

Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino

Cynthia Paes de Carvalho

cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br - PUC-Rio

Maria Luiza Canedo

luiza.canedo@uol.com.br - PUC-Rio

Resumo

Considerando a relevância do estabelecimento de ensino e de sua gestão para a produção da qualidade do ensino, o texto desenvolve uma reflexão sobre estilos de gestão escolar em três contextos institucionais, a partir de uma pesquisa em escolas de prestígio no Rio de Janeiro. A primeira parte do trabalho apresenta as principais características de cada uma das escolas em termos de trajetória, reputação, valores norteadores e cultura organizacional registrando as singularidades encontradas. A seguir focalizam-se os modelos de gestão adotados em termos de estrutura organizacional, liderança, fluxo decisório e políticas de pessoal. A terceira parte analisa as interações entre os agentes educacionais procurando identificar a natureza da coesão em torno do projeto educacional bem como sua mobilização na aplicação das normas adotadas pela escola, enquanto aspectos fundamentais para a construção da identidade da escola com conseqüências importantes para a qualidade de ensino.

Palavras-chave: Gestão escolar. Cultura organizacional. Coesão e mobilização docente.

Management Styles, Organizational Culture and Teaching Quality.

Abstract

Considering the importance of the school and its management for the production of teaching quality, the text develops a reflexion about different styles of school management in three institutional contexts, using the field research data carried out in prestigious schools in the city of Rio de Janeiro. The first part presents the main features of each school in terms of trajectory, reputation, guiding values and organizational culture, recording the singularities found. Next the focus is placed on the management models adopted in terms of organizational structures, leadership, the decisional flow and personnel policies. The third part analyzes the interactions among the educational agents, in order to identify the nature of their cohesion around the educational project, as well as, their mobilization to apply the school rules, as fundamental aspects for the construction of the school identity with relevant consequences towards teaching quality.

Key words: School management. Organizational culture. Cohesion and teaching staff mobilization.

Introdução

A relevância da influência da origem familiar sobre a escolarização da prole tem sido um tema recorrente no campo da sociologia da educação, expresso em inúmeros esforços de investigação sobre as relações entre origem social e processos de escolarização, desenvolvendo uma sociologia das desigualdades educacionais (FORQUIN, 1995; BOURDIEU, 1985). Em que pese a relevância e abrangência destas análises, vários pesquisadores como assinala Duru-Bellat (2005), particularmente na França, tem também estabelecido a existência de um efeito próprio do estabelecimento escolar sobre os resultados escolares dos alunos, concluindo que apenas seu recrutamento social não explicava as diferentes trajetórias escolares encontradas. Também nos países anglo-saxões diversos autores desenvolveram pesquisas nessa direção, identificada como “escolas eficazes”, que tem produzido uma grande quantidade de resultados convergentes sobre fatores próprios dos estabelecimentos de ensino associados ao bom desempenho escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Dentre estes fatores cabe destacar a coesão e colaboração docente, a liderança do diretor, o ambiente disciplinar, o clima escolar, as expectativas dos agentes escolares em relação ao desempenho dos alunos, o foco nas aprendizagens básicas e o monitoramento frequente do desempenho dos alunos (SAMMONS *et. al*, 1995; AGUERRE, 2004; BRUNET, 1995; BRESSOUX, 2003).

No contexto brasileiro, a qualidade do desempenho escolar do alunado tem sido questionada em diversos estudos realizados tanto a partir dos resultados nacionais como os do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e da Prova Brasil, assim como em avaliações internacionais como da OCDE/PISA (SOARES; ALVES, 2007; BARBOSA, 2009; entre outros). Como assinalam Oliveira & Araújo (2005) em sua reflexão sobre o direito à educação no Brasil, enquanto até a década de 1980 a luta pela qualidade da educação estava estreitamente vinculada à democratização do acesso ao sistema escolar, a partir da década de 1990, com a progressiva universalização do acesso à escolarização nas redes públicas, o direito à educação passa a ser também balizado pela garantia da permanência com sucesso no sistemaⁱ. Frente aos resultados decepcionantes alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações brasileiras e internacionais, compreender como algumas escolas contribuem para a superação deste quadro se configura um desafio cada vez mais atual para a sociologia da educação.

Tal perspectiva tem motivado diversos estudos sobre a cultura organizacional e o clima da escola colaborando para o desenvolvimento do que se pode considerar uma sociologia dos estabelecimentos de ensino (MAFRA, 2003). Ainda que se deva considerar a produção acadêmica já acumulada sobre gestão escolar (SANDER, 2007; SOUZA, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2010; MARTINS; SILVA, 2010; OLIVEIRA; LOPES, 2010; BARROSO, 2005; entre outros), permanece a necessidade de estudos empíricos - abrangendo tanto escolas públicas como privadas - que analisem as relações entre diretores, professores, pais e alunos que configuram práticas promotoras do sucesso escolar.

O presente artigo desenvolve uma reflexão nessa direção a partir dos dados produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação – SOCED/PUC-Rioⁱⁱ. A contribuição acadêmica do SOCED tem focalizado, sobretudo, os processos de produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro:

Apesar do estudo das elites escolares já estar legitimado na agenda da Sociologia da Educação, ainda assim, no campo da educação, o tema encontra resistências. Num país onde o sistema escolar é fortemente excludente - ou seja, cada vez mais após incluir exclui, o que acaba por legitimar e justificar a desigualdade - estudar as elites escolares provoca uma certa censura ainda que, na maioria das vezes, de uma forma velada. A equipe do SOCED, ao definir como seu objeto de pesquisa as “elites escolares”, o fez na perspectiva relacional e a partir das representações sociais - reafirmadas e consagradas pela mídia - sobre as melhores escolas. (BRANDÃO, 2006, p. 1)

A pesquisa assim desenvolvida – que mantém uma fecunda interlocução com os trabalhos desenvolvidos por Almeida et al (2004) e Almeida e Nogueira (2002) - focalizou escolas reconhecidas na mídia de grande circulação pelo bom desempenho de seus alunos nos vestibulares das universidades e carreiras de maior prestígio na cidade do Rio de Janeiro. A escolha das 9 escolas investigadas buscou compor um universo com diferentes tipos de instituições de prestígio: duas confessionais, duas públicas, duas bilíngues, duas alternativasⁱⁱⁱ e uma escola judaica^{iv} (BRANDÃO, 2006: 2). Após iniciativas exploratórias de pesquisa, com entrevistas com pais, professores e visitas a algumas destas escolas foi realizado um *survey* com questionários aplicados a pais (251), professores (144) e alunos (850) da 8ª série/9º ano destas escolas, a fim de levantar as características gerais dos agentes educacionais envolvidos nesses processos.

A hipótese inicial era que o valor agregado por essas escolas seria bem menos relevante do que o senso comum costuma supor e o desempenho escolar de seus alunos seria explicado fundamentalmente pelas características sócio-econômico-culturais destes e das respectivas famílias (BRANDÃO, 2006: 3). A análise dos dados do *survey* apontou variações pequenas em grande quantidade de variáveis relativas ao perfil das famílias, alunos e professores. O contato com as diversas escolas, no entanto, mostrou contextos institucionais distintos, suscitando a reflexão sobre como as diferentes características institucionais dos estabelecimentos interagem com o perfil dos respondentes dos questionários e engendravam processos singulares de produção de qualidade de ensino, como a literatura nacional e internacional tem sinalizado (BRANDÃO, 2000; NOGUEIRA, 2000; ALMEIDA, 2002; COUSIN, 1998; CANÁRIO, 1996).

Como assinala Canário (1996), podem-se distinguir duas grandes correntes “que balizam o campo das investigações que têm a escola como objeto de estudo: a primeira reúne os trabalhos de pesquisa que se constroem a partir da exploração do conceito de *eficácia* dos estabelecimentos de ensino; a segunda diz respeito ao conjunto de estudos que remetem à elucidação dos processos de construção da *identidade* dos estabelecimentos de ensino” (p. 138 – grifos do autor). A pesquisa desenvolvida mantém uma interlocução com estas correntes, estudando processos intra-escolares.

A relativa homogeneidade nos perfis e percepções das famílias, professores e alunos^v que participaram do *survey*, assim como das práticas familiares de monitoramento e apoio à escolarização bem sucedida, parecia se combinar de forma consistente e harmônica com um conjunto de práticas escolares, sugerindo a necessidade de revisão desta hipótese e retomar a perspectiva da “circularidade virtuosa” como interpretação mais adequada destes processos de produção das elites escolares (BRANDÃO *et. al.*, 2005; BRANDÃO; PAES DE CARVALHO, 2011). A

análise dos dados apontou para uma via de mão dupla na interação família-escola, marcada não apenas pelas escolhas e estratégias familiares, mas também pelo fato das escolas também escolherem seu público (ALMEIDA, 2004) combinando diferentes estratégias de seleção, através das quais obtém um grau elevado de *homogeneidade do alunado em termos da maneira de viver a escolarização* (*ibid*, p. 34). Como afirma Bourdieu (1989: 198) “*não é jamais possível, em todo caso, dizer com segurança quem, entre o agente e a instituição, escolhe realmente; se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe*”.

Tais considerações impulsionaram o retorno ao campo para consultar os organogramas das escolas, realizar entrevistas com diretores e coordenadores, bem como observar o cotidiano escolar – inclusive as aulas - de maneira mais sistemática com vistas a construir novas referências empíricas para o aprofundamento das análises sobre o funcionamento dessas escolas. Nesse sentido, partiu-se da hipótese de que a estrutura organizacional, a formação e experiência do corpo docente, as condições de trabalho e o clima escolar, interagem de forma relevante com os fatores exógenos às diferentes escolas na produção da qualidade do ensino. Destacou-se então a importância da gestão escolar em cada instituição, que articulava várias instâncias de coordenação do trabalho pedagógico no sentido de uma ambiência organizacional de monitoramento e promoção do sucesso acadêmico. Aventou-se assim a hipótese da “*presença de estilos de gestão escolar que favorecem o fluxo de informações cruzadas - proporcionando momentos de interação e debates entre os agentes educativos - que articulam, monitoram, avaliam e reorientam as ações pedagógicas*” (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Optou-se então por realizar estudos de caso em três das escolas investigadas, observando o cotidiano escolar e os processos organizacionais e pedagógicos que articulavam os agentes escolares para produzir padrões de distinção escolar com vistas à produção da qualidade do ensino e de seu reconhecimento junto à clientela. Esta volta ao campo permitiu reunir dados sobre cada escola que viabilizaram análises de temas transversais aos estabelecimentos estudados, possibilitando a discussão de singularidades institucionais nos processos de construção da qualidade do ensino. O critério de seleção das escolas levou em conta sua diversidade dentro da tipologia que serviu à definição da amostra do *survey* (pública, confessional e alternativa) e a disponibilidade/abertura institucional para a continuação da pesquisa.

Foram realizadas 41 entrevistas^{vi} e mais de 200 horas de observação nestas três escolas. A este esforço empírico se somou a interlocução com os estudos dos autores citados, na perspectiva de compreender melhor os processos organizacionais e pedagógicos que articulavam os agentes escolares na produção de padrões singulares de distinção escolar, reconhecidos junto à clientela atendida e manifestos no prestígio destes estabelecimentos. Este trabalho procura sistematizar esta reflexão inspirado na discussão de Cousin (1998) sobre os diferentes estilos de gestão escolar a partir da análise dos principais fatores que os configuram: o contexto, o modelo de gestão e a coesão/mobilização dos agentes escolares, sobretudo do corpo docente. Considera-se ainda a discussão de Aguerre (2004) e Brunet (1995) sobre a cultura organizacional e o clima escolar como intervenientes nos processos de produção da qualidade do ensino, como se discutirá mais adiante.

Inicialmente apresentamos as principais características dos três contextos institucionais estudados, buscando identificar - nos discursos coletados e nas práticas

observadas - a expressão dos valores que norteiam seus projetos institucionais, enquanto sínteses dinâmicas de sua imagem e de sua cultura organizacional. A seguir focalizamos o modelo de gestão adotado em cada escola: fluxos decisórios e gestão da relação com os profissionais que articula a criação, manutenção e/ou atualização das normas de trabalho. Na terceira parte procuramos analisar a natureza da coesão de professores e funcionários em torno dos respectivos projetos educacionais, assim como a mobilização dos agentes na aplicação das normas e na reprodução continuada de cada singularidade institucional.

1. Contexto organizacional, valores e projetos institucionais

Para Cousin (1998), a reputação de cada estabelecimento escolar depende do contexto sociocultural em que se insere e de sua história nesse contexto. Nóvoa (1992) lembra que as organizações escolares produzem uma cultura que lhes é própria e expressam crenças e valores partilhados por seus membros, configurando projetos institucionais que alcançam algum grau de coesão e mobilização dos agentes. Mafra (2003) ressalta que o funcionamento organizacional de cada escola define a diferença fundamental entre elas e ressalta o conceito de *ethos* escolar – “um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola” (p.113). Segundo a autora, a perspectiva da cultura organizacional articula os aspectos interpessoais e intersubjetivos das experiências vividas para compor um “sentimento geral afinado” com o estabelecimento e a identificação institucional adequada ao seu bom funcionamento.

Nessa perspectiva consideramos que as práticas cotidianas observadas nas escolas e os depoimentos de seus agentes expressam valores e afirmam crenças fundamentais da escola, definindo os princípios que norteiam seu projeto institucional (CHIAVENATO, 1981). Este projeto é também tributário do momento da fundação e das atualizações que os dirigentes fizeram ao longo da história do estabelecimento. Como toda formação identitária pressupõe contrastes (ELIAS, 1994), da análise do material coletado no campo emergiram singularidades institucionais fruto da tensão dinâmica entre tradição e transformação, homogeneidade e heterogeneidade, controle e autonomia, ênfase no conteúdo escolar e no relacionamento interpessoal, situando diferentemente cada escola em relação a estes temas.

1.1. A tradição garante a qualidade na escola confessional

Esta escola confessional foi fundada no século XIX e a relevância do saber acadêmico e a preocupação com sua conservação e transmissão - valores dos fundadores - impregnam sua cultura organizacional. A longa experiência na educação básica parece ter engendrado uma tradição alicerçada na competência acadêmica, marcada pela disciplina intelectual e por uma postura cortês nas relações interpessoais. A escola parece apostar na continuidade do projeto pedagógico construído sobre estes valores, testados com sucesso ao longo do tempo, sem ensejar muitas atualizações. Indicada anualmente entre as melhores escolas da cidade pela mídia, a escola se apóia também na divulgação deste resultado para alavancar a demanda por vagas que decresceu nos últimos anos. Frente a eventuais pressões para “modernização” a cultura escolar parece absorver lentamente os novos processos, integrando-os aos padrões previamente existentes.

O corpo docente é muito experiente e parece partilhar em larga medida os valores institucionais, articulando-os a experiências profissionais e pessoais anteriores, quase sempre em escolas confessionais. Trata-se de um grupo relativamente homogêneo e estável, com uma tendência à ‘dedicação quase exclusiva’, incentivada pela direção. Parece ser priorizada a acolhida e permanência de alunos de famílias com valores e expectativas consonantes com a escola: valorização do saber escolar, condições socioculturais necessárias para dedicação ao estudo e disciplina para empreender o esforço intelectual exigido.

A escola enfatiza o planejamento e a organização com regras claras e explícitas, com pouco espaço para concessões. Premiação e punição são recursos considerados válidos para garantir a disciplina e as regras são feitas “para valer”, o que, em tempos de crescente tolerância com a transgressão que permeia as diferentes instâncias da sociedade destaca-se como uma marca distintiva na formação das novas gerações.

Quanto aos alunos, o alto nível de exigência acadêmica, a pressão por prazos, o forte investimento na formação de hábitos e atitudes, e o desafio competitivo, se sobressaem como valores. Finalmente, a oferta de uma escolarização de qualidade se complementa com as atividades extracurriculares direcionadas para temas privilegiados pela cultura das elites como é o caso dos estudos sobre cultura clássica.

1.2. Formar cidadãos numa escola “alternativa”

A escola foi fundada durante o regime militar (década de 1970) e consolidou seu prestígio como uma proposta educacional inovadora que questionava a pertinência e eficácia da educação tradicional. Na primeira metade da década de 1980 deixou de ser uma empresa privada e se tornou uma sociedade sem fins lucrativos, formada por professores e funcionários, num processo que “horizontalizou” as decisões institucionais, que passaram a ser tomadas diretamente pelos cerca de 100 associados.

A crítica ao “status quo” e o enfrentamento das questões que dizem respeito à responsabilidade, reciprocidade e compromisso na vida em sociedade, se materializaram numa proposta pedagógica com foco na formação cidadã. O discurso de crítica social, política e cultural que expressava os embates da sociedade brasileira na década de 1980 convive hoje com alguma perplexidade perante as mudanças ocorridas a partir da redemocratização do país sem descartar a reputação de “reduto de resistência” criativo e inovador, valorizada principalmente entre artistas e intelectuais.

Embora a escola alcance resultados satisfatórios nos vestibulares mais disputados, há uma expressiva queda na demanda por vagas, fazendo emergir a preocupação com a divulgação da proposta institucional através da promoção de eventos sociais e culturais no bairro tradicionalmente preferido por artistas e intelectuais.

Se a experimentação e a inovação pedagógica aparecem como traços característicos, também parecem expressar um posicionamento de descrença nos modelos tradicionais de ensino. A instituição apresenta uma aposta na liberdade e na autonomia que parece perpassar o *modus operandi* dos diversos agentes escolares. Trabalhando com uma perspectiva inclusiva, a direção pedagógica valoriza a diversidade de propostas de trabalho educativo como oportunidades de vivenciar experiências criativas e enriquecedoras. Nesse ambiente, os alunos são acolhidos com suas peculiaridades e características físicas, psicológicas ou sociais.

As normas e regras de convivência são construídas coletivamente e flexibilizadas a partir da escuta dos alunos. Quando ocorre alguma situação em que se extrapolam limites abre-se intensa discussão com os envolvidos, que muitas vezes leva à revisão dos limites ou à criação de normas a partir do novo consenso assim construído. Punições só são aplicadas em casos extremos e as fronteiras entre liberdade e desrespeito parecem estar permanentemente em processo de definição e reavaliação coletiva. Tampouco a premiação é uma prática corrente. Em vez disso, a pluralidade de ideias, o estímulo ao pensamento independente, ao questionamento do ‘status quo’, a reflexão crítica e a argumentação são valores cultivados cotidianamente.

A ênfase no desenvolvimento integral, nos aspectos emocionais e no respeito aos ritmos e tempos individuais, parecem algumas vezes secundarizar a transmissão dos conteúdos escolares ou o cumprimento do currículo. A função “ensinar” se subordinaria assim às questões pertinentes ao desenvolvimento dos valores de cidadania. A qualidade da escolarização se completa com debates sobre temas da atualidade e participação em projetos sociais e culturais no entorno da escola.

1.3 Uma “ilha de excelência” na educação pública

Fundada na década de 1950, a escola é herdeira do intenso debate social sobre a educação pública e o correlato questionamento das estruturas sociais e políticas do país daquele momento. A história da escola realça sua contribuição na formação de inúmeras lideranças políticas e culturais, que “fizeram história” no país, instituindo uma marca de origem que é cultivada pelos diferentes agentes entrevistados.

Trabalhando também com formação de professores, pesquisa acadêmica e extensão universitária, a escola oferece um ensino público considerado de excelência. Seus alunos são percebidos como privilegiados em relação aos demais da rede pública e a certificação oferecida é considerada “um passaporte para a vida”. O trabalho simultâneo de formação docente e pesquisa contribui para a atualização permanente e a troca entre profissionais e estudantes em um espaço onde “não há solidão pedagógica”.

A escola apresenta uma demanda por vagas muito superior à oferta, em razão da gratuidade e da qualidade reiteradamente comprovada nos resultados nos vestibulares das carreiras e instituições de maior prestígio. A heterogeneidade do corpo discente – recentemente ampliada com a obrigatoriedade do sorteio de vagas em todas as séries - é percebida como um valor e um desafio para o compromisso institucional com uma educação democrática expressa na presença crescente de alunos de origem popular.

O ambiente descontraído não impede o alto nível de exigência sobre o desempenho acadêmico que a escola procura manter, buscando equilíbrio entre liberdade e controle a partir do debate coletivo sobre os limites necessários para o bom funcionamento organizacional. Normas disciplinares e regras de convivência são estabelecidas clara e publicamente e mudanças na dinâmica escolar só são implementadas após ampla discussão com todos os envolvidos no processo.

A relativa escassez de recursos materiais é compensada por um corpo docente estável, altamente qualificado e dedicado, que encontra na escola incentivo para reflexão e espaço para a discussão pedagógica, com vistas a manter a qualidade do ensino e conferir às atividades um caráter estimulante e prazeroso. A proposta pedagógica da escola é fruto da construção coletiva e se completa com as atividades extracurriculares desenvolvidas dentro e fora da escola em busca da interação social,

estimulando o engajamento político e social do alunado em consonância com a tradição institucional.

2. Fluxos de Decisão e Políticas de Pessoal – diferentes modelos ou estilos de gestão

A identidade organizacional da instituição escolar torna-se mais clara a partir da observação de seu funcionamento, explicitado em fluxos de decisão e regras de gestão dos recursos humanos, definição de competências e funções, relações de poder e distribuição das tarefas (LIBÂNEO, 2004). Segundo Cousin (1998) o modelo de gestão adotado pelo estabelecimento é um elemento articulador que confere objetividade ao projeto institucional.

A reflexão sobre estilos de gestão não descarta a perspectiva da gestão democrática da escola incorporada no horizonte educacional brasileiro a partir da redemocratização do país na década de 1980. O debate, voltado principalmente para as escolas públicas, propiciou a implantação de diferentes formas de escolha de diretores e a criação de conselhos escolares com a participação de representantes da comunidade escolar. Desde então a pauta da democratização da gestão escolar se consolidou como perspectiva política, mas muitas vezes esteve “*desvinculada do foco central da escola, que é a garantia da qualidade dos serviços educacionais*” (TORRES; GARSKE, 2000, p. 68).

Este estudo traz para a interlocução neste campo estilos de gestão escolar que parecem colaborar para a qualidade do ensino. Entretanto, em que pese o fato de nos três casos haver reconhecimento da legitimidade da liderança da direção por parte dos docentes – fatores que contribuem para a eficácia escolar (FRANCO; BONAMINO, 2004) – o grau maior ou menor de democracia nas relações internas não parece se constituir num diferencial significativo, como se verá a seguir.

2.1. Padronização de processos numa escola confessional

O organograma da escola é piramidal, com vários níveis hierárquicos. Os cargos-chave são ocupados por pessoas de confiança da direção, cujo principal critério de seleção é a identificação com os valores e a missão institucional. Via de regra os professores mantêm longa trajetória na escola. As decisões são centralizadas em torno de um seleto grupo de colaboradores da direção, a quem cabe a responsabilidade pela distribuição de tarefas, sendo as resoluções e orientações comunicadas aos demais agentes em reuniões frequentes e estruturadas.

A escola funcionou durante longo tempo com uma liderança forte, centralizadora e carismática que “era a lei... o pilar”, que se aposentara há poucos anos. Embora a mudança tenha contribuído para uma atualização e relativa flexibilização da gestão, a cultura tradicional hierarquizada parece manter uma inércia considerável.

A preocupação com a preservação da qualidade do ensino reforça a ênfase no planejamento, organização e controle, coibindo surpresas e improvisações. O controle da informação e das dinâmicas e atividades cotidianas são rigorosos, o que garante o conhecimento da coordenação sobre o conjunto do funcionamento da organização.

Toda a política de contratações e alocações de professores, técnicos ou funcionários entre cargos e funções – realizada com base em avaliações e indicações ou

mesmo com apoio de empresas especializadas, é submetida à decisão final da direção. Vários depoimentos dão conta de um certo desconforto de ex-professores no exercício atual de funções administrativo-pedagógicas, mesmo quando partilhavam em larga medida os valores institucionais, uma vez que se estabelece por vezes um conflito de lealdade quando são chamados a assumir um posicionamento institucional ou corporativo, que não necessariamente vai de encontro aos interesses do corpo docente.

A política de remuneração dos profissionais, com valores acima do mercado, contempla também horas extras de trabalho escolar, particularmente as reuniões de planejamento de professores – consideradas como uma instância de formação continuada –, definindo uma condição de trabalho percebida pelos docentes como bastante satisfatória. Embora conte com uma equipe de profissionais qualificada e dedicada à escola, o estímulo à formação acadêmica adicional dos professores é baixo: estudos de pós-graduação são basicamente de iniciativa pessoal, fora do horário de trabalho e não contemplados em plano de carreira, como ocorre geralmente na rede privada de educação básica. Mesmo assim, funcionários e professores mostram-se satisfeitos com o trabalho. Os raros desligamentos são mais por iniciativa da escola que do profissional, e nestes casos não há espaço para questionamentos. A maioria dos entrevistados mostra orgulho de trabalhar na escola e uma considerável estabilidade do quadro funcional.

2.2. A “armadilha democrática” na escola “alternativa”

Como já relatado, a estrutura organizacional desta escola é horizontal e mantém um canal aberto e permanente de diálogo entre os sócios, através do qual divergências de posições são enfrentadas como parte do processo de crescimento e aperfeiçoamento institucional. Observa-se um esforço por manter uma estrutura não burocrática e dar encaminhamento imediato aos problemas que surgem. A impressão é de que todos se interessam pelos problemas uns dos outros e se dispõem a interromper suas atividades para resolvê-los em um ambiente de cuidado mútuo.

Diretores e coordenadores são escolhidos democraticamente pelos sócios (professores e funcionários) e convivem com os conflitos gerados pela tarefa de comandar aqueles que os elegeram e que continuarão a ser eleitores uma vez que os períodos de gestão são bianuais. Nem sempre as atribuições de funções e de decisão ficam claras e o estilo de gestão participativa ou de “auto-gestão” parece ser levado às últimas conseqüências. Ao mesmo tempo em que promove a pluralidade de ideias que enriquece o ambiente institucional, este estilo parece dificultar práticas de monitoramento propiciando alguma improvisação e falta de controle no cotidiano escolar. O planejamento é flexível e parece ser menos importante que a criatividade e a liberdade de expressão.

Do ponto de vista dos fluxos decisórios e da própria gestão do processo educacional, a escola vivencia uma maneira inovadora de pensar e agir que desafia o postulado da democracia direta e as propostas de democratização da gestão escolar, pouco comuns na rede privada. Até onde a participação dos associados (independentemente da formação, responsabilidade, função, ou tempo de participação no empreendimento) nas decisões não seria uma espécie de “armadilha democrática”? – como disse um dos entrevistados ao descrever o funcionamento da escola. Segundo os depoimentos, as decisões coletivas precedidas de amplos debates e negociações entre sócios - articulados ou não em grupos de interesse - envolvem conflitos que se

desdobram em um processo complexo e por vezes lento, cujo resultado final muitas vezes contraria as expectativas e necessidades das lideranças escolhidas para coordenar ou zelar pela execução das decisões.

As contratações para a escola partem geralmente de indicações de pares e as demissões configuram um sério problema organizacional uma vez que todos os contratados se tornam sócios após o primeiro ano de trabalho. O investimento na formação acadêmica do professor é reduzido, não sendo valorizada a complementação da formação com estudos de pós-graduação. Ainda assim, de modo geral os funcionários e professores dizem gostar do trabalho que realizam e vários estão na escola há muitos anos.

2.3. A equipe “faz” a escola na educação pública

A escola parece funcionar num sistema de co-gestão: há um colegiado que dá suporte técnico e político à direção eleita pela comunidade escolar e referendada pela instituição pública mantenedora. Embora as decisões sejam amplamente debatidas e compartilhadas por todos, cada setor tem relativa autonomia nas decisões em seu âmbito de atuação. A direção parece exercer uma coordenação de caráter mais administrativo, incentivando a autonomia docente e praticamente não interferindo no trabalho pedagógico.

Cada disciplina tem um coordenador que representa os docentes nos diferentes colegiados, que contam também com representação discente. O estilo de gestão é flexível e pouco formalizado no que tange às práticas administrativas propriamente ditas: as responsabilidades e atribuições nem sempre são bem conhecidas por todos os que trabalham e a socialização das informações parece ser pouco sistemática.

Professores selecionados por concursos públicos fazem carreira na escola contando com incentivo e apoio ao investimento acadêmico, tanto por parte da mantenedora, como da direção da unidade, que facilita horários de trabalho e garante licenças remuneradas para dedicação a estudos de pós-graduação. O contrato de trabalho inclui a estabilidade como funcionários públicos, uma carga horária não totalmente utilizada em atividades de sala de aula, além de horários para reuniões e estudo: condições que configuram uma situação de privilégio face à maioria dos docentes da educação básica no país. A mantenedora – uma universidade pública – favorece a atualização permanente dos professores, a partir da presença constante de estagiário (licenciandos) e pesquisadores, além de estabelecer a carreira universitária como referência de qualificação profissional. A maioria dos professores atua em tempo integral com dedicação exclusiva à escola e os desligamentos ocorrem em geral somente por aposentadoria.

O trânsito entre funções e a distribuição de responsabilidades é definido pelos gestores eleitos. Também nesse contexto a tarefa de chefiar ex-colegas parece representar por vezes um desafio ao trazer certo desconforto para os gestores e seus colaboradores.

3. Mobilização Docente e Coesão Institucional

Achados recentes de pesquisa educacional no Brasil, relatados por Franco e Bonamino (2004), apontam os efeitos positivos sobre a eficácia escolar da mobilização

ou responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos, compondo um “clima acadêmico” que expressa a priorização do ensino e da aprendizagem pela escola.

Segundo Cousin (1998) a natureza da coesão de professores e funcionários em torno das práticas pedagógicas e seu engajamento na proposta institucional é fundamental para a construção da identidade da escola e pode gerar reflexos relevantes no desempenho dos alunos. Para o autor, a coesão se apóia principalmente na partilha de objetivos comuns, um pré-requisito necessário para a mobilização, embora não suficiente para garanti-la. Outros fatores, como a relação dos docentes com o público da escola, a imagem da instituição em seu contexto, a valorização do professor, o grau de autonomia docente e a forma de monitoramento utilizada pela gestão, também interferem no potencial de mobilização de cada estabelecimento. Tais fatores, ao lado da estabilidade das equipes escolares, compõem o “horizonte de possíveis” (BOURDIEU, 1998) que configura, de um lado, a capacidade de leitura dos agentes sobre a escola e sua clientela e, de outro, sua possibilidade de tradução dos diagnósticos para viabilizar a crença de que eles podem ser respondidos pela escola e em particular pelos docentes responsáveis. Uma das conseqüências positivas dessa mobilização é o corpo docente manter sua fé na eficácia da escola, no valor da escolarização e de seu trabalho: a contrapartida da mobilização seria uma espécie de “empoderamento” (*empowerment*) do professor e sua responsabilização pela condução do processo de ensino-aprendizagem.

Em contextos de mobilização, o trabalho docente, os alunos e a escola “fazem sentido” e o discurso sobre a chamada “crise da escola” ou o “mal-estar docente” (VILA, 1988; LOPES, 2001) tende a ser superado. Finalmente, Cousin (1998, p. 181) conclui que as escolas que melhor articulam resultados positivos de aprovação e desempenho são aquelas onde há maior coesão e mobilização do corpo docente.

A valorização do ensino e da aprendizagem é um fator comum às três escolas estudadas, embora encontre diferentes ênfases segundo o estabelecimento, como se pode observar. A análise das interações entre os agentes educacionais – diretores, coordenadores, professores, funcionários, foi particularmente importante para compreender o grau de coesão e mobilização docente em cada escola.

3.1. Lealdade profissional à escola confessional

Nesta escola, a centralização da decisão sobre a contratação dos professores na pessoa do diretor que presidiu o colégio por quase meio século e foi um intelectual de renome no meio educacional foi relatada pelos profissionais como sinal de valorização e respeito. A divulgação nominal dos integrantes da equipe no *website* da escola poderia ser vista em alguma medida como uma expressão do reconhecimento institucional pela capacidade do corpo docente. Outros aspectos que também expressam essa valorização ou “distinção” do corpo docente são: a remuneração das horas extras de reuniões pedagógicas, a prerrogativa de utilização de elevadores diferenciados e o posicionamento das mesas em estrado elevado nas salas de aula. O corpo docente se mostra “orgulhoso” de integrar a equipe do estabelecimento, explicitando a satisfação com o trabalho desenvolvido na escola, onde muitos permanecem mesmo após a aposentadoria.

A escola permite que o professor trabalhe com razoável autonomia na condução do processo de aprendizagem em sala de aula, mas não abre mão de monitorar os resultados e fomentar a padronização de certos procedimentos acadêmicos (provas

comuns por matéria, por exemplo) para assegurar a qualidade e consistência do ensino. Os professores, cientes deste monitoramento, parecem encará-lo como uma “regra legítima do jogo” institucional, cujo imperativo é cumprir todos os conteúdos previstos no currículo a cada período letivo. A escola incentiva o respeito ao professor e, em contrapartida, espera contar com sua lealdade e compromisso com a manutenção da excelência do trabalho escolar.

A convivência entre os professores e destes com os alunos, é cordial e respeitosa, dentro de um clima de camaradagem onde a desobediência não é tolerado. Perante possíveis questionamentos de alunos ou pais sobre as decisões ou posturas adotadas pelos professores, elas são sempre referendadas pelos coordenadores e gestores, reforçando a coesão do corpo docente. Atitudes que possam ser encaradas como desrespeito as regras não são acolhidas nem encobertas por qualquer integrante da equipe.

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

A dedicação total dos alunos às tarefas acadêmicas é vista por todos os agentes como fundamental e a escola, com a contribuição engajada do corpo docente, mantém uma rede permanente de monitoramento individualizado do desempenho dos alunos, desenvolvendo ou incentivando práticas de apoio àqueles que enfrentam dificuldades: oferta de estudo dirigido no contra turno, socorro individual para dúvidas pontuais e indicação para apoio extra-escolar. A competição pelo êxito acadêmico permanece subjacente à camaradagem que caracteriza o relacionamento entre alunos. Como se pode observar, todo o trabalho acadêmico se articula com o corpo docente, gerando uma dinâmica de coesão e de mobilização que parece condicionar fortemente o sucesso dos resultados escolares alcançados.

3.2. Empreendendo com autonomia a proposta pedagógica na escola “alternativa”

Nesta escola a valorização do professor se expressa na liberdade que lhe é atribuída. Os professores têm grande autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico e o controle exercido pela coordenação é limitado tanto no processo, quanto no que diz respeito ao resultado da aprendizagem. As ações de monitoramento, quando ocorrem, não são bem vistas pelo corpo docente, tendendo a ser interpretadas como expressão de desconfiança ou desrespeito profissional.

A informalidade e a afetividade permeiam o trato entre funcionários, professores e alunos. Apelidos são freqüentes nas conversas entre alunos, o uso de palavrões e as manifestações de sexualidade são tolerados sem afetar o ambiente de harmonia, acolhimento e bom humor, no qual tampouco se observa pressão para acabar as tarefas dentro do limite de tempo da aula. Parece haver uma preocupação considerável com a construção de vínculos entre os agentes, valorizando a atenção aos interesses de cada um e a disponibilidade para ouvir e auxiliar o outro. Alguns depoimentos indicaram que com freqüência funcionários se disponibilizam para realizar tarefas que ultrapassam

suas atribuições como forma de reconhecimento por ajudas recebidas da escola em situações de necessidade pessoal.

Professores se mobilizam em direção a formação do aluno como pessoa apta para a vida em sociedade, foco principal da proposta educacional da escola. O diálogo baseado na argumentação é estimulado em sala de aula como estratégia para alcançar a qualidade de ensino. O clima escolar tranquilo pouco se altera frente às avaliações de aprendizagem. O corpo docente se mostra coeso e mobilizado em torno do empreendimento pedagógico “alternativo” proposto pela escola e atua no sentido do respeito às decisões tomadas pelo grupo de associados responsável pela gestão. Nesse sentido, a colaboração é claramente mais valorizada que a competição, promovendo-se a ajuda mútua entre os alunos e a integração de todos na dinâmica da organização.

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

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

3.3 Investimento na qualificação da equipe da escola pública

Nessa escola os professores são considerados como a “razão de ser” da organização, que se define prioritariamente como espaço de formação docente. O corpo docente é visto como o “pilare coletivo” do sucesso institucional, pois garante a formação de alunos cidadãos com qualidade acadêmica afiançada pela expressiva aprovação alcançada nos vestibulares. Os profissionais gozam de liberdade para desenvolver novas metodologias, afirmam vivenciar um espaço de troca entre pares relevante e se mostram satisfeitos com sua autonomia pedagógica em sala de aula, onde a autoridade do professor é garantida pela instituição, não sendo admitidos desrespeitos a esta posição. Os entrevistados consideravam seu trabalho prazeroso apesar da escassez relativa de recursos materiais.

O ambiente é marcado pela informalidade e descontração com o uso de apelidos, palavrões e caretas no trato, sem deixar de marcar o respeito ao outro e ao coletivo. A relação entre professores mostra intimidade, camaradagem e articulação corporativa em torno da liderança da direção. O trabalho interdisciplinar é incentivado e contribui para a aproximação profissional dos docentes, cujo forte espírito de grupo se faz presente nas questões mais relevantes, sem prejuízo dos estilos profissionais individuais, consolidando uma forte coesão grupal em um ambiente propício ao debate democrático de idéias.

O corpo de funcionários age com iniciativa tomando a si a tarefa de “fazer a escola acontecer em todos os níveis” sem esperar por soluções das instâncias superiores. Capacitado, satisfeito com o trabalho realizado e direcionado para o objetivo maior da escola o grupo parece estabelecer uma relação colaborativa para viabilizar o êxito acadêmico dos alunos. Observou-se a coesão dos diferentes atores em torno do sentido democrático e republicano da proposta institucional e na esperança de um futuro melhor para os alunos que têm o privilégio de estudar ali. A crença coletiva neste “vir a ser” melhor mobiliza orgulhosamente os agentes para “vestir a camisa” da escola.

Se, de um lado o êxito dos alunos confirma o foco institucional de formação de docentes competentes, de outro, a escola desenvolve ações estruturadas e permanentes de recuperação dos alunos com dificuldades, a fim de minimizar sua exclusão, percebida como fracasso profissional e organizacional. Nesse contexto, o monitoramento do desempenho discente torna-se uma demanda coletiva, que se completa com uma atenção individualizada ao aluno e com o registro de sua trajetória escolar. A contrapartida parece ser a seriedade dos alunos no desenvolvimento das tarefas escolares, sem ferir o ambiente descontraído em sala de aula: agitados, porém interessados, eles parecem conscientes da “vantagem” de estudar nesta escola.

4. A guisa de conclusão: considerações para uma reflexão em aberto

A pesquisa de campo realizada procurou mostrar as diferenças nas formas como cada uma das escolas se organiza e dá sentido ao saber escolar tornando-se única enquanto espaço significativo de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. Ainda assim encontramos entre elas semelhanças significativas que tem um papel relevante na construção da qualidade de ensino.

Embora as três escolas estudadas valorizem a promoção de um ensino de qualidade, reconhecido pelos resultados alcançados nos vestibulares para as universidades de maior prestígio, cada uma parece interpretar a qualidade da educação de maneira singular. Seus respectivos valores institucionais e estilos de gestão são tributários dos contextos sociais e educacionais com os quais os fundadores dialogavam no início de cada trajetória institucional. Assim, os três estabelecimentos expressam uma perspectiva valorativa sobre a relação entre educação e sociedade e a forma como ela norteia a construção de um projeto educativo diferenciado onde se define a relevância social e cultural do saber acadêmico, das regras de convivência e das relações de poder no interior da escola. Os valores norteadores de cada proposta institucional e a forma como são apropriados pelos profissionais geram comportamentos e atitudes que conformam a cultura da instituição que vai sendo consolidada ao longo dos anos, tanto pelos que assumem a responsabilidade de condução da escola quanto pelos pais e alunos que a buscam, consolidando sua identidade e sua cultura organizacional (SCHEIN, 1990). Cada escola parece assumir assim um conjunto de práticas e princípios que se orgulha de defender e neles apóia sua operação, estabelecendo a imagem pela qual deseja ser reconhecida e diferenciando-se das demais.

Os diferentes estilos de gestão e culturas organizacionais encontrados guardam grande coerência com o conjunto de valores institucionais, o que explica em alguma medida a coesão e o considerável grau de mobilização dos agentes que todas as escolas alcançam: as três escolas se orgulham de suas conquistas e valorizam seus professores, o que influencia positivamente a permanência e o envolvimento docente. A estabilidade

do corpo docente e do quadro de funcionários articulada à incorporação dos ideais da escola é também um diferencial que marca as três escolas pesquisadas.

Nos contextos estudados, mesmo com diferentes níveis de ênfase na prática democrática, identificamos como traço comum o reconhecimento da legitimidade da liderança exercida pela direção por parte do corpo docente.

Podemos dizer, com razoável segurança, que os estilos de gestão analisados apontaram diferentes caminhos e possibilidades de produção da qualidade de ensino, que expressam concepções sobre a relevância social e cultural do saber acadêmico, das regras de convivência e das relações de poder no interior da escola.

Finalmente, vale registrar que a contribuição que aqui oferecemos com base na análise e discussão de amplo material empírico tem como objetivo fornecer subsídios para ampliar o horizonte da reflexão sobre as relações entre estilos de gestão e qualidade de ensino, tema que permanece desafiando nosso sistema escolar.

Referências

AGUERRE, T. F. Clima organizacional em las escuelas: um enfoque comparativo para México e Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficácia y Cambio em Educación*. v. 2, n. 2, 2004.

ALMEIDA, A.M. et. al. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp, 2004.

ALMEIDA, A.M.; NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, M. L. de O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARROSO, J. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'État - grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

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

BRANDÃO, Z.; LELIS, I. Elites Acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, n. 83. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, ago./2003.

BRANDÃO, Z. A Produção das Elites Escolares. *Educação on-line*, PUC-Rio, n.2, 2006.

_____. Fluxos Escolares e Efeitos Agregados. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, 2000.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; DE PAULA, L. A circularidade virtuosa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set/dez, 2005.

- BRANDÃO, Z.; PAES DE CARVALHO, C. Processos de Produção das Elites Escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, 2003. p. 17-88.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1995.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996. p. 121-149.
- CHIAVENATO, I. *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas, 2. ed, 1981.
- COUSIN, O. *L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF, 1998.
- DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, jan./abr., 2005. p. 13-30.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.
- FORQUIN, J.C. (Org.). *Sociologia da educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. *A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: Breve revisão dos principais achados*. Rio de Janeiro: Educação On-Line, PUC-Rio, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 5. ed, 2004.
- LOPES, A. *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades docentes*. Lisboa: IIE, 2001.
- MAFRA, L. A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N. et. al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.
- MARTINS, A. M. & SILVA, V. G. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). *RBPAAE*, v. 26, n. 23, p. 421-440, set./dez. 2010.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, A.(Org.). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLVIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005. p. 5-23.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key characteristics of effective Schools: a review of effectiveness research*. London, Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

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

SCHEIN, Edgar “Organizational Culture”. *American Psychologist*. v. 45, n.2, 1990. p. 109-119.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 2, n. 2, 2004. p. 83-104.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. jun., 2007. p. 25-58.

SOUZA, A. R. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, v. 49, 2009. p. 1-17.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 1, 2010. p. 173-190.

TORRES, A.; GARSKE, L.M.N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. p. 60-70.

VILA, J. *La crisis de la funcion docente*. Valencia: Promolibro, 1988.

ⁱ São usualmente consideradas como medidas do sucesso escolar o desempenho (verificado através de provas ou testes) e a progressão dos alunos pertencentes a uma coorte etária, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido (INEP), que indiretamente também mensura o aprendizado no tempo. Soares (2004) nos recorda que o próprio ordenamento legal (Constituição Federal de 1988 e LDB/1996) vigente coloca na escola a responsabilidade de formação das novas gerações e prevê para isso um conjunto básico de conteúdos mínimos a ser ensinado e aprendido por todos. Conteúdos estes que por sua vez integram as matrizes que orientam a elaboração das avaliações externas.

ⁱⁱ O SOCED foi criado em 1998 e desde então vem sendo coordenado pela Professora Zaia Brandão.

ⁱⁱⁱ O termo “alternativa” foi utilizado como apropriação de uma expressão do senso comum, que caracteriza algumas escolas numa referência a um estilo pedagógico menos diretivo que costuma valorizar processos participativos.

^{iv} Esta escola não entrou no grupo das confessionais por se auto definir como laica voltada para a cultura judaica.

^v Entre outros aspectos, chamou a atenção a percepção dos alunos acerca do ambiente escolar, dos professores e do processo de ensino-aprendizagem, que indicava um clima favorável à aprendizagem. Dos alunos investigados 90% viam essas escolas como lugares onde *fazem amigos facilmente*, para 61% a maioria dos *professores continuam a explicar a matéria até que todos os alunos entendam*, e para 80% os professores frequentemente *incentivam os alunos a melhorar*, assim como 87% acham que eles frequentemente *estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos*. Cabe ressaltar que se tratava de um conjunto de professores bastante experiente e que trabalhavam nestas escolas há vários anos: 68% tinham mais de 40 anos; 75% se haviam formado há mais de 16 anos. (BRANDÃO, 2006).

^{vi} Foram entrevistados 21 professores (4 a 12 em cada escola, abrangendo as diferentes disciplinas com maior carga horária na 8ª série/9º ano) e 8 funcionários (fundamentalmente inspetores que atuavam junto aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental). Além disso, foram também entrevistados 8 membros

de equipes pedagógicas (2 a 4 por escola, conforme sua disponibilidade em cada caso, incluindo necessariamente os responsáveis pela coordenação pedagógica do 2º segmento do Ensino Fundamental) e 4 diretores. Numa das escolas foram entrevistados dois dirigentes, pois havia um processo de sucessão na direção, que motivou a entrevista com o diretor que terminava seu mandato e o novo diretor.