originou-se nos Estados Unidos durante a década de 1970, em resposta ao Relatório “Equality of Educational Opportunity” (“Igualdade de Oportunidade Educacional”), coordenado por James Coleman¹⁸).

Em 1964, o congresso norte americano aprovou o Ato de Direitos Civis (*Civil Rights Act*) que teve por finalidade garantir direitos iguais a todos os cidadãos, incluindo a igualdade na oportunidade educacional em escolas públicas. Em paralelo, o Departamento de Educação norte americano financiou uma pesquisa de âmbito nacional sobre as oportunidades educacionais, pela qual James Coleman e sua equipe ficaram responsáveis. Coleman acompanhou mais de 645 mil alunos em mais de 3000 escolas norte-americanas e divulgou seus resultados em 1966 através do referido relatório, o qual trazia alguns apontamentos até antes desconhecidos, ou ignorados, pelo poder público americano (BRITO, 2009).

Com base nos dados coletados, Coleman e sua equipe afirmaram, entre outras coisas, que os recursos educacionais disponíveis aos estudantes negros eram similares aos disponíveis para os alunos brancos. No entanto, constatou-se que apesar da paridade entre os recursos educacionais, o desempenho escolar dos alunos negros estava, evidentemente, abaixo dos alunos brancos. Cabe ressaltar, que o relatório de Coleman fez também uma observação similar sobre o desempenho diferenciado entre os estudantes pobres e ricos.

Em suma, Coleman indicou que o desempenho acadêmico do estudante estava menos relacionado à qualidade da escola e mais relacionado à adequação do estudante com relação ao seu ambiente de estudo e ao seu contexto social, ou seja, Coleman afirma que crianças de famílias com pouco recurso financeiro, onde há falta de condições básicas, inclusive de valores para apoiar a educação, não teriam sucesso, independente do que a escola fizesse. Sendo assim, o desempenho de cada aluno estaria, diretamente,

¹⁸ Professor universitário de economia e sociologia na Universidade Johns Hopkins Departamento de Sociologia (1960-1972) e da Universidade de Chicago em Sociologia e do National Opinion Research Center (NORC) como um diretor de pesquisa (1956-1959 e 1973-1995).

relacionado com as condições externas à escola e que esta, por sua vez, não exerce nenhuma diferença (COLEMAN et al., 1966).

[...] schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; ... this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is independent of the child's immediate social environment, and that strong independent effect is not present in American schools (COLEMAN et al., 1966, p. 325)¹⁹.

As ideias de Coleman foram compartilhadas por Christopher Jencks e alguns colegas de Harvard (1972) em um estudo intitulado "Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America" (Desigualdade: Reavaliação do efeito da família e da escola na América) no qual concluem que "como as diferenças entre as famílias eram bem maiores do que aquelas entre as escolas, as famílias provavelmente, exerciam maior influência" (MORTIMORE et al., 2008, p.153). We cannot blame economic inequality on differences between schools, since differences between schools seem to have very little effect on any measurable attribute of those who attend them (JENCKS et al., 1972, p.8)²⁰. Neste trecho, os autores apontam que a diferenças estruturais entre as escolas causam pouco efeito, quando comparado às questões sociais, culturais dos alunos.

Essa linha de pensamento gerou polêmicas e provocou uma intensificação dos estudos, também financiados pelo congresso, por parte de pesquisadores que a julgavam errada, pois além de não concordarem com a metodologia de pesquisa utilizada por Coleman, tais pesquisadores

¹⁹ Escolas trazem pouca influência na formação de uma criança, que seja independente da sua estrutura e contexto social [...] esta falta de um efeito independente significa que as desigualdades impostas às crianças por sua casa, vizinhança e pelo ambiente são carregadas a tornarem-se as desigualdades com que eles confrontam a vida adulta no final da escola. Para igualdade de oportunidades educativas através das escolas deve se pressupor que um forte efeito das escolas que é independente do ambiente social imediato das crianças, e que esse forte efeito independente, não está presente nas escolas americanas (tradução da autora).

²⁰ Nós não podemos culpar a desigualdade econômica pelas diferenças entre as escolas, uma vez que as diferenças entre as escolas parecem ter muito pouco efeito sobre qualquer atributo mensurável do que as frequentam (tradução da autora).

mantinham-se na premissa de que se os recursos escolares fossem usados efetivamente, todo estudante poderia aprender desde que as escolas “controlassem” os fatores necessários para assegurar aos seus alunos o domínio de um currículo (LEZOTTE, 1986). Mais tarde, esses estudos formariam a base do Movimento das Escolas Eficazes.

O primeiro passo das pesquisas sobre eficácia escolar foi identificar escolas eficazes já existentes nos EUA, ou seja, escolas que se destacavam na educação de todos os alunos, independente de sua classe econômica ou estrutura familiar (*background* familiar). Alguns exemplos foram encontrados em diversas regiões do território norte-americano, desde pequenas comunidades até grandes cidades. Depois de identificadas, a questão principal era perceber quais eram as características em comum entre elas, destacando principalmente a prática, a filosofia e a política de trabalho (LEZOTTE, 1986). Dentre as muitas publicações sobre Escolas Eficazes no período de 1979 e 1983, Ron Edmonds (1981), apresentou os chamados “correlatos das escolas eficazes”, são eles:

- Liderança do diretor escolar;
- Os professores transmitiam a expectativa de que todos os alunos alcançariam o mínimo de aprendizado;
- O clima escolar caracterizado pela ordem e segurança o que favorecia o ensino e a aprendizagem;
- O uso de medidas de aprendizagem dos alunos como base para o programa de avaliação.

O uso da palavra “correlatos” tem explicação. Segundo Edmonds (1981), cada um dos pontos identificados acima estão relacionados, são interativos e estão todos presentes nas escolas eficazes. Embora o uso da palavra “correlatos” esteja constantemente presente nos trabalhos de Edmonds, outros autores apresentam o termo “variáveis” ou “características” quando se referem aos fatores em comum associados com as escolas eficazes.

A identificação dessas características comuns, bem como o desenvolvimento de novos estudos sobre a eficácia escolar exigia dos pesquisadores a adoção de metodologias constituídas geralmente por:

- 1) estudos de caso de escolas bem-sucedidas, comparando-as com grupos de escolas consideradas de pior desempenho;
- 2) acompanhamento da introdução de mudanças ou inovações em um conjunto de escolas, especialmente com aquelas nas quais as medidas inovadoras atingiram com maior êxito os objetivos esperados;
- 3) avaliação de programas, tais como, novas formas de ensino de leitura ou inovações na estratégia de treinamento em serviço dos professores, pela qual, após a implementação do programa;

Foram estudadas as escolas que melhoraram seu desempenho de acordo com os objetivos do mesmo e, em alguns casos, feitas comparações com aquelas nas quais a introdução dos programas não produziram os efeitos desejados. (MELLO, 1994).

Em meados do anos 80, já se reunia uma quantidade significativa de resultados sobre esses estudos, tendo em vista orientar políticas voltadas para a promoção da eficácia de escolas (ELMORE, 1996). Tal movimento passou a difundir “experiências exitosas” desenvolvidas por escolas que atendessem a todos os alunos, ressaltando suas características organizacionais (ELMORE, 1996). Segundo os proponentes deste movimento, a escola dá uma contribuição bem maior para o progresso do que as características de *background*, sexo e idade dos alunos. Para eles a escola tem um impacto altamente significativo no futuro e no desenvolvimento do aluno (MORTIMORE et al., 2008, p.215).

Para Brito (2009) o conflito entre os adeptos do relatório de Coleman e os pesquisadores das Escolas Eficazes ocorreu porque a preocupação girava em torno do funcionamento do sistema educacional norte americano como um todo e sua possível influência na redução das diferenças entre grupos raciais e sociais. Em pesquisas sobre a eficácia escolar, como a de Mortimore (1998), o interesse se voltava mais para o funcionamento da escola propriamente dita, o que significa que escolas pertencentes ao mesmo sistema e com os mesmos recursos poderiam ser explicadas não só pelas diferenças entre os alunos, mas também pelas diferenças entre elas.

Foi incorporada, portanto, a ideia de eficácia como um atributo da escola e não como característica de um conjunto de escolas ou do sistema como um todo. Nesse sentido, o termo escola eficaz se refere à ideia de que as escolas são importantes por

terem efeitos significativos no desenvolvimento da criança. De acordo com Mortimore (1991) a escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à sua origem social. O que significa que considerando alunos de características semelhantes distribuídos por diferentes escolas, a escola eficaz agrega valor adicional ao resultado de seus alunos comparativamente às restantes (BRITO, 2009, p.24).

Apesar da emergente difusão das premissas sobre escolas eficazes, o Movimento sofreu várias críticas. No início da abordagem sobre eficácia escolar, grande parte destas críticas ocorriam, pois as pesquisas não eram consensuais em suas definições e conclusões. Segundo D'Amico (1982), se compararmos os quatro estudos sobre escolas eficazes que exerciam maior influência sobre os educadores e que foram as principais referências na época, encontraríamos claras distinções. Tais estudos foram desenvolvidos por Brookover e Lezotte (1979), Edmonds e Frederiksen (1979), Phi Delta Kappa (1980) e Rutter et. al. (1979). Uma das críticas centra-se na questão: O que significa efetividade? Para D'Amico havia diferentes formas de se responder esta pergunta e na comparação "*each set of authors seems to have a different conception of effective school. In fact, each one uses a different term to describe it*"²¹. O significado de efetividade no contexto escolar para estes autores, estão apresentados em inglês com suas respectivas traduções no QUADRO 4.

²¹ cada conjunto de autores parece ter uma concepção diferente da escola eficaz. Na verdade, cada um em usar um termo diferente para descrevê-lo.

QUADRO 4
Efetividade no contexto escolar segundo Brookover & Lezzote; Edmonds & Frederiksen; Kappa; Rutter et al.

Autores	Brookover & Lezzote (1979)	Edmonds & Frederiksen (1979)	Phi Delta Kappa (1980)	Rutter et. al. (1979)
Termos	<i>Improving Schools</i> (Escolas Melhoradas)	<i>Effective Schools</i> (Escolas Eficazes)	<i>Exceptional Schools</i> (Escolas Excepcionais)	<i>Schools that differs</i> (Escolas que diferem)
Definição	<i>Schools witch between 1974 and 1976 showed an increase of 5% or more of fourth grade students who could master at least 75% of the objectives tested by a math and reading test while simultaneously showing a 5% decrease in the ones who could only master less than 25% the same objectives.</i> (Escolas que entre 1974 e 1976 mostraram um aumento de 5% ou mais nos estudantes do quarto ano que poderiam dominar ao menos 75% dos objetivos testados por um exame de matemática e de leitura enquanto, simultaneamente, mostrava um decréscimo de 5% daqueles que poderiam dominar apenas menos de 25% dos mesmos objetivos.)	<i>Schools where more than half of the sixth grade students scored at or above the 75th percentile on a verbal aptitude test.</i> (Escolas onde mais do que a metade dos alunos do sexto ano conseguiram 75% ou mais em um teste de aptidão verbal.)	<i>Schools that showed a positive change in any one or a combination of: student achievement; student attitudes toward school or themselves as learners; teacher attitudes toward school or students as learners; community/parents attitudes towards school.</i> (Escolas que mostraram uma mudança positiva em um ou na combinação das: realização dos estudantes, atitudes dos estudantes com relação à escola ou entre eles como aprendiz; atitude dos professores com relação à escola ou aos estudantes como aprendiz; atitude da comunidade/ pais com relação à escola.)	<i>Schools that were different in terms of students' exam success, attendance, behavior and delinquency rates.</i> (Escolas que eram diferentes em termos dos exames dos estudantes, frequência, comportamento e índices de delinquência.)

Fonte: A autora com base em D'Amico (1982)

Há ainda aqueles que, como Thomas e Bainbridge (2001), defendem que os adeptos do Movimento das Escolas Eficazes perpetuam algumas “falácias” em suas proposições, ou seja, difundem ideias e/ou argumentos logicamente inconsistentes, dos quais destacam:

- **A falácia que “toda criança pode aprender”:** a inconsistência do Movimento está em acreditar que toda criança pode aprender a mesma base curricular ao mesmo tempo e no mesmo nível. Segundo os autores, acreditar que isso é verdade é negar a existência de uma diferença social e econômica entre os alunos;
- **A falácia do diretor como um líder:** Os autores defendem a ideia de que o diretor deve ser um líder no sentido de gerenciar e organizar a escola, introduzindo novas práticas, defendendo a ética profissional e promovendo o apoio à políticas de educação públicas. Sendo assim o papel de liderança instrucional cabe ao professor.

Independente dessa discussão, o fato é que hoje muitos dos pressupostos elaborados a partir dos estudos sobre as escolas eficazes estão presente em programas educacionais difundidos no mundo todo, sendo que em muitas delas constata-se a presença do Terceiro Setor.

2.2.1 O Movimento das Escolas Eficazes no Brasil

Além da extensa difusão sobre a eficácia escolar em países Anglo-Saxões, encontram-se também, na América Latina, modelos ou conceitos advindos do Movimento. No Brasil, os estudos acadêmicos relacionados à eficácia escolar datam de aproximadamente vinte anos, portanto, por se tratar de pesquisas recentes, os dados provenientes sobre a qualificação do ensino não são observados da sistematização de pesquisas específicas e sim de análises a partir de dados do Censo Escolar e os resultados de avaliações em larga escala como o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil (ALVES; FRANCO, 2008). Essas informações são corroboradas por (ADRIÃO; GARCIA; SILVEIRA, 2008, p. 255). Para as autoras esse modelo de estudo:

[...] é recente [no Brasil] e aparentemente estimulada tanto pela geração e disseminação de resultados de medidas educacionais, quanto pela construção de dados estatísticos e pouco se encontra estudos de natureza qualitativa dedicados à comparação entre instituições escolares.

A década entre 1980 e o início de 1990 foi marcada por um quadro de recessão econômica no Brasil que se refletia ainda mais na improdutividade escolar devido à ineficaz intervenção Estatal nas escolas e no padrão burocrático de políticas educacionais adotadas (ADRIÃO, GARCIA, SOUZA, 2011). Em contrapartida algumas estratégias governamentais começaram a surgir, especificamente, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, quando, supostamente, houve um consenso em tentar identificar os fatores ou os condicionantes, presentes em escolas que mesmo sob condições adversas apresentavam resultados melhores em relação a outras em condições semelhantes. Nesse contexto, alguns estudos indicaram que uma melhoria no desempenho escolar estava diretamente condicionada a um conjunto de fatores “intra-escolares” (ADRIÃO, GARCIA, SOUZA, 2011).

É neste cenário que os conceitos de Escolas Eficazes foram disseminados pelo país. Segundo Torrecila (2003), tal disseminação aconteceu muito mais pelo apelo de agências multilaterais, como o Banco Mundial, do que por resultado de estudos acadêmicos, ou seja, não houve estudos realizados nas escolas brasileiras, as características do movimento foram inseridas nas escolas, diferentemente do que ocorrera nos Estados Unidos.

Apesar de pouco explorados, os estudos sobre eficácia escolar no Brasil²² apontaram uma expressiva variação entre as escolas, devido à maior segmentação do sistema educacional. Segundo Alves e Franco (2008), no Brasil as escolas privadas, consideradas exemplos na educação, atendem a uma minoria de alunos com poder socioeconômico muito mais elevado do que os alunos do ensino público. Tal disparidade tem consequências imediatas na produção de resultados escolares e, portanto, ainda segundo os autores, o estudo de fatores ligados à eficácia escolar só faz sentido após o controle das

²² Ver Freitas (2003)

influências externas do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos.

A partir disso foram produzidas análises (geralmente a partir de dados do SAEB²³) pioneiras que retificavam o nível socioeconômico dos alunos. Os estudos realizados entre o final da década de 1990 e o começo de segundo milênio apresentaram uma evidente variação escolar que se mantinha entre 14% e 22% dependendo da série e da disciplina considerada – valores expressivos que demonstram a importância das escolas brasileiras na vida do aluno (ALVES; FRANCO, 2008). Portanto, os estudos parecem indicar que a conjugação de toda estrutura escolar, dos prédios ao quadro de funcionários, imprime um papel mais importante na concepção sobre eficácia escolar no Brasil do que em países industrializados, onde devido ao poder econômico destes países, a variação escolar é bem menor.

2.2.2 Características do Movimento das Escolas Eficazes

Este trabalho utilizará as considerações sobre o Movimento das Escolas Eficazes realizadas por Sammons (2008). Em um contexto geral, a autora identifica que o foco central das pesquisas se refere à ideia de que as escolas podem fazer a diferença. Ela elenca onze “fatores-chave” (características) de eficácia escolar, partindo das pesquisas desenvolvidas até então.

QUADRO 5
Características das Escolas Eficazes

Características	Definição
Liderança profissional.	Firme e objetiva, com um enfoque participativo e por um profissional que lidera.

²³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2011).

Objetivos e visões compartilhados.	Com unidade de propósitos, prática consciente e participação institucional e colaboração.
Um ambiente de aprendizagem.	Ordenado e atraente.
Concentração no ensino e na aprendizagem.	Maximização do tempo de aprendizagem, ênfase acadêmica e foco no desempenho
Cabe a escola proporcionar um ensino com objetivos claros.	Organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas e adaptáveis.
Promoção de altas expectativas.	Essas devem ser informadas aos alunos, que devem ser desafiados.
Incentivo positivo.	Com disciplina clara e justa e ainda fornecer “ <i>feedback</i> ”
Monitoramento do progresso.	Avaliação do desempenho da escola.
Direitos e responsabilidades do aluno.	Aumentar a auto-estima do aluno e controle dos trabalhos.
Promover uma parceria escola-casa.	Na qual os pais sejam envolvidos na aprendizagem de seus filhos.
Organização orientada a aprendizagem.	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola.

Fonte: a autora com base nas informações de Sammons (2008).

Dessas onze características, vale ressaltar a importância dada à “liderança”. Para os autores, ela é sinônimo de escola eficaz. Os propositores enfatizam uma abordagem participativa, na qual supostamente, haja uma gestão democrática, e o líder ressalte que o ensino é o objetivo da escola.

O monitoramento é também uma característica forte presente nas Escolas Eficazes, esse monitoramento deve ser desempenhado pelo líder. O líder tem que monitorar o desempenho de todos, selecionar e substituir “proativamente” a equipe (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008, p. 314), ou seja, o líder tem que ter iniciativa, antecipando possíveis problemas e resolvendo-os. É necessário que haja pressão sobre os professores para que eles melhorem ou mudem de escola. Outro fator que merece destaque é a gestão do tempo, essa é considerada pelos proponentes das escolas eficazes como aspecto “crucial” na determinação da eficácia do ensino. (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008, p. 314).

As contribuições de Mello (1994) corroboram com as expostas anteriormente. Para a autora

(...) as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado

predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes (MELLO, 1994, p.18).

Nas pesquisas brasileiras foram identificados cinco fatores relacionados com a eficácia escolar, além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, ou seja, a clientela escolar (FRANCO; BONAMINO, 2005, p.2):

Recursos escolares: a existência e o estado de conservação do prédio, dos equipamentos escolares; o uso e conservação de laboratórios e de espaços pedagógicos adicionais.

Organização e gestão da escola: a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes.

Clima acadêmico: a ênfase no ensino e na aprendizagem relacionada a práticas escolares e características como passar e corrigir dever de casa, exigência, interesse e dedicação do professor.

Formação e salário docente: titulação do professor e salário

Ênfase pedagógica: métodos ativos de ensino e didática.

De alguma forma, as características que formaram a base do Movimento das Escolas Eficazes, elencadas na TABELA 1, adéquam-se aos cinco fatores citados acima. No entanto, vale ressaltar a importância dos recursos escolares para o contexto brasileiro, supostamente maior até que o papel da liderança, quando comparada os estudos na América do norte. Como discutido na seção anterior, isso ocorre devido à forte diferença socioeconômica entre os alunos, especificamente, quando comparados os da rede pública com os da rede privada.

Outro fator de relevância refere-se aos aspectos tidos como pedagógicos, por exemplo, os livros didáticos. Nas palavras Soares (2004):

[...] embora existam recomendações curriculares oficiais, sabe-se que a escola e mesmo o professor tomam decisões específicas. Um dos momentos de tomada dessa decisão é a escolha do livro didático. Nas escolas particulares, sobretudo aquelas filiadas a alguma rede, o livro e toda a orientação pedagógica para o seu uso estão sob o controle da rede. Assim acabam implementando o currículo mais uniformemente, para benefício de seus alunos. Na escola pública, entretanto, o livro didático é menos utilizado, embora seja escolhido internamente e sua qualidade seja verificada pelo MEC através de comissões de acadêmicos (...) (SOARES, 2004, p. 93).

O autor indica que, provavelmente, a padronização de referenciais pode conduzir às diferenças entre o desempenho de alunos da escola pública e da privada mesmo se controladas as características socioculturais.

2.2.3 Aproximações entre o proposto pelo Movimento das Escolas Eficazes e pela da Gestão da Qualidade Total.

Neste item, objetiva-se retomar e analisar comparativamente as características propostas no Movimento das Escolas Eficazes e na Gestão da Qualidade Total para a melhoria da gestão escolar.

QUADRO 6
Características desejáveis para a organização e o funcionamento das escolas

Segundo a GQT	Segundo o Movimento das Escolas Eficazes
Foco centrado em seu principal cliente – o aluno.	Expectativas em relação ao rendimento do aluno. Direitos e responsabilidades do aluno
Forte liderança dos dirigentes.	Liderança profissional (dos diretores).
Visão estratégica (valores, missão e objetivos) claramente definida e disseminada	Objetivos e visões compartilhados.
Plano político-pedagógico oriundo de sua visão estratégica e definido pelo consenso de sua equipe de trabalho	Natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos
Clima positivo de expectativas quanto ao sucesso	Ambiente de aprendizagem ordenado e atraente.
Forte espírito de equipe	Promover uma parceria escola-casa.
Equipe de trabalho consciente do papel que desempenha na organização e de suas atribuições. Treinada e capacitada para desempenhar suas atividades.	Estratégia de capacitação de professores. Organização orientada a aprendizagem. Desenvolvimento de pessoal baseado na escola.
Planejamento, acompanhamento e avaliação sistemática dos processos.	Acompanhamento e avaliação do aluno, avaliação institucional.
Preocupação constante com inovações e mudanças.	Relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região).
	Incentivo positivo.

Fonte: a autora com base nas informações de Sammons (2008) e Longo (1996).

Restringindo se às características comuns têm-se: a liderança, o foco centrado no aluno, clima positivo e avaliação. Dentre elas enfatiza-se o papel do gestor como líder, em ambos os modelos eles são destacados. Lück (2010)

afirma que a liderança escolar “constitui-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais” (LÜCK, 2010, p.25), ou seja, “a liderança no contexto educacional é destacada como condição fundamental para determinar a qualidade do ensino e a formação efetiva dos alunos” (LÜCK, 2010, p.28).

Na GQT, segundo Ramos (1992) o gestor escolar deve estar presente em todos os setores da instituição:

A presença do diretor em todos os ambientes da organização, contatando e dialogando com as pessoas nos seus locais de trabalho estimulam um clima de confiança e respeitos mútuos, que, aos poucos, contagiara toda a escola (RAMOS, 1992, p.105).

As pesquisas realizadas pelo Movimento das Escolas Eficazes constataram que não há eficácia se não houver liderança. O diretor é a peça-chave no sucesso de qualquer escola, é ele quem define a direção da escola e assume a liderança (BAHIA, 2000). Em ambos os modelos caracterizados, nota-se a importância dada à liderança.

Outra característica comum, e muito ressaltada, é a importância dada ao clima escolar. Por clima escolar, entende-se o ambiente de trabalho e as relações que se dão, entre professores, alunos, diretores, pais de alunos e demais funcionários que compõem o quadro de funcionários de uma escola. Silva e Martin Bris (2002) afirmam que:

O clima pode ser entendido como a atmosfera geral da escola ou da classe, captado fundamentalmente pelos estudantes, sendo que alguns incluem professores e excepcionalmente outros membros da comunidade. [...] como qualidade organizativa que utiliza como fonte principal de dados os diretores e professores, por considerar que assim se pode conhecer melhor o funcionamento da escola (SILVA; MARTIN BRIS, 2002, p.25).

Segundo os pesquisadores Reynolds e Teddlie (2008), no Movimento das Escolas Eficazes o clima é uma das características importantes para que a escola alcance a eficácia. Ter um clima caloroso e acolhedor na sala de aula é imprescindível para que os alunos tenham liberdade para questionar e pedir ajuda quando necessário (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008), desta forma, o clima implica na aprendizagem dos alunos. A atmosfera escolar deve girar em torno do objetivo central da escola: que é fazer o aluno aprender. A escola eficaz não

perde tempo buscando desculpas, ela se organiza para propiciar e promover a aprendizagem. Em ambos os modelos caracterizados, nota-se a importância dada à liderança e ao ambiente de trabalho.

A avaliação, também, é mencionada nas duas abordagens, para a GQT a avaliação é um instrumento de verificação do alcance das metas, é a partir das avaliações que é feito o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos pela escola. No Movimento das Escolas Eficazes a avaliação é um pré-requisito essencial para medidas de melhoria de eficácia em todos os níveis (SCHEERENS, 1992).

O foco centrado no aluno é destacado em ambas as abordagens, na GQT todos os esforços da equipe escolar devem ser para que o **aluno** atinja as metas definidas pelo gestor. O aluno é considerado pela escola como um cliente, e para satisfazê-lo cabe à equipe escolar corresponder ao almejado com um tempo menor e custo menores. No Movimento das Escolas Eficazes identifica-se também a preocupação com o aluno, no sentido de que este tenha aprendido os conteúdos definidos pelo currículo. No entanto, essa abordagem apresenta uma maior ênfase nas características apresentadas pelas escolas as quais incidiram diretamente sobre tal aprendizagem.

CAPÍTULO III

SIMILARIDADES ENTRE O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 E O MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES E A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL: COINCIDÊNCIA OU FATO?

Até o presente momento enfatizou-se o Programa Gestão Nota 10 desenvolvido pelo IAS e as abordagens do que aqui se apresentou como Movimento das Escolas Eficazes e Gestão para a Qualidade Total na educação. O presente capítulo retomará as características das abordagens apresentadas no capítulo anterior, comparando-as aos objetivos declarados pelo IAS nos documentos estudados.

A comparação considerou os objetivos declarados pelo IAS como primordiais para que o parceiro alcance a educação de qualidade e as características das abordagens evidenciadas na literatura, dentre as quais se destacou para esta comparação o que segue:

- Elevação da qualidade;
- Foco no aluno;
- Padronização dos processos pedagógicos;
- Definição de metas;
- Trabalho coletivo;
- Participação da família;
- Função da avaliação dos resultados;
- e o papel da liderança exercido pelo diretor.

3.1 Elevação da qualidade

Qualidade é um termo bastante recorrente nos discursos e textos do campo educacional recebendo diferentes interpretações. Na década de 1940, considerava-se a educação de **qualidade** aquela que conseguisse atender toda a demanda (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Outro sentido, disseminado no final da década de 1970 e início de 1980, baseava-se na diminuição da distorção de fluxo vigente no Ensino Fundamental, porém no século XXI a **qualidade** tem sido definida, pelos discursos oficiais e nas políticas

hegemônicas, como o alcance de bons resultados atingidos pelos alunos nos testes padronizados (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

No entanto, é difícil definir o que é **qualidade**, pois a

palavra é polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado, segundo capacidades valorativas” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Mesmo tendo a definição conflituosa, a palavra **qualidade** aparece, frequentemente, nos discursos educacionais e conseqüentemente, nas abordagens teóricas e nos programas analisados.

Na Gestão da Qualidade Total para o ramo educacional, o termo **qualidade** constitui-se no cerne de sua abordagem. Para os seus defensores o objetivo de qualquer medida educacional deveria ser a busca do desenvolvimento de estratégias que assegurem o contínuo melhoramento da **qualidade** e, envolvendo e comprometendo todos os segmentos na busca de excelência organizacional. Portanto, percebe-se que para os propositores desta abordagem a **qualidade** está relacionada com a capacidade dos envolvidos no processo para atingir os objetivos conforme o seu ambiente de atuação.

Na literatura consultada sobre o Movimento das Escolas Eficazes pode-se encontrar o conceito de **qualidade** relacionado diretamente ao desempenho das escolas. Por essa razão tal conceito é definido articuladamente com o de eficácia. Santos (2010) corrobora essa perspectiva afirmando que **qualidade** educacional passou a ser vista como sinônimo de eficácia escolar. Segundo os estudiosos e defensores do Movimento das Escolas Eficazes a eficácia escolar depende da organização da escola. Eles exemplificam essa afirmação ao analisar escolas de um mesmo bairro que apontam resultados diferentes. Desta forma, para os propositores do Movimento, a **qualidade** escolar é evidenciada nas escolas que apresentam uma boa organização da escola, ou seja, uma escola eficaz agrega valor extra para os seus resultados dos alunos em comparação com outras escolas. O valor agregado é o conceito utilizado para descrever este procedimento (SAMMONS et. al., 1999).

No entanto, cabe lembrar, como apresentado no Capítulo II, que há no interior desse Movimento das Escolas Eficazes diferentes concepções sobre o significado de eficácia escolar. Tal diferenciação pode ser em parte atribuída à natureza polissêmica do termo eficácia, pois, assim como a palavra **qualidade**, seu significado pode variar em função das características com as quais se relaciona.

Nos documentos oficiais elaborados e distribuídos pelo IAS, identifica-se a presença recorrente do termo **qualidade**. Por exemplo, o termo é facilmente encontrado nos documentos institucionais e até mesmo no slogan do Instituto “Por uma educação pública de **qualidade** em todo o país”. Segundo o IAS, para essa **qualidade** ser alcançada exige-se ações que devem ser articuladas, promovendo condições necessárias para a eficácia dos processos, ou seja, a escola não terá problemas para atingir os objetivos se usar as técnicas de gestão adequadas, sendo estas as oferecidas pelo programa do Instituto (ADRIÃO et. al. 2011a, p.34).

Apesar da complexidade da definição do termo **qualidade**, pode-se afirmar que **qualidade** para as abordagens e para o Programa Gestão Nota 10 são definidas de formas similares. Segundo os propositores do Movimento das Escolas Eficazes a **qualidade** educacional é resultado da organização escolar. Para o Gestão Nota 10 a **qualidade** é resultado da excelência organizacional e para o Programa, **qualidade** é resumido ao uso das técnicas de gestão adequadas, ou seja, também considera as questões organizacionais como fundamentais.

3.1.1 Foco no aluno

Tanto para o censo comum quanto para os pesquisadores, não importa qual a linha pedagógica seguida pela escola, o **aluno** será sempre o centro das atenções. O que pode diferenciar uma metodologia de outra, ou, uma escola da outra é a forma como este **aluno** será focalizado, se a escola privilegiará a capacitação dos professores, investirá no espaço físico da escola, oferecerá cursos extras, se os professores diversificarão as estratégias de ensino ou se a “escola” incentivará a participação do **aluno** no seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo o manual de acompanhamento do Programa Gestão Nota 10, elaborado pelo IAS, todos os envolvidos - professores, coordenadores, secretários de educação, prefeito e governadores – o comprometimento direta ou indiretamente nas atividades escolares têm como objetivo a conquista do sucesso do **aluno**, para o IAS “o olhar de todo o sistema educacional deve ser voltado primeiramente e sempre para o **aluno**” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.18, 2008). Na verdade, o Programa Gestão Nota 10 não incide diretamente sobre os **alunos**, pois, o programa declara investir na qualificação de diretores, coordenadores e professores para desenvolver um trabalho que tenha como objetivo o ensino e a aprendizagem do **aluno**. O IAS disponibiliza uma ferramenta – Sistema Gerencial de Informações Educacionais – SIASI que é o registro de dados educacionais constituídos por indicadores de sucesso – “dias letivos, frequência dos professores e alunos, reprovação por falta, índice de aprovação, correção de fluxo e alfabetização na 1ª série” (ADRIÃO et. al., 2011a, p.67), diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento do trabalho desenvolvido, intervenção e avaliações de processo e de resultados pautam o trabalho técnico realizado pelo IAS nas escolas (ADRIÃO et. al., 2011, p. 63).

Ao analisar o material disponibilizado pelo IAS, pode-se identificar que o mesmo trabalha “numa linha bastante conservadora e hierárquica de divisão rígida de tarefas” (ADRIÃO et. al., 2011, p. 125). Essa divisão hierárquica é composta por: governador, prefeito, secretaria de educação, superintendente, diretor, coordenador pedagógico e professores, cada um com suas funções previamente definidas pelo Instituto. Para focar o **aluno**, além do trabalho com os diretores e coordenadores o IAS encaminha para as escolas as matrizes curriculares que devem ser trabalhadas em cada conteúdo com os objetivos, estratégias e competências que são definidas somente pelo IAS.

Para os propositores da GQT, todos os esforços da equipe escolar devem ser para que o **aluno** atinja as metas definidas pelo gestor. O **aluno** é considerado pela escola como um cliente, e para satisfazê-lo cabe à equipe escolar corresponder ao almejado com um tempo menor e custo menores.

No Movimento das Escolas Eficazes identifica-se também a preocupação com o **aluno**, no sentido de que este tenha aprendido os conteúdos definidos pelo currículo. No entanto, essa abordagem apresenta

uma maior ênfase nas características apresentadas pelas escolas as quais incidiram diretamente sobre tal aprendizagem. Nesse sentido sua preocupação parece residir prioritariamente nos processos e não nos fins.

3.1.2 A padronização dos processos pedagógicos

A tentativa de **padronização** dos processos pedagógicos, ou seja, a adoção de um único modelo de ensino é recorrente na educação. Essa **padronização** não se limita apenas às metodologias de ensino, mas também na organização das carteiras em sala de aula, a infra-estrutura oferecida aos alunos e nos currículos.

A **padronização** da escola e dos conteúdos é acentuada pela GQT, pelo programa Gestão Nota 10 e pelo Movimento. No Movimento a **padronização** é evidenciada a partir da ideia de que é preciso encontrar escolas que fazem a diferença e utilizar essas características nas demais escolas. Neste sentido, estabelece-se um currículo único para todas as escolas não respeitando as peculiaridades das regiões de cada escola.

Já no programa Gestão Nota 10, a **padronização** é concebida como uma tentativa de implementar em todas as escolas o mesmo modelo de gestão, já que os gestores recebem o mesmo curso e seguem as mesmas diretrizes. Assim como no Movimento das Escolas Eficazes, há também uma padronização dos currículos, pois, todas as escolas e professores trabalham as mesmas matrizes curriculares elaboradas pelo IAS. O IAS justifica a escolha de conteúdos, porque para o mesmo, a **padronização** serve para que os alunos mobilizem os conhecimentos frente a desafios que a escola lhe coloca (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, 2008). No entanto, cabe ressaltar que não há um respeito às especificidades das escolas, ou seja, as diferenças estruturais, do corpo docente, de localização não são consideradas na elaboração do currículo e também na elaboração das avaliações.

Na GQT, há uma referência à **padronização** no gerenciamento, “a qual se refere ao registro dos processos repetitivos importantes para a organização” (NEIVA, 1994, p. 229), ou seja, é definido um padrão a ser seguido pelos gestores escolares.

3.1.3 Definição de metas

Outra categoria recorrente nos discursos educacionais das perspectivas aqui em análise é a definição de **metas** para as escolas, isto é, entende-se que a predefinição de metas seria essencial para melhorar o trabalho escolar, na medida em que estipularia parâmetros para esse mesmo trabalho.

Para a GQT, a escola deve apresentar uma “visão estratégica”, pela qual valores, missão e objetivos são claramente definidos e divulgados para os clientes internos e os externos.

O mesmo é difundido pelo Programa Gestão Nota 10, pois para o IAS:

O um conjunto conciso de apenas sete indicadores com suas respectivas **metas** é suficiente para que se obtenha um quadro da realidade local e se façam as análises que embasarão as tomadas de decisão (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p. 19, 2008, grifos do autor).

Ainda para o IAS, é o plano político-pedagógico da escola que deveria expressar essa visão estratégica conforme consenso da equipe escolar. “É preciso traçar as aspirações, os objetivos, as **metas**, as métricas e, para isso, uma série de iniciativas e projetos deve ser planejada e colocada em prática” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p. 26, 2008).

O mesmo enfoque é observado no Movimento das Escolas Eficazes, segundo o qual “existe uma missão, na qual o corpo docente adere e compartilha dos objetivos e prioridades” (LEZOTTE, 1986). Para que a escola seja eficaz as **metas** devem ser definidas com clareza de propósitos. As aulas bem estruturadas e adaptáveis às **metas** estabelecidas (LEZOTTE, 1986).

Novamente, percebe-se uma similaridade entre o proclamado pelo Movimento das Escolas Eficazes, da GQT e do Programa Gestão Nota 10 sobre o ensino pautado a partir de **metas** definidas externamente, ainda que no Movimento das Escolas Eficazes seja ouvida a equipe escolar e há variações no grau de flexibilidade previsto para tais **metas**.

3.1.4 Trabalho coletivo

A defesa do **trabalho coletivo**, difundida nos discursos e programas educacionais, principalmente após a tentativa de implantação de uma gestão democrática nas instituições escolares, é encontrada também nos discursos das abordagens e do IAS.

Na GQT, o **trabalho coletivo** é visto como uma estratégia que deve proporcionar à escola um clima positivo de expectativas quanto seu sucesso. A GQT enfatiza o espírito de equipe: condição que exige, como vimos, que o diretor lidere e influencie o grupo para que este “busque” um mesmo objetivo – o sucesso do aluno.

Para o IAS, a **equipe escolar** também impacta o sucesso do programa, pois o mesmo pressupõe ser necessário ao engajamento de todos na conquista das metas e objetivos. Segundo o IAS: “a equipe precisa estar compromissada com os alunos, o que influencia diretamente sua permanência na escola” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.46, 2008). Seria “preciso que a **equipe** se nutra da certeza de que por meio, deste modelo de gestão certamente, serão vitoriosos” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.45, 2008). O IAS busca que as **equipes** estejam constantemente em processo de capacitação. Há, “a necessidade de ampliar a visão dos profissionais, comprometendo os com o processo educacional e seus resultados, melhorando as formas de capacitação, transformando-as em oportunidades de análise e reflexão” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.22, 2008).

O Movimento das Escolas Eficazes faz uma menção à equipe escolar em seus pressupostos. A participação institucional, assim denominada pelos seus propositores, se daria na integração no ambiente de trabalho, a qual despertaria confiança e colaboração entre todos.

3.1.5 Participação da família

Há um consenso entre pesquisadores e educadores no que diz respeito à importância da participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Para o IAS, a família desempenha um papel importante na medida em que cabe aos pais e/ou responsáveis apoiarem a escola nas conquistas

das metas estabelecidas pelo IAS. Observou-se nos documentos institucionais que o **apoio familiar** à escola contribuiria para que os alunos fossem estimulados: “com os pais estamos trabalhando o **estímulo da família**, para que o aluno queira se escolarizar” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.49, 2008).

Na literatura, sobre a GQT, utilizada neste trabalho não se observou uma preocupação específica ou incentivos quanto à **participação da família** na escola. Quando há a referência a família essa é limitada quanto a sua satisfação quanto ao sucesso do aluno.

Já no Movimento das Escolas Eficazes há uma preocupação em inserir os pais no processo de aprendizagem dos filhos. Segundo os propositores dessa abordagem, as escolas devem promover uma parceria, convidando os pais para participarem. Entretanto, não se verificou, na literatura analisada, como deveria ser essa participação.

A expressão **participação familiar** é recorrente no Programa Gestão Nota 10 e no Movimento das Escolas Eficazes. No entanto, não se pode afirmar que a presença familiar é estimulada ao ponto dos pais participarem das decisões da escola. Em nenhum momento foi ressaltada a importância de mecanismos de gestão coletiva (Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar) (PARO, 1999) ou qualquer outro órgão que represente os pais dentro da comunidade escolar. No Programa Gestão da Qualidade Total os pais, assim como os alunos são vistos como clientes, portanto, não há, efetivamente, um incentivo à participação nas decisões e na gestão da escola, o que se espera é que este segmento atue apenas pressionado por melhorias nos indicadores das escolas.

3.1.6 Função da avaliação dos resultados

Nas duas abordagens e no programa, a **avaliação** dos resultados aparece como um instrumento de verificação do cumprimento das metas estipuladas por órgãos externos a escola. Para o Instituto:

Os resultados das **avaliações** devem nortear e apoiar as unidades escolares, fazendo, com que os resultados e análises

chegam à escola, seus dirigentes, professores, alunos e pais, de modo que todos compreendam os resultados das **avaliações**, reflitam sobre eles, revejam o projeto pedagógico da escola e, coletivamente, construam estratégias pedagógicas, que superem os problemas identificados (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.33, 2008 grifos do autor).

De acordo com o fragmento acima, observa-se que o Instituto apresenta uma sistemática, na qual a **avaliação** é feita no final do processo para que seja averiguado se a escola atingiu os objetivos indicados inicialmente. Neste processo, os professores, coordenadores e os próprios alunos preenchem diariamente fichas que servem de acompanhamento da aprendizagem, da frequência, entre outros, as quais são utilizadas para preenchimentos de dados no SIASI (ADRIÃO et. al., 2011a, p. 257). Essas planilhas (ANEXO 1), trazem as informações para que os gestores possam informar ao SIASI, e posteriormente analisar como está o andamento da escola e se eles alcançarão as metas estabelecidas.

Para os propositores da GQT a **avaliação** é muito importante, pois, para eles é nesta etapa que será verificada se a escola conseguiu cumprir as metas estabelecidas. Segundo Xavier (1995) sem a avaliação não há como identificar os problemas e suas causas. Essa etapa é facilmente identificada no Ciclo PDCA (Figura 4), caracterizado no capítulo anterior.

O Programa Gestão Nota 10 e a GQT apresentam uma ferramentas de gestão muito similares. O que apresentam quatro etapas, sendo que a ferramenta apresentada pela GQT traz as fases do planejamento, da execução, da verificação e da atuação, enquanto o modelo utilizado pelo Instituto apresenta o diagnóstico, o planejamento, a execução e a **avaliação**.

Ao analisar o Ciclo PDCA e a sistemática de gestão do programa Gestão Nota 10, o leitor perceberá a semelhança entre as duas ferramentas de gestão. A Figura 5 (a) representa a ferramenta de gestão da GQT apresentada no Capítulo II. A Figura 4 e a Figura 5 (b) representam a ferramenta do IAS citada no Capítulo I.

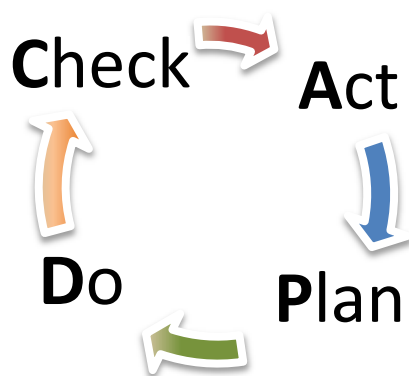


Figura 5a: Comparação entre as ferramentas de gestão utilizadas pela GQT e pelo Programa Gestão Nota 10

Fonte: a autora com base nas informações contidas em Anderson (2011).



Figura 5b: Comparação entre as ferramentas de gestão utilizadas pela GQT e pelo Programa Gestão Nota 10

Fonte: Revista Educação em Cena, p.21, 2008.

O ciclo PDCA é uma ferramenta que aplica os conceitos (*Plan*, *do*, *Check* e *Action*) de maneira sequencial e contínua. O mesmo acontece com o funcionamento do Programa Gestão Nota 10, pois, como se percebe as etapas (diagnóstico, planejamento, execução e avaliação) são realizadas, também, de maneira sequencial. É evidente a semelhança entre as duas ferramentas uma vez que o ciclo do IAS é, de fato, a tradução dos nomes das etapas do ciclo PDCA. Além disso, cada etapa converge aos mesmos objetivos em ambos os casos. No planejamento (*Plan*) há a definição de metas e objetivos. A execução (*Do*) é a etapa de implementação de acordo com o que foi estabelecido na etapa do planejamento (*Plan*). A **avaliação** (*Check*) é a análise dos dados, ou

seja, mede - se os objetivos e metas alcançadas. O diagnóstico que se relaciona ao termo (*Act*) é a definição das mudanças necessárias para garantir a melhoria contínua do projeto.

Quanto ao acompanhamento e a **avaliação** do aluno no Movimento das Escolas Eficazes destaca-se o caráter contínuo desta em consonância com os objetivos estabelecidos (THIMÓTEO, 2003).

3.1.7 O papel de liderança exercido pelo diretor

Nas três perspectivas analisadas, pôde-se perceber a ênfase dada ao papel do gestor escolar para a consecução dos objetivos da escola. A centralidade do diretor como um **líder** foi incorporado pela escola com tal realce que Lück (2010) afirma que as instituições escolares que não apresentam um diretor como um **líder** está fadada a um baixo desempenho.

Pôde-se identificar essa ênfase na **liderança** do gestor no Programa Gestão Nota 10, pois, segundo o IAS para a escola atingir as metas com eficiência é necessário que o gestor escolar exerça um papel de **liderança**, dado ser ele o responsável pelas ações que, supostamente, irão garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo IAS. O “programa investe na **liderança** do diretor de forma a permitir-lhe o bom uso dos recursos” (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, p.17, 2008), entendido isto como exigência junto aos demais profissionais da escola para que o sucesso do aluno, identificado pela consecução das metas estabelecidas, seja logrado.

Na Gestão da Qualidade Total cabe ao diretor incentivar e gerir a equipe escolar para que a escola alcance os objetivos desejados, aqui, no entanto, a **liderança** é uma característica que deve ser encontrada também na atuação do professor em relação ao seu grupo de alunos e na **liderança** dos alunos em relação as suas aprendizagens, pois há a tentativa de autoresponsabilização e autogerenciamento.

A **liderança** também é característica exigida pelo Movimento das Escolas Eficazes. Para seus propositores, a escola que era eficaz apresentava como característica uma **liderança** firme e objetiva, com enfoque participativo e por um profissional que lidera (SAMMONS, 2008). A **liderança** profissional é para o movimento ter “o diretor como um **líder** que efetivamente e

persistentemente comunica a missão para o corpo docente, pais e estudantes, ou seja, o diretor entende e aplica as características da efetividade no gerenciamento do programa” (LEZOTTE, 1986).

Em síntese, pôde-se perceber que os pré requisitos para os exercício da função de gestor escolar, para as três perspectivas aqui retratadas, pressupõe um dado perfil psicológico controlador, moderador, mais do que uma formação técnica ou um engajamento político.

Ressalta-se ainda, que para os pressupostos do Movimento das Escolas Eficazes, uma característica desejável é que o gestor faria a diferença, ou seja, há uma responsabilização do gestor escolar. Enquanto para a Gestão da Qualidade Total e o Programa Gestão Nota 10, há uma personificação do sucesso e do fracasso escolar no diretor, dado ser ele “o responsável pelos resultados da escola” (SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO GESTÃO NOTA 10, 2006), ou seja, o que faz a diferença é o papel de **liderança** assumido pelo gestor.

3.1.8 Coincidência?

Neste capítulo, buscou-se verificar algumas similaridades entre a Gestão da Qualidade Total, o Movimento das Escolas Eficazes e o Programa Gestão Nota 10. Entre as características estudadas, algumas se assemelham com maior intensidade do que outras, mas no geral, sempre pôde-se buscar certa conexão. Ressalta-se, porém, que nos documentos oficiais do Instituto, nada consta em referência ao Movimento das Escolas Eficazes e a Gestão da Qualidade Total, o que não permite afirmar com a certeza que o programa foi baseado nos pressupostos das duas abordagens. Apesar disso, algumas características são tão evidentes como o foco no aluno, a liderança, a avaliação de resultados que se transpõem à coincidência, ou seja, é provável que os idealizadores do programa Gestão Nota 10 tenham estudado e/ou se baseado em algumas das características de ambas as abordagens.

Ao analisar a concepção de gestão do IAS, pode-se afirmar que o Instituto adota uma perspectiva da gestão burocrática, na qual há a centralização das decisões, a fragmentação do trabalho e o conservadorismo (WEBER, 1971). Segundo (LÜCK, 2000) o diretor neste modelo tem como

função repassar informações, controlar, supervisionar, administrar o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino. Era considerado “bom diretor” aquele que atendesse as atribuições definidas nos regulamentos, cumpria com essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido previamente. Esse modelo de gestão escolar adotava uma fundamentação teórica de caráter mais normativo, na qual administrar era sinônimo de comandar e controlar (LÜCK, 2000).

Nesse modelo burocrático de gestão, a realidade escolar era tida como estável, cabendo a todos a mesma forma de atuação. A melhor maneira para o diretor administrar era fragmentando o trabalho, ou seja, dividir o trabalho para cada funcionário, tendo como princípio a hierarquização da autoridade. Para Weber (1971) a organização burocrática tinha como característica a existência de normas e regulamentos gerais, impessoais e abrangentes, nas rotinas e procedimentos padronizados, na divisão metódica do trabalho, na organização hierárquica dos cargos e na definição precisa dos papéis do sujeito. Cada pessoa cumpria uma função e de certa forma, tornava-se especialista nela. Além disso, outro fator comum na gestão burocrática era a não utilização dos problemas, os conflitos e as crises como um momento reflexão, normalmente, esses momentos eram reprimidos. A função do dirigente era a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade escolar. Diante do exposto, a gestão burocrática apresenta uma hierarquização e verticalização da gestão escolar (LÜCK, 2000).

A democratização da sociedade brasileira e a promulgação da Constituição de 1988 impulsionaram mudanças na área da gestão escolar. A Constituição de 1988 definiu como um de seus princípios “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206, Inciso VII). Se por um lado a aprovação foi uma conquista por parte daqueles segmentos que lutavam para garantir na lei, a democratização da gestão escolar, por outro lado, representou uma derrota, visto que sua abrangência foi limitada ao ensino público e sua operacionalização delegada à legislação complementar (ADRIÃO; CAMARGO, 2001). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB reforçou esse princípio:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Estes artigos da LDB, supracitados, dispõem que a gestão democrática do ensino público oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização da gestão escolar, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local (VIEIRA, 2005). Segundo Paro (2001) o Art. 14 é de pobreza impar. Foi constituído de princípios óbvios e fracos, contribuindo para que a elaboração do projeto pedagógico da escola ocorresse sem a plena participação dos profissionais que nela trabalham. Já o segundo princípio, traz indicações sobre a participação da comunidade nos Conselhos, mas não especifica “o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos (PARO, 2001, p. 55). O autor afirma que a LDB impede o avanço da gestão democrática do ensino, pois, por exemplo, deixa na mão dos estados e municípios “a decisão de importantes aspectos de gestão” (PARO, 2001, p. 55).

Pode-se afirmar que os autores supracitados trazem posicionamentos contrários, para Viera (2005) os artigos da LDB trouxeram grandes avanços para a educação brasileira, o que é questionado por Paro (2001), pois para o autor a promulgação da lei feriu os princípios da gestão democrática, este trabalho segue as orientações defendidas por Paro (2001), visto que a autonomia estabelecida pela LDB não alcança esta amplitude, pois centraliza as decisões mais importantes nas mãos de outros que não a do o gestor.

Na gestão democrática, a função do gestor passa a ser entendida como um processo, associado a uma ampla demanda social por participação (LÜCK,

2000). Esse modelo democrático é fundamentado por pressupostos dinâmicos - a realidade, o ambiente social e o comportamento humano - e por isso, imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados, mas não controlados. Os problemas, as crises e tensões existentes no contexto escolar são encarados como pontos para o debate e o crescimento da comunidade escolar. Sendo assim, a responsabilidade maior do dirigente é a utilização das boas experiências como referência e não como modelos. A partir desses pressupostos, professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade são vistos não como uma parte da escola, mas como pessoas que formam e constroem a mesma (LÜCK, 2000).

Para Sander no contexto da gestão democrática:

O gestor escolar não é mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os formulários, os horários e as exigências burocráticas. Ele é um líder intelectual, responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, ou seja, ele é responsável pela condução do processo educacional, articulando as ações necessárias no âmbito escolar (SANDER, 1995, p.4).

Segundo Luce e Medeiro (2008, s/p.) a gestão democrática da educação

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiam a participação social na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimentos, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e da política educacional (LUCE; MEDEIRO, 2008, s/p).

Para Lück (2000), a gestão democrática da escola pressupõe que o diretor atue como um articulador que objetiva em suas ações o conjunto todo da escola e seu papel educacional, com uma visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Para a autora, a descentralização bem como a democratização e autonomia são imprescindíveis.

Dessa forma, falar em gestão democrática implica também falar sobre autonomia e participação. Luckesi (2007) afirma que o desenvolvimento da gestão democrática da escola significa que todos se sintam responsáveis pelo sucesso ou fracasso da mesma em todos os seus aspectos: físicos, educativo, cultural e político.

Segundo Paro (2002, p.17), a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades, que a realidade apresenta para a ação, ou seja, gerir, democraticamente, significa usar todas as oportunidades que a escola oferece para realizar práticas e também aprender condutas com elas (LUCKESI, 2007).

No entanto, parece ser consenso entre alguns pesquisadores (PARO, 2002, LUCKESI, 2007, SANDER 1995, LÜCK 2000, 2010; ADRIÃO; CAMARGO, 2001, KRAWCZYK, 1999; GARCIA; CORREA, 2009) que a escola não consegue desenvolver uma gestão democrática, seja pela ausência de medidas realmente descentralizadoras seja pela falta de uma autonomia verdadeira para a função do diretor.

Para Lück (2000) o que ocorre de fato, seriam práticas de “desconcentração” do poder. Esse poder seria repassado para pessoas em posições inferiores, mas sempre mantendo uma subordinação ao diretor.

Muitas vezes pratica-se muito mais a desconcentração do que propriamente a descentralização, isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda por um poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e na subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de auto-gestão e autodeterminação na gestão dos processos para a realização de políticas educacionais (LÜCK, 2000, s/p).

Outro impasse para a efetivação da gestão democrática nas escolas brasileiras é a conquista da autonomia pelas escolas. Lück (2000) afirma que a autonomia não é algo dado, mas constituído no dia a dia, mediante ação coletiva competente e responsável.

Segundo Garcia e Correa (2009, s/p.) “a herança do trabalho fragmentado compõe-se com uma falsa noção de autonomia”. Para as autoras “a autonomia na escola nunca poderá ser absoluta e desligada dos princípios relacionados aos direitos universais de todo o cidadão e, portanto, trata-se de uma autonomia relativa” (GARCIA; CORREA, 2009, s/p.)

No contexto da não concretização da gestão democrática em tese, qual é a função do gestor escolar no Programa Gestão Nota 10? O Programa traz características que permitem ao gestor desenvolver um trabalho coletivo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionou-se ao longo deste trabalho analisar o papel do gestor escolar no desenvolvimento do programa Gestão Nota 10 desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Buscou-se averiguar se tal programa tinha em sua base teórica características de duas abordagens educacionais aqui estudadas – Gestão da Qualidade Total e Movimento das Escolas Eficazes. Integrou-se também a essa pesquisa o questionamento sobre a liberdade que o Programa Gestão Nota 10 oferece ao gestor para que desenvolva um trabalho autônomo. Para subsidiar estas análises apresentou-se no primeiro capítulo o Instituto Ayrton Senna e o Programa Gestão Nota 10, por meio de pesquisa documental realizada junto ao site do Instituto e bibliografia publicada pelo IAS e por demais pesquisadores. No segundo capítulo contextualizou-se as duas abordagens – Gestão da Qualidade Total e do Movimento das Escolas Eficazes – e suas principais características. No terceiro capítulo comparou-se as similaridades entre as abordagens e o programa, destacando as principais analogias: liderança, padronização, participação da família, foco no aluno, entre outras.

No foco deste trabalho, o Instituto Ayrton Senna é uma organização não governamental criada em 1994. Inicialmente, o IAS atuava por meio de financiamentos a projetos de cunho social nas áreas da saúde, educação, esporte dentre outros. A partir de 1996, o Instituto se direcionou somente a área educacional, sobre a prerrogativa que somente nesse setor poderia mudar o futuro das crianças (ADRIÃO et. al., 2011a). Com este objetivo, o IAS desenvolveu vários programas, sendo que o Gestão Nota 10, de particular interesse nesta dissertação, visa ser uma ferramenta de capacitação dos gestores escolares.

Conforme declarado pelos documentos do IAS, o Gestão Nota 10 foi introduzido em 2005. No entanto, sabe-se que o mesmo foi criado para substituir o programa Escola Campeã. Em entrevista a Adrião [2008], a coordenadora dos programas da gestão formal, Inês Miskalo, afirmou que a substituição aconteceu porque o programa anterior apresentava muitas metas a serem alcançadas pela secretaria de educação e pelas escolas, as quais, na

maioria das vezes, não conseguiam cumprir com o determinado e desistiam do programa.

Como um modelo gerencial, o Gestão Nota 10 trabalha com metas a serem conquistadas pela escola e pelo município. Essa ferramenta é dividida em quatro etapas: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. As avaliações são feitas a partir dos dados inseridos no Siasi - recurso que permite o cruzamento das informações quantitativas e qualitativas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012) - e são realizadas conforme as planilhas estabelecidas pelo IAS na Sistemática de Apoio ao Programa. Esses dados são mensalmente certificados através da aplicação de uma avaliação dos resultados preparada pelo IAS. Na verdade, o Siasi é uma base de dados preenchida por todas as escolas parceiras, a qual permite o IAS fazer um levantamento do “funcionamento” das escolas, através do número de falta dos alunos, dos professores e dos resultados nas avaliações mensais.

Para o desenvolvimento do programa Gestão Nota 10, o IAS objetiva ações articuladas entre todas as escalas envolvidas no processo, seguindo a hierarquia: governador – prefeito – secretário de educação – coordenador do programa – diretor (gestor) – professor – aluno. Entretanto, ressalta-se que nos documentos oficiais pesquisados, não há menção sobre a responsabilidade do IAS no desenvolvimento dos programas o que pode induzir a um processo de auto-responsabilização por parte, principalmente, dos alunos e da escola diante de um suposto fracasso.

Grande parte do que foi evidenciado no Programa Gestão Nota 10, remeteu-se a duas abordagens – a Gestão da Qualidade Total e o Movimento das Escolas Eficazes. A GQT foi elaborada para a gestão empresarial e inicialmente foi adotada nas empresas japonesas. Tinha como ferramentas de Gestão o 5S e o ciclo PDCA. O 5S representa a abreviação de cinco palavras em japonês (Seiri (descarte), Seiton (arrumação), Seisou (limpeza), Seiketsu (saúde) e Shitsuke (disciplina). Esses pressupostos têm como objetivo organizar o trabalho nas empresas e moldar os funcionários para o trabalho. Já o PDCA é uma ferramenta de gestão cíclica composta por quatro fases (*Plan* = planejar, *Do* = executar, *Check* = Avaliar e *Act* = diagnosticar), foi idealizado por Deming nos EUA, mas teve sua primeira experiência no Japão. A ferramenta PDCA visa uma organização do trabalho empresarial,

estabelecendo diagnósticos, objetivos, avaliação dos resultados e planejamentos.

O crescente interesse em qualidade, principalmente depois da atuação da Qualidade Total nas empresas, trouxe as ferramentas da GQT para o âmbito educacional. A GQT atua nas escolas através de suas ferramentas administrativas, visando à satisfação de seus clientes (pais/alunos). É preciso dizer que, para a introdução da GQT no contexto escolar, alguns termos ditos empresariais foram adequados (por exemplo: cliente = aluno/professor, empregados = professores, administradores = diretor escolar, produto = alfabetização), enquanto outros, geralmente vinculados a conotação negativa nas escolas como: padronização, rotina e controle, foram interpretados por seus propositores de maneira apropriada. De modo geral, a GQT nas escolas tem como características o foco no aluno, forte liderança, visão estratégica, clima positivo, comprometimento, treinamento da equipe e avaliações sistemáticas do processo.

No Brasil, a GQT como orientação para a gestão escolar foi adotada inicialmente no estado de Minas Gerais, através de uma parceria com a Fundação Christiano Ottoni. Apresentava como objetivo melhorar a “qualidade” da educação brasileira, principalmente após a tentativa de democratização do ensino. Apesar de vários defensores, a GQT na escola recebe muitas críticas, principalmente por trazer para a ótica educacional “a lógica empresarial” (OLIVEIRA, 1996). Outro ponto refere-se à padronização, a centralização do poder que a GQT colocaria no ambiente escolar. Para Eiras (2009, p.166) é inviável sua utilização na escola, “cuja função é formar os sujeitos e não padronizar suas ações”.

Já o Movimento das Escolas Eficazes surgiu nos EUA em resposta ao relatório de Coleman (1966). O relatório de Coleman apontava que a escola não exercia nenhuma diferença com relação ao baixo desempenho dos alunos, este estava condicionado às condições externas à escola (COLEMAN, et. al., 1966). Esse pensamento provocou uma intensificação dos estudos por parte de pesquisadores que a julgavam equivocada. Os estudos desenvolvidos detectaram algumas características em comum nas escolas ditas eficazes, foram elas: liderança do diretor; os professores transmitiam a expectativa de que todos os alunos alcançariam o mínimo aprendizado, o clima escolar era

caracterizado pela ordem e segurança e o uso de medidas de aprendizagem dos alunos com base para o programa de avaliação (EDMONDS, 1981). A partir da década de 1980 o Movimento das Escolas Eficazes passou a difundir as características encontradas nas escolas pesquisadas como características.

Ao contrapor o Relatório de Coleman ao proposto pelo Movimento das Escolas Eficazes é inviável defender os argumentos de apenas uma vertente, visto que tanto o relatório de Coleman quanto as proposições do Movimento das Escolas Eficazes trazem contribuições importantes e, em certos contextos, é possível que os fatores externos (Relatório de Coleman) tenham maior influência sobre a escola e em outros casos, sejam os fatores internos (Movimento das Escolas Eficazes). Ou seja, medir quais fatores são determinantes para o ambiente escolar é, além de complicado, muito particular.

No Brasil, o Movimento das Escolas Eficazes ganhou força após a análise dos dados de avaliações em larga escala como o SAEB. Ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos, os dados provenientes sobre a qualidade das escolas não foram apresentados a partir de pesquisas específicas (ALVES; FRANCO, 2008). Ressalta-se também que nos EUA as pesquisas foram desenvolvidas e divulgadas por pesquisadores ao contrário do Brasil, que teve sua maior divulgação por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e em certa parte por organizações do Terceiro Setor (TORRECILA, 2003).

Percebe-se que ao realizar a pesquisa sobre a eficácia nas escolas, os propositores dessa abordagem isolam características dela como clima, currículo, envolvimento dos professores e a liderança do gestor, como fatores determinantes que influenciam o desempenho dos alunos. Desta forma, trata-se o contexto escolar de maneira homogeneizada e, nesse sentido, inquestionável e aplicável em qualquer situação e em cada escola, o que pode ser prejudicial, pois, cada escola apresenta características que a torna única, e, portanto, impor características similares de outras escolas pode não, necessariamente, trazer o mesmo resultado (FITZ-GIBBON, 1996).

Ao analisarmos o Programa Gestão Nota 10 e o Movimento das Escolas Eficazes e da Gestão da Qualidade Total, percebe-se que há algumas características análogas. No entanto, afirma-se que em nenhum documento institucional disponibilizado pelo Instituto foi declarado que as duas abordagens

foram utilizadas como base teórica do Programa, salvo um documento produzido pelo governo da Bahia e chancelado pelo IAS, que apresentava bibliografia referente ao Movimento das Escolas Eficazes. No entanto, quando comparou-se o Programa Gestão Nota 10 e as abordagens, foram encontradas várias similaridades. A primeira que merece ser destacada é sobre as ferramentas de gestão apresentado pela GQT e pelo Programa. Os dois apresentam o mesmo método de gestão, com as mesmas etapas e objetivos.

Apesar dos inúmeros documentos disponibilizados pelo IAS sobre o Programa Gestão Nota 10, o mesmo não assume qual a sua função, quem foram seus idealizadores, qual a concepção de gestão que o IAS apresenta, ou seja, o programa foi implementado em vários municípios sem maiores explicações.

A participação da família também é enfocada pelas abordagens e pelo Programa. Para o desenvolvimento do Programa a família é entendida como um apoio na conquista das metas. Não seria função da família a definição das mesmas. Nesse sentido conclui-se que a participação escolar difere da defendida por Paro (1999, p.6):

Para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (Não só dos alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desenvolvimento do estudante.

Nota-se que para o IAS, a participação da família não é incisiva, ela se dá como uma certificação ao trabalho desenvolvido na escola e não uma participação efetiva na maioria das questões escolares.

A qualidade também é recorrente no discurso apresentado pelo Instituto e pelas abordagens, no entanto o conceito de qualidade apresentado é o mesmo apresentado pelo mercado, o que contrapõe ao almejado que seria a garantia de um ambiente educativo que considere: prática pedagógica, avaliação escolar, gestão escolar democrática, formação dos profissionais da escola, condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso e permanência dos alunos e sucesso da escola (GARCIA, 2012).

Tanto nas abordagens quanto no Programa Gestão Nota 10, a liderança foi encontrada, no Programa a função desenvolvida pelo gestor escolar indica que o IAS exige um perfil psicológico, mais do que conhecimento técnico e engajamento político, pois o gestor tem que defender as ideologias passadas pelo IAS. O gestor assume e aceita as regras, fazendo de tudo para cumpri-las. Há uma contradição na ideia de líder apresentada pela Instituto, pois ao desempenhar o papel proposto pelo IAS, o gestor não é um líder, mas um coordenador e controlador das funções atribuídas a ele. Desse modo não cabe discutir a autonomia necessária ao trabalho do gestor, mas a falta dela, pois após a adesão ao programa do IAS, o diretor perde, se o sistema a permitiu, a autonomia na gestão da escola. Esse o discurso evidenciado na fala da gestora entrevistada, retoma o que Lima (1995) afirma sobre o papel do gestor:

Quando o gestor vê se diante da organização e de suas injunções ele tende a colher o discurso que a empresa preconiza e por essa razão ele fica convencido de que alcançou seus próprios objetivos, mas na verdade apenas responde às exigências externas (LIMA, M.E.A,1995, p.186).

Ao analisar a função do gestor ao desenvolver o Programa evidenciam-se muitas atribuições, das quais destacam as seguintes funções: manter-se informado sobre o que acontece na escola, providenciar que todos obedeçam às regras, analisar os registros e relatórios, a fim de detectar inconsistências e controvérsias, coordenar e controlar, de forma estrita, as atividades escolares, criar uma atmosfera ordeira. Essas atribuições remetem a um gestor que atue como um coordenador, um controlador do trabalho escolar, pois é perceptível a indicação a fragmentação do trabalho, a existência de normas e regulamentos gerais, a rotinas e procedimentos padronizados, a organização hierárquica dos cargos e a definição precisa das funções dos sujeitos. Paro (1999) afirma que o diretor “tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino” (PARO, 1999, p.133). Além disso, a gestão gerencial permite ao estado um controle mais efetivo sobre o trabalho na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades (PARO, 1999, p.135), segundo o autor, o gestor passa a desempenhar um papel de “preposto” do estado, representando na escola os interesses do mesmo. No caso do Programa Gestão Nota 10, o gestor atua como um “preposto”, não mais do estado e sim do próprio Instituto.

Conclui-se que a função do gestor escolar no desenvolvimento do Programa Gestão Nota 10 está pautada na gestão burocrática, na qual sua função está voltada para o controle e para a fiscalização. Parafraseando Lima (2012) o exagero das características da burocracia weberiana resulta em uma “burocracia escolar radicalizada” “induzida e reforçada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controle centralizado” (LIMA, 2012, p. 18).

Infere-se também que o modelo proposto pelo IAS, enfatizando a hierarquização, não favorece que o aluno seja autor do seu processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Marco legal das ONGs em debate no congresso nacional**, 2011. Disponível em: <http://www.abong.org.br/biblioteca.php?id=3511>. Acesso em: 20/10/2011.

ADRIÃO, T. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão no ensino público paulista (1995-1998). 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

_____. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. et al. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. Unicamp: Faculdade de Educação. (Relatório parcial de pesquisa), 2011a.

_____. et al. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. Unicamp: Faculdade de Educação. (Relatório final de pesquisa), 2011b.

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: Romualdo Portela de Oliveira; Theresa Adrião. (Org.). **Gestão, Financiamento e direito à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã Editora, 2001, v. 1, p. 69-78.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; SILVEIRA, A. Ensino Médio Noturno em São Paulo: democratização e diversidade. In: Souza, S. Z; Oliveira R. L.. (Org.). **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2008, v. 1.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; SOUZA, S. Instituto Ayrton Senna: concepção de gestão educacional nos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. In: **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. (Relatório Final de Pesquisa), 2011. Mimeografado.

ADRIÃO, T. PERONI, V; Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia**

escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, T; PASSADOR, C.S. **Educação pública no Brasil:** condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. Annablume, São Paulo, 2011.

ANDERSON, C. **How are PDCA cycles used.** Bizmanualz. Junho, 2011.

ARF, F. A. **O papel do diretor na administração escolar:** ontem e hoje, 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado), Unesp – Marília, SP, 2007.

AUGE. Quem somos, 2012. Disponível em: <http://www.auge.com.br/>. Acesso em: 11/02/2012

BAHIA, Secretaria de Estado de Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz:** Conceitos e instrumentos de gestão escolar. Salvador – BA: Secretaria de Estado da Educação Global, 2000, v.1.

BARÇANTE, L. C. **Evolução da Qualidade Total.** 2009

BEZERRA, E. P. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga:** estratégias para a oferta do ensino. 2008. Dissertação de Mestrado, UNESP, Rio Claro.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado,** Brasília, 1995.

_____. **Lei de diretrizes e bases,** Brasília, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1997.

BRITO, M. de S. T. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BROOKOVER, W.B.; LEZOTTE.L.W. **Changes in schools characteristics coincident with changes in student achievement.** Occasional paper. Nº 17. East Lansing, MI: The institute for research on Teaching, Michigan State University, 1979.

BUENO, M. **Gestão pela qualidade total:** uma estratégia administrativa. s/d. Disponível em <HTTP://www.psicologia.pt./artigos/textos/A0210.pdf>. Acesso em: 04/11/2011.

CAETANO, R; SOUZA, S. Redes Sociais e o Instituto Ayrton Senna (IAS). In: **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna.** (Relatório Final de Pesquisa), 2011. Mimeografado.

CASASSUS, J. Marcos conceptuales para El analisis de los câmbios em La gesti3n de los sistemas educativos. In: **Em La gesti3n em busca del sujeto**. Santiago de Chile: OREALC/ Unesco, 1999.

COLEMAN, J. S.(orgs). **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.:US Governament Printig Office, 1966.

COORDENADORA. [Abr. 2012]. Entrevistador: Denise Pinheiro. 1 arquivo digital (60 min.).

COSTA, M. **Concep3o de gesti3o nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de altera3es no papel do Estado e da Sociedade Civil**. Tese (Doutorado). 345f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSETE RAMOS. **Quem 3 Cosete Ramos?** 2012. Dispon3vel em: <http://www.cosete.com.br/>. Acesso em: 12/01/2012.

CURY, C. R. J. **A evolu3o da legisla3o**. Cadernos do observat3rio, A3o Educativa/S.P-IBASE/R.J., v. N3 2, p. 17-23, 2000.

D'AMICO, J.J. **The effective schools movement studies, issues and approaches**. Research for Better Scholls, Inc. Philadelphia, 1982.

EDMONDS, R. **The characteristics of effective schools**: Research and implementation. Michigan State University, 1981.

_____; Frederiksen, J.R. **Search for effective schools**: the identification and analysis of city schools that are instructionaly effective for poor children. Cambridge, Ma: 1979.

EIRAS, N. S. S. **Programa de qualidade total e gesti3o em educa3o**: um estudo no munic3pio de Limeira. Disserta3o de Mestrado. Unesp – Rio Claro. 2009.

ELMORE, R. F. Y colaboradores. **La reestructuraci3n de las escuelas**. La siguiente generaci3n de la reforma educativa. M3xico: Fundo de Cultura Econ3mica, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. (Orgs). In: **Neoliberalismo, qualidade total e educa3o**. Petr3polis: Vozes, 1994.

FITZ-GIBBON, C. EFIC3CIA. Monitoramento da Escola: Simplicidade e Complexity. In: Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. e D. Jesson (eds) **Mesclando Tradi3es**: O futuro da pesquisa sobre a Efic3cia da Escola e de Melhorias da Escola. London: Cassell, 1996.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre caracter3stica das escolas eficazes no Brasil**: breve revis3o dos principais achados e alguns problemas

em aberto. Educação on line (2005). Revista da Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/>.

FREITAS, L. C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. 1ªed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI. **O que é a Fundação Christiano Ottoni**. 2011. Disponível em: <HTTP://www.fco.eng.ufmg.br/fco/jsp/geral/fco.jsp>. Acesso em: 06/11/2011.

GARCIA, V.P. **O sistema privado de ensino em uma escola pública paulista**: da voz dos sujeitos da escola sobre o período para a discussão sobre qualidade em educação. Relatório de iniciação Científica, 2012.

GARCIA, T. O. G.; CORREA, B. C. **Desafios à democratização da gestão escolar e atuação dos professores na escola pública**. Retratos da Escola, v. 3, p. 225-238, 2009.

GESTORA. [Abr. 2012]. Entrevistador: Denise Pinheiro. 1 arquivo digital (60 min.).

GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos fundamentais. Revista de administração de empresas. São Paulo, v.35, n. 3, p.20-29, 1995.

GOMES, H. **Qualidade Total nas escolas fundamentos e implantações**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

GLASSER, W. **The Quality School**: Managing student without coercion. New York: Perennial Library, 1990.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, 2011. Acesso em: 12/01/2012

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programas**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>. Acesso em: 07 ago. 2009.

_____. **Programas**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. Sistemática de acompanhamento do Gestão Nota 10, 2006.

JENCKS, C. S., et al. **Inequality**: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

KORZENOWSKI, A.L. **Premissas e suposições para construção de gráficos de controle**: um framework para verificação. Dissertação de Mestrado – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

KRAWCZYK, N. R. **A gestão escolar: um campo minado**. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 67, p. 112-151, 1999.

LEZOTTE, L.W. Scholl effectiveness reflections and future directions. In: **Annual Meeting of the American Education Reserch Association**, San Francisco, California, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIMA, L. 2012

LIMA, M.E.A. **Os equívocos da excelência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LONGO, R. M. J. **Gestão da qualidade**: Evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. Brasília, 1996.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão Democrática Escolar**. Salto Para o Futuro Boletim, Rio de Janeiro, v. 2004, p. 3-9, 2008.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores**, Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun, 2000.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, C.C. **Gestão democrática na escola, ética e sala de aula**. Revista ABC Educatio, n.64, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARRACH, S. A. A. **Conciliação, Neoliberalismo e Educação**. Annablum, 1996

MELLO, G. M. **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MEZOMO, J. C. **Educação e Qualidade Total**: a Escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1997.

MISKALO, I. K. Soluções educacionais para o desenvolvimento humano. In: **Educação**: Teoria e Prática. Vol. 19, Nº32, 2009, p. 37-56.

MONTANÕ, C. **Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil**. Estado e terceiro setor em questão. Serviço Social e Sociedade, n.59, São Paulo, Cortez, 1999.

MORTIMORE, P. et al. A Busca pela Eficácia: Por que fazer um estudo das escolas primárias? In BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MORTIMORE, P. Can Effective Schools Compensate for Society? In: HALSEY; LAUDER; BROWN e WELLS. **Education – Culture, Economy and Society**. Oxford University Press: New York, 1991.

NEIVA, G. Gerência da qualidade total no sistema Pitágoras de ensino. In: XAVIER, A. C. da R; SOBRINHO. J.A; MARRA, F. (Org.). **Gestão escolar**: desafio e tendências. Brasília: Ipea, 1994.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios na economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, J.B.A. e. **A pedagogia do sucesso**. Saraiva: São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, O. J. (Org.). **Gestão da qualidade**: tópicos avançados. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

OLIVEIRA, R.P. **Política Educacional no Brasil**: a expansão do ensino fundamental e suas consequências. Conversando com quem ensina: atuações dos psicólogos nos processos educacionais, Brasília, V.1, p.11-35, 2005.

OLIVEIRA, R. P. ; ARAÚJO, G. C. . Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.

PALADINI, E P. **Gestão da qualidade**: Teoria e prática. São Paulo: Editora Atlas. 2ª Ed., 2009.

PARO, V. H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 2002.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 8ªed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Gestão escolar, ética e liberdade**. Educação Cidadã, Caxias do Sul, RS, v. 8, p. 12, 2001.

PERONI, V. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 285-300, 2009.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In PERONI, V.M.V; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: EdUFURGS, 2006. P.11-23.

PERONI, V.; AMARAL, J. C. S. R.; COMERLATTO, L. P. ; COSTA, M. DE O.; SUSIN, Maria Otília K. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. In: **Educação. Teoria e Prática** (Rio Claro), v. 1, p. 17-35, 2009.

PHI DELTA KAPPA. **Why do some urban schools succeed?** Bloomington, 1980.

PIRES, D. de O. **A configuração jurídica das parcerias público-privadas no Brasil**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2009.

PULHEZ JR. N. **Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no Período Republicano**. Dissertação de Mestrado. UNESP/RC, 2010.

RAMOS, C. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, C. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1992.

REDE VENCER. **Programas**, 2011. Disponível em: www.redevencer.org.br. Acesso em: 18/10/2011.

REVISTA EDUCAÇÃO em CENA, São Paulo, 2007.

_____. São Paulo, 2008.

REYNOLDS, D; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RUTTER, M. et. al. **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

SALLIS, E. **Total Quality management in education**. London, 2005.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P. **School Effectiveness**: Coming of age in the Twenty-First Century. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

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

_____. Gestão da educação no Brasil: é hora da relevância. In: **Educação Brasileira**, Brasília, v.4, n.9, p. 8-27, 1995.

SCHEERENS, J. **Effective Scholling**: Research, Theory and Practice. London: Cassel, 1992.

SPANBAWER, S.J. **A quality System to education**: Using quality e productivity Techniques to save our schools. Melwaukee, Wi: ASQL Quality Press, 1992.

SANTOS, M. M. B dos. **Em busca das escolas eficazes**: a experiências de duas escolas em um município da grande São Paulo e as relações escola família. São Paulo, s.n., 2010.

SILVA, J. M. A. de P.; BRIS, M. M. Clima de trabalho uma proposta de análise da organização escolar: revisão teórica. In: **Educação**: Teoria e Prática. Vol. 10, Nº18 – jan.-jun. 2002. p.24-30.

SOARES, J.F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. Reice. In: **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Julho-Diciembre, vol.2, número 002, 2004.

TEIXEIRA, M.C.S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V.66, n.154, p. 432-447, set/dez. 1995.

THIMÓTEO, F. E. **A avaliação da educação básica**: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001. Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

THOMAS, M.D.; BAINBRIDGE, W.L. **The Contamination of the Effective Schools Movement**. School Administrator. March, 2001.

TORRECILA, F.J.M (Coord.) **La investigacion sobre eficacia escolar en Iberoamerica**: revision internacional del estado del arte. Bogota-Convenio Andres Bello, Madrid- Centro de Investigacion y Documentacion Educativa, 2003.

UNESCO; OREALC (2008). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2ª ed. – Brasília, 2008.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

XAVIER, A. C. da R; Sobrinho, J. A. & Fátima Marra.(org). **Gestão Escolar**: Desafios e Tendências. Série IPEA, Brasília, 1994, n.145.

_____. **Gestão educacional**: experiencia inovadora. Serie Ipea, 145, 1995.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1971

ANEXOS

ANEXO A

Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10