



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**



MARCELO VIANA MANOEL

**PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS EM ESCOLAS DE ALTO
DESEMPENHO: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA/RJ**

Volta Redonda/RJ

Março de 2016

MARCELO VIANA MANOEL

**PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS EM ESCOLAS DE ALTO
DESEMPENHO: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense como requisito para a aprovação no Curso de Mestrado Profissional em Administração.

Orientadora: Joysi Moraes Dra.

Volta Redonda/RJ

Março de 2016

M285 Manoel, Marcelo Viana

Práticas organizacionais em escolas de alto desempenho: um estudo no ensino fundamental do município de Volta Redonda/RJ / Marcelo Viana Manoel . – 2016.

98 f.

Orientadora: Joysi Moraes

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2016.

1. Prática organizacional. 2. Estrutura organizacional. 3. Escola pública. 4. Ensino Fundamental. I. Universidade Federal Fluminense. II. Moraes, Joysi, orientadora. III. Título

MARCELO VIANA MANOEL

**PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS EM ESCOLAS DE ALTO
DESEMPENHO: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Prof. DSc. Joysi Moraes - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. DSc. Sandra Regina Holanda Mariano
Universidade Federal Fluminense

Prof. DSc. Sidinei Rocha de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Volta Redonda/RJ

2016

A

Tamires, minha amada esposa, por sua paciência e incentivo.

Miguel e Vanda, meus amados pais, pelo carinho e apoio.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida e por me conceder a cada dia a oportunidade de me tornar um ser humano melhor.

A minha esposa, aos meus pais, ao meu irmão, a minha cunhada e a todos os meus familiares e amigos, pela paciência durante os momentos de ausência e pelo incentivo nos momentos de dificuldades.

À professora e orientadora, Prof^ª. Dra. Joysi Moraes, pelas orientações e contribuições prestadas durante esses dois anos.

Aos membros da banca pela participação na defesa e pelas sugestões de melhorias ao meu trabalho.

A todos os professores e funcionários do PPGA/ICHS/UFF pela dedicação, amizade, comprometimento e profissionalismo com que conduziram todas as atividades do Programa de Mestrado Profissional em Administração.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 OBJETIVOS.....	15
2.1 Objetivo geral	15
2.2 Objetivos específicos	15
3 O CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO E SEU SISTEMA DE AVALIAÇÃO.....	16
3.1 Prévia do sistema de avaliação	16
3.2 Prévia do contexto histórico de Volta Redonda	22
3.3 Prévia do contexto das unidades escolares	24
4 REVISÃO DA LITERATURA.....	29
4.1 Práticas organizacionais	29
4.2 Desempenho em organizações escolares.....	37
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
5.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	43
5.2 Etapas da pesquisa	46
5.3 Etapas da análise de conteúdo	48
5.4 Elaboração das categorias de análise.....	50
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
6.1 Resultados descritivos	53
6.2 Resultados analíticos	57
6.2.1 A Direção e a equipe diretiva	57
6.2.2 Os professores	72
6.2.3 Os alunos	82
7 À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS MAIS OBSERVADAS E COMUNS ÀS ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO	87
8 REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 1 CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR EM UM ESTUDO DE PESQUISA.....	97
ANEXO 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SMDET	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
FEVRE	Fundação Educacional de Volta Redonda
FBG	Fundação Beatriz Gama
CESBRA	Companhia Estanífera Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TD	Tempo Disponível

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Três fases da análise de conteúdo.....	49
----------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.....	17
Tabela 2	Ideb anos iniciais do ensino fundamental nos municípios fluminenses.....	18
Tabela 3	Ideb anos iniciais do ensino fundamental em Volta Redonda.....	21
Tabela 4	Infraestrutura da rede municipal de Volta Redonda.....	24
Tabela 5	Ideb anos iniciais do ensino fundamental, por escola em Volta Redonda.....	25
Tabela 6	Cronograma da pesquisa.....	48
Tabela 7	Roteiro didático para análise de conteúdo.....	49
Tabela 8	Categorias de análise.....	50
Tabela 9	Descrição do perfil atribuído a cada um dos participantes.....	54

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo identificar práticas organizacionais comuns às escolas públicas de alto desempenho da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda, de modo que estas possam ser sistematizadas, compartilhadas e disseminadas entre outras escolas da mesma rede. A escolha do tema se justificou dada a importância da educação formal para a sociedade e a opção por Volta Redonda está associado ao fato da cidade possuir o 4º melhor IDH do Estado do Rio de Janeiro, apesar do Ideb estar abaixo do esperado pelo INEP na sua projeção ao longo dos anos analisados. O município apresenta cinco escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que conseguiram atingir a meta em todos os anos, de 2007 a 2013, e foram elas, juntamente com outras duas escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, o objeto de estudo desta pesquisa e serviram de auxílio para responder o seguinte questionamento: quais são as práticas organizacionais das escolas de alto desempenho da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda? O estudo caracterizou-se como um estudo multicase adotando-se uma investigação de cunho intensivo e qualitativo para a compreensão do objeto estudado, e possuiu, também, um caráter exploratório, por buscar construir uma primeira abordagem sobre o conjunto de crenças, percepções e explicações que, de forma estruturada, organizam o conhecimento dos atores envolvidos nos processos estudados. Desse modo, uma vez tendo sido coletados os dados por meio de entrevistas com professores, equipe diretiva e de apoio e o *focus group* com os alunos, eles foram transcritos e organizados de forma que fosse possível identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando o significado dos achados da pesquisa de modo que os mesmos pudessem ser compreendidos. Dentre os resultados mais relevantes observou-se: o alinhamento da equipe diretiva e de apoio quanto ao direcionamento das unidades escolares; a participação dos pais no cotidiano escolar dos filhos; o comprometimento e envolvimento de toda a equipe; a utilização de recursos complementares no processo educacional como simulados, promoção de eventos e atividades lúdicas e acompanhamento individualizado do desempenho dos alunos ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: Escolas Públicas. Práticas organizacionais. Estrutura organizacional. Alto desempenho.

ABSTRACT

The research aimed to identify common organizational practices to the high performance of public schools in the Municipal Network of Volta Redonda Education, so that they can be systematized, shared and disseminated among other schools of the same network. The choice of subject was justified given the importance of formal education for society and the choice of Volta Redonda is associated with the fact that the city has the 4th best HDI State of Rio de Janeiro, despite the Ideb be lower than expected by INEP in its projection over the years analyzed. The city has five schools in the early elementary school years that have achieved the target in every year from 2007 to 2013, and were they, along with two other schools listed by the Municipal Department of Education, the object of study of this research and served aid to answer the question: what are the organizational practices of high-performing schools in the Municipal Network of Volta Redonda Education? The study was characterized as a study multicases adopting an intensive and qualitative nature of research for the understanding of the studied object, and possessed also an exploratory nature, to seek to build a first approach on the set of beliefs, perceptions and explanations that, in a structured manner, organize knowledge of the actors involved in the processes studied. Thus, once having been collected data through interviews with teachers, management team and support and focus groups with students, they were transcribed and organized so that it was possible to identify dimensions, categories, trends, patterns, relationships , revealing the significance of research findings so that they could be understood. Among the most relevant results observed: the alignment of the management team and support regarding the direction of the school units; the participation of parents in school life of children; the commitment and involvement of the whole team; the use of additional resources in the educational process as simulated, promoting events and recreational activities and individualized monitoring of student performance throughout the school year.

Keywords: Public Schools. organizational practices. Organizational structure. High performance.

1 INTRODUÇÃO

Com objetivo de avaliar a qualidade da educação oferecida em cada escola pública do país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador que utiliza uma escala de zero (0,0) a dez (10,0). O Ideb resulta da combinação de dois fatores educacionais: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e b) indicadores de desempenho em exames padronizados como o SAEB e a Prova Brasil. Em resumo, quanto menos tempo os alunos permanecem em uma etapa da Educação Básica e quanto mais altas forem suas notas nas avaliações externas, mais altos serão os resultados do Ideb da escola.

Em termos numéricos, o INEP (2014) espera progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005, na primeira fase do ensino fundamental, ainda de testes do instrumento de avaliação, para 6,0, em 2022. Os resultados divulgados em setembro de 2014, referentes ao Ideb 2013, mostram que o Brasil ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 pontos, ficando em 5,2.

Ao observar as redes públicas do estado do Rio de Janeiro, separadamente, ou seja, escolas municipais e estaduais, verifica-se que as metas foram atingidas no ensino médio (EM), portanto, nas escolas estaduais, mas não foram atingidas nas escolas municipais, isto é, no ensino fundamental, o que diminui a média do estado. Em outras palavras, pelo menos, no estado do Rio de Janeiro, os indicadores apontam que há um déficit de aprendizagem maior nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (EF).

Em se tratando dos municípios fluminenses, Volta Redonda se destaca. Isto porque, embora ocupe o 4º lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no estado do Rio de Janeiro e apresente bons índices nos anos iniciais da educação básica, são poucas as escolas que conseguiram atingir a meta estipulada ao longo de todos os anos analisados pelo INEP.

Das 46 escolas municipais do ensino fundamental das séries iniciais de Volta Redonda, somente cinco (5) atingiram as metas, consecutivamente, de 2007 a 2013.

Após conhecer estes dados, a pergunta que norteia e, por si só, justifica esta pesquisa dada a importância da educação formal para a sociedade, surgiu de imediato: o que fazem estas

escolas, em termos de desempenho na aprendizagem dos alunos, que as diferencia das demais do mesmo município? Ou, ainda, o que estas organizações escolares fazem no seu dia a dia para atingir e manter o desempenho ao longo do tempo? Em outros termos, **o problema de pesquisa desta dissertação define-se por: quais as práticas organizacionais das escolas de alto desempenho da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda?**

Em outros termos, parafraseando Santos e Alcadipani (2015), o interesse desta pesquisa foi naquilo que as pessoas “realmente fazem” nas escolas.

A preocupação com aquilo que as pessoas “realmente fazem” nas organizações não é algo necessariamente novo no campo dos estudos organizacionais. Tal preocupação está presente no campo desde os Estudos de Hawthorne [...]. Porém, é possível argumentar que o campo dos Estudos Organizacionais, paulatinamente, distanciou-se daquilo que as pessoas fazem em seu cotidiano organizacional e conseqüentemente passou a teorizar e modelar as organizações de forma muito abstrata. O campo se consolidou ao longo das últimas décadas por meio de teorias muito focadas em aspectos formais e estáticos das organizações, preocupadas “de mais” com aspectos estruturais e “de menos” com aquilo que é “real e concretamente” feito (dito, pensado, sentido etc.) em tempo real. No Brasil, por exemplo, é grande a quantidade de pesquisas que não se baseiam em estudos empíricos, algo que evidenciaria, assim, um possível distanciamento da área das questões relacionadas com as práticas organizacionais (SANTOS e ALCADIPANI, 2015, p. 80).

Nesse sentido, buscando retomar as questões relacionadas com as práticas organizacionais, o foco deste trabalho está concentrado em “como as coisas acontecem” nas escolas, portanto, nas organizações.

Para responder este problema proposto, esta dissertação, foi subdividida em oito (8) seções. A primeira, a própria introdução, seguida dos objetivos gerais e específicos. A terceira, denominada de “Prévia do contexto do objeto de estudo e seu sistema de avaliação”, cujo objetivo é situar o leitor no contexto eleito para estudo nesta pesquisa. A quarta seção traz a revisão da literatura, elencando os principais textos e estudos recentes, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados. A sexta seção apresenta e discute os achados da pesquisa e, finalmente, as considerações finais, seguidas das referências utilizadas ao longo do texto.

2 OBJETIVOS

Esta seção trata dos objetivos gerais e específicos da dissertação.

2.1 Objetivo geral

O presente estudo se propõe a identificar práticas organizacionais comuns às escolas públicas de alto desempenho da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda, de modo que estas possam ser sistematizadas, compartilhadas e disseminadas entre outras escolas da mesma rede.

2.2 Objetivos específicos

1. Identificar as práticas organizacionais utilizadas nas escolas pesquisadas.
2. Identificar os tipos de comunicações entre os membros da comunidade escolar.
3. Analisar como são desenvolvidas as práticas organizacionais no cotidiano das escolas de alto desempenho.
4. Avaliar o tipo de gestão predominante.

3 O CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO E SEU SISTEMA DE AVALIAÇÃO

3.1 Prévia do sistema de avaliação

A Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A **Aneb** abrange, de maneira **amostral**, alunos das **redes públicas e privadas do país**, matriculados na 4ª série /5º ano e 8ª série /9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. **Os resultados mostram o país como um todo, as regiões geográficas e as unidades da federação** (INEP, 2011).

A **Anresc**(também conhecida como "Prova Brasil"), por sua vez, realiza avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série /9º ano do Ensino Fundamental das **escolas públicas** das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. **Todas as escolas com, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados participam desta avaliação e resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo** (INEP, 2011).

Neste caso, interessa-nos, pelo menos nesta dissertação, apenas a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), pois aqui é verificado e analisado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país, contemplando cada escola pública brasileira.

Com este objetivo, ou seja, avaliar cada escola pública do país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para testar o novo método de avaliação que culminaria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2005, deu início à série histórica de resultados do Ideb, a partir de onde foram estabelecidas as metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo País, por cada estado, município e, principalmente, por cada escola.

A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (INEP, 2014, p.1)

Destaca-se que o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação, obtida a partir do Censo Escolar) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos (FERNANDES, 2007).

Os resultados divulgados em setembro de 2014, referentes ao Ideb 2013, mostram que o Brasil ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 pontos, ficando em 5,2, conforme demonstrado na tabela.

Tabela 1: Anos iniciais do ensino fundamental no Brasil

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: INEP, 2014a.

Nos estados, apenas Amapá, Rio de Janeiro e Sergipe não alcançaram as metas estabelecidas para as escolas públicas em geral, desde a criação do Ideb, na 4ª série /5º ano do Ensino Fundamental.

Destaca-se que as metas são estabelecidas de acordo com o “ponto de partida” de cada estado. Isto significa que as metas são diferentes para cada um dos entes da federação. Quando observamos as redes públicas do estado do Rio de Janeiro, separadamente, ou seja, escolas municipais e estaduais, por exemplo, verifica-se que as metas foram atingidas no ensino médio (EM), portanto, nas escolas estaduais, mas não foram atingidas nas escolas municipais, o que diminui a média do estado.

Em outras palavras, pelo menos, no estado do Rio de Janeiro, os indicadores apontam que há um déficit de aprendizagem maior nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (EF). O

mesmo acontece com o município de Volta Redonda. No entanto, é preciso destacar, desde já, que existem “ilhas de excelência” no município de Volta Redonda que representam a exceção, ou seja, escolas de alto desempenho que poderiam se tornar referência para as demais escolas do município.

Ainda, em se tratando das escolas municipais do estado do Rio de Janeiro, verifica-se que dos 91 municípios, 29 atingiram a meta em todos os anos considerados nos anos iniciais do ensino fundamental, como pode ser constatado na Tabela 2.

Tabela 2: Ideb anos iniciais do ensino fundamental nos municípios fluminenses

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANGRA DOS REIS	3.6	4.4	4.2	5.1	5.1	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
APERIBE	5.1	5.8	6.1	5.5	5.4	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
ARARUAMA	3.9	3.8	4.2	4.5	4.4	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
AREAL	3.7	3.7	4.2	4.6	5.0	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	3.9	4.2	4.5	4.6	5.6	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
ARRAIAL DO CABO	4.0	3.7	4.1	4.5	4.6	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
BARRA DO PIRAÍ	4.0	4.0	4.3	4.5	4.6	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
BARRA MANSA	4.6	4.5	4.9	5.1	5.2	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
BELFORD ROXO	3.5	3.6	3.7	3.8	3.7	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
BOM JARDIM	4.3	4.2	4.7	4.6	5.0	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
BOM JESUS DO ITABAPOANA	4.4	4.5	4.7	5.0	5.2	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
CABO FRIO	3.9	4.0	4.6	4.7	4.7	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
CACHOEIRAS DE MACACU	3.9	3.9	3.8	4.1	4.9	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
CAMBUCI	4.2	4.7	5.8	4.7	5.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
CAMPOS DOS GOYTACAZES	2.9	4.3	3.3	3.6	3.9	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
CANTAGALO	3.4	3.7	3.9	3.9	5.1	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6
CARAPEBUS	3.4	4.1	4.1	4.5	4.6	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6
CARDOSO MOREIRA	3.5	3.2	3.8	3.8	4.0	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
CARMO	3.6	4.2	4.4	4.3	5.0	3.7	4.7	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
CASIMIRO DE ABREU	4.2	4.9	4.8	5.2	5.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
COMENDADOR LEVY GASPARIAN	4.1	4.4	5.1	5.4	6.5	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2
CONCEIÇÃO DE MACABU	3.7	4.8	4.7	4.6	4.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
CORDEIRO	4.1	4.0	4.0	4.2	5.0	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
DUAS BARRAS	3.9	4.0	3.8	4.3	4.6	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
DUQUE DE CAXIAS	3.3	3.7	3.8	4.3	4.4	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	4.3	4.6	5.0	4.8	4.5	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4

Fonte: INEP, 2014b.

Tabela 2: Ideb anos iniciais do ensino fundamental nos municípios fluminenses

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
GUAPIMIRIM	3.0	3.5	4.0	4.3	4.8	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
IGUABA GRANDE	3.7	4.3	4.5	4.6	5.4	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
ITABORAÍ	3.6	3.8	4.1	4.6	4.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
ITAGUAÍ	3.3	3.7	4.1	4.5	4.7	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
ITALVA	4.8	3.6	4.8	5.4	5.0	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
ITAOCARA	3.6	4.3	4.4	4.7	5.4	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
ITAPERUNA	4.6	5.0	5.4	5.0	4.9	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
ITATIAIA	3.5	3.7	4.4	4.9	5.2	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
JAPERI	3.1	3.7	3.6	3.8	4.3	3.2	3.5	4.0	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
LAJE DO MURIAÉ	4.1	3.9	4.1	3.9	4.8	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
MACAÉ	4.4	4.7	5.0	5.0	5.2	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
MACUCO	4.3	3.8	3.8	4.2	3.6	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
MAGÉ	3.3	3.6	3.6	3.9	4.3	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
MANGARATIBA	4.1	3.9	4.2	5.3	5.4	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
MARICÁ	3.9	4.3	4.2	4.3	4.9	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
MENDES	4.7	4.5	4.9	4.9	6.0	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
MESQUITA	3.7	3.9	4.1	4.1	4.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
MIGUEL PEREIRA	4.8	5.1	5.5	5.8	5.8	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8
MIRACEMA	4.9	4.7	5.1	5.3	5.3	4.9	5.3	5.6	6.9	6.1	6.4	6.6	6.8
NATIVIDADE		3.8	4.0	4.5	4.5		4.0	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
NILÓPOLIS	3.0	3.9	3.6	4.4	4.3	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
NITERÓI	3.9	4.4	4.6	4.6	4.7	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
NOVA FRIBURGO	4.6	4.2	4.9	5.4	5.8	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
NOVA IGUAÇU	3.6	3.9	4.0	4.1	3.9	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
PARACAMBI	3.4	4.5	4.5	4.9	5.6	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
PARAÍBA DO SUL	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0	4.0	4.3	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
PARATY	3.7	4.0	4.5	4.4	4.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4	5.7	6.0
PATY DO ALFERES	2.9	4.8	5.2	5.5	6.2	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
PETRÓPOLIS	4.1	4.4	4.6	4.9	5.0	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
PINHEIRAL	3.9	4.3	4.5	4.9	4.6	3.9	4.3	3.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
PIRAÍ	4.2	4.8	4.9	5.2	5.1	4.3	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
PORCIÚNCULA	4.3	4.3	4.6	4.6	5.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
PORTO REAL	3.7	3.7	4.1	5.0	4.9	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
QUATIS	4.0	4.1	4.7	5.1	5.2	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
QUEIMADOS	3.7	3.9	3.9	4.2	4.0	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
QUISSAMÃ	3.2	4.5	4.3	5.1	4.8	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
RESENDE	4.0	4.1	4.4	5.2	5.2	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1

Fonte: INEP, 2014b.

Tabela 2: Ideb anos iniciais do ensino fundamental nos municípios fluminenses

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIO BONITO	3.5	4.2	4.5	4.8	4.8	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
RIO CLARO	4.1	4.1	4.0	4.4	5.2	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
RIO DAS FLORES	3.5	4.1	4.5	4.6	4.7	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
RIO DAS OSTRAS	4.2	5.1	5.3	5.7	5.7	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
RIO DE JANEIRO	4.2	4.5	5.1	5.4	5.3	4.3	4.6	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
SANTA MARIA MADALENA	5.0	4.3	4.5	5.2	4.7	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9
SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	4.6	5.0	5.0	5.9	6.0	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
SÃO FIDÉLIS	3.8	4.6	4.5	5.1	5.1	3.9	4.2	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA	3.6	3.2	3.6	4.3	4.9	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
SÃO GONÇALO	3.8	3.8	3.9	4.1	4.1	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	.7	6.0
SÃO JOÃO DA BARRA	3.3	4.1	3.3	4.8	4.9	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
SÃO JOÃO DE MERITI	3.7	3.6	4.0	4.2	4.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
SÃO JOÃO DE UBÁ	5.4	5.5	5.4	5.5	5.9	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO	3.7	4.4	4.5	5.0	5.6	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
SÃO PEDRO DA ALDEIA	3.7	4.1	4.3	4.7	4.6	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
SÃO SEBASTIÃO DO ALTO		4.4	4.7	4.8	5.7		4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
SAPUCAIA	3.9	4.1	4.3	4.1	4.7	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
SAQUAREMA	3.3	4.1	4.4	4.8	5.0	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
SEROPÉDICA	3.2	3.6	3.7	4.3	4.7	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.8	5.4
SILVA JARDIM	3.9	3.7	3.6	4.1	4.5	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
TANGUÁ	3.2	3.7	3.8	4.5	4.3	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
TERESÓPOLIS	3.9	4.2	5.4	5.7	5.5	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
TRAJANO DE MORAES	5.4	4.6	5.0	5.6	4.7	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
TRÊS RIOS	3.9	4.0	4.3	4.5	5.3	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
VALENÇA	3.8	4.5	4.7	4.7	5.1	3.9	4.2	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
VARRE-SAI		5.0	4.6	4.7	4.4		5.2	5.5	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7
VASSOURAS	3.6	3.7	4.0	4.1	5.1	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
VOLTA REDONDA	4.7	4.8	5.2	5.4	5.7	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Fonte: INEP, 2014b.

Verifica-se, ainda, que os municípios de Cabo Frio, Porto Real, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda¹ atingiram as metas em três biênios nos anos iniciais do ensino fundamental, mas nunca atingiram as metas nos anos finais.

Entre estes municípios, embora Volta Redonda ocupe o 4º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no estado do Rio de Janeiro, verifica-se, ao longo dos

¹ Os municípios de Cabo Frio, Porto Real e Volta Redonda não atingiram as metas para os anos iniciais do ensino fundamental apenas em 2013, 2007 e 2011, respectivamente.

últimos 20 anos, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013), que foi o município com pior desenvolvimento na área de educação. Enquanto Porto Real obteve uma melhoria, aproximadamente, 170%, Cabo Frio, 107%, Valença, 95% e Rio das Flores, 93%, Volta Redonda melhorou apenas 78% seu índice de educação nos últimos 20 anos, ou seja, obteve o menor índice de crescimento, no mesmo período dos demais municípios.

No entanto, embora se observe este crescimento baixo, em comparação aos demais, existem escolas neste município que são ilhas de excelência. A proposta, portanto, é que ao identificar as práticas organizacionais destas escolas de alto desempenho, no mesmo município, estas possam ser compartilhadas com a Rede de Escolas Públicas de Volta Redonda.

Destaca-se, ainda, que estes dados mostram a necessidade premente de estudar as práticas organizacionais das escolas de alto desempenho em Volta Redonda. Os resultados do estudo proposto nesta dissertação podem contribuir para diminuir a lacuna entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como para aumentar a melhoria do desempenho na educação neste município.

Tabela 3: Ideb anos iniciais do ensino fundamental em Volta Redonda

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
VOLTA REDONDA	4.7	4.8	5.2	5.4	5.7	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Fonte: INEP, 2014c.

Consideradas de alto desempenho apenas as escolas que atingiram a meta em todos os anos considerados ou mantiveram a performance nas avaliações externas realizadas pelo INEP, destacam-se apenas sete (5) organizações escolares de ensino fundamental em Volta Redonda. A saber, Escola Municipal Amazonas, Escola Municipal Damião Medeiros, Escola Municipal Palmares, Escola Municipal Pará e Escola Municipal São Francisco de Assis. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) destas escolas em 2013 são, respectivamente, 6.1, 6.0, 5.0, 6.2 e 6.0. Destaca-se que, ao solicitar à Secretaria de Educação do Município de Volta Redonda permissão para a realização da pesquisa nestas escolas, a Secretária nos convidou a estender a pesquisa a mais duas escolas: Escola Municipal Miguel Couto Filho, que em 2013 apresentou um Ideb de 6.3 e Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos, que apresentou um Ideb de 6.5. O objetivo proposto pela Secretaria era que fossem

identificados os motivos de, na última avaliação do Governo Federal, o IDEB, estas escolas não terem atingido as metas.

3.2 Prévia do contexto histórico de Volta Redonda

Em 1744, a curiosa curva do Rio Paraíba do Sul foi denominada de Volta Redonda por garimpeiros em busca de ouro e pedras preciosas que estavam explorando a região. Nomenclatura adotada desde então. Neste período foram instaladas apenas grandes fazendas com alguns nomes que ficaram até hoje, como Três Poços, Belmonte, Santa Cecília, Retiro e Santa Rita (SMDet-VR, 2014).

Mais de um século depois, por volta de 1875, o povoado de Santo Antônio de Volta Redonda contava com apenas cerca duas dezenas de estabelecimentos comerciais, quando começaram a surgir as primeiras aspirações de autonomia do lugarejo. Os moradores, nesta época, começaram a pleitear a elevação do povoado à categoria de freguesia². Em 1926, finalmente, Volta Redonda conseguiu o seu estabelecimento como oitavo distrito de Barra Mansa (SMDet-VR, 2014), do qual se separaria anos mais tarde.

Em 1941 tem início o ciclo de industrialização de Volta Redonda, escolhida como local para instalação da Usina Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em plena II Guerra Mundial. A presença da CSN e de outras empresas âncoras na região providenciaram as condições para a criação e crescimento de pequenas e médias empresas no setor metal mecânico do Município, o que, conseqüentemente, levou à maior dinamização da economia local com a criação de novas empresas e oferta de serviços.

Em 1954, após uma série de marchas políticas, Volta Redonda conquistou sua emancipação em 17 de julho, marcando um novo ciclo no desenvolvimento de sua história. Em 1973, o município foi considerado Área de Segurança Nacional, tanto por ser sede da CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), quanto por estar entre os dois estados mais importantes economicamente do Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo), e ainda, por se localizar perto da maior academia militar da América Latina (AMAN).

Esta situação prevaleceu até 15 de novembro de 1985, quando foram restabelecidas as eleições diretas para prefeito (SMDet-VR, 2014).

² Freguesia equivale a um bairro com condições para se tornar distrito de um município.

Com uma área de 182.483 km² e uma população de 260.180 (duzentos e sessenta mil e cento e oitenta) habitantes, Volta Redonda está diante de uma nova realidade. A privatização da CSN, em 1993, constitui-se num marco divisor, desencadeando novas situações, novos desafios com os quais a cidade se vê frente a frente e deles não poderá se esquivar.

A reestruturação produtiva implementada na empresa após sua privatização, trouxe profundas e dramáticas consequências econômicas para o município e região. A CSN era uma única unidade fabril situada em Volta Redonda. Todas as etapas produtivas e, mesmo, a esfera administrativa, hoje, em pleno centro da cidade, encontra-se abandonado, como monumento de um tempo em que para a comunidade local, era impossível imaginar a empresa dissociada dos destinos da cidade (COSTA *et. al.*, 2012).

Após a privatização, a CSN rompeu seus laços com fornecedores da região e passou a contratar serviços de empresas em outros estados, deixando de ter vínculos locais.

A partir das decisões da CSN, que levaram a cidade a ter que se reestruturar economicamente, inclusive, a atual administração do município determinou como seu principal objetivo repensar a cidade, definindo metas que venham impulsionar o desenvolvimento econômico e social do município e, conseqüentemente, da região.

A geração de empregos e a melhoria da qualidade de vida da população são pontos fundamentais do programa de governo. Toda a atenção tem sido direcionada para a conquista de fatores que beneficiem Volta Redonda, de maneira direta e indireta. A administração municipal se esforça para atrair a instalação de novas empresas, aumentando o nível de emprego e a arrecadação tributária (SMDDET-VR, 2014).

Como parte desse processo de desenvolvimento socioeconômico está a melhoria da qualidade na educação. Alguns municípios brasileiros, como Sobral (CE) já tem evidenciado que a qualidade da educação se reflete na capacidade de uma região atrair investimentos. Neste município, por exemplo, a melhoria nos índices de educação levou ao crescimento do número de empresas instaladas e no aumento de produtividade. No dia 30 de outubro de 2013, a Revista Exame, na matéria intitulada “Economia no Brasil só decola com melhor educação básica”, Battibugli (2013) destaca esta relação entre melhoria da educação e desenvolvimento da economia.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador do Ministério da Educação, é maior em Sobral do que em qualquer capital do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental. O mais surpreendente é que os efeitos dessa política educacional já são sentidos até no setor privado. A fabricante de calçados gaúcha Grendene chegou a Sobral em 1992, quando a atividade econômica local era quase toda agrícola. Na época, o único requisito para trabalhar na fábrica era não ser completamente analfabeto — e mesmo assim era difícil conseguir gente. Os programas de treinamento se dedicavam a ensinar os empregados a compreender textos e a fazer contas básicas. Nos últimos três anos, a Grendene tem intensificado a troca daquela mão de obra mais rudimentar por jovens — de Sobral mesmo. A empresa sente o efeito na forma de melhoria da produtividade. Em Sobral, estão oito das 13 fábricas da Grendene e quatro de cada cinco trabalhadores que emprega. Hoje, com máquinas novas e gente que teve acesso a uma educação melhor, a Grendene produz 20 milhões de calçados por ano a mais do que em 2009 — com 9.000 funcionários a menos. “Em geral, o investimento em pessoas tem retorno maior do que em capital físico”, diz o economista Samuel Pessôa, da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro. (BATTIBUGLI, 2013: 1)

Em Volta Redonda este processo ainda é embrionário, mas já faz parte das metas do município a melhoria da qualidade da educação. Neste caso, faz-se necessário registrar que a rede de ensino pública e privada da cidade é uma das mais abrangentes do Sul do Estado. Atende na Educação Básica, Profissional e na de Jovens e Adultos cerca de 78 mil estudantes, dos quais 38 mil estão matriculados na rede municipal de ensino. A infraestrutura da rede municipal está disposta da seguinte forma:

Tabela 4: Infraestrutura da rede municipal de Volta Redonda

Escolas especializadas	03
Creches	17
Conveniadas	08
Centro Municipal de Educação Infantil	19
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	46
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	18
Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano	03
Ensino Médio (FEVRE)	05

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

3.3 Prévia do contexto das unidades escolares

Considerando apenas o ensino fundamental, séries iniciais, observa-se que o Município de Volta Redonda possui 46 escolas conforme a Tabela 5.

Tabela 5: Ideb anos iniciais do ensino fundamental, por escola, em Volta Redonda.

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M AMARAL PEIXOTO	5.1	5.1	5.7	5.9	6.3	5.2	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0
E M AMAZONAS	4.4	5.4	4.9	5.2	6.1	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
E M BAHIA	4.8	4.7	5.2	5.5	5.5	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
E M CEARA	4.5	4.4	4.7	5.0	5.6	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
E M CONDADO DO IPE		5.0	4.5		***		5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
E M DAMIAO MEDEIROS	4.8	5.0	5.4	5.6	6.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
E M ENG SERGIO DE ANDRADE ROCHA	4.3	3.6	5.2	5.6	5.5	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
E M ESPIRITO SANTO	3.8	5.1			***	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
E M FERNANDO DE NORONHA	4.4	4.7	4.6	4.7	5.6	4.4	4.7	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
E M GETULIO VARGAS				4.7	***				5.0	5.2	5.5	5.8	6.0
E M GOIAS	4.4	4.9	4.7	5.6	5.5	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3	6.5
E M GRACIEMA COURA	4.5	4.1	5.4	5.2	5.3	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
E M JESUS MENINO	4.7	5.1	4.6	5.2	5.7	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
E M JOAO HAASIS	4.6	5.1	5.2	5.5	5.6	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
E M JOAO PAULO I	4.6	5.1	5.1	5.3	5.4	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
E M JOHN KENNEDY	4.3	4.0	4.8	5.1	5.1	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
E M JOSE FONTES TORRES	5.5	5.1	5.5	6.0	5.8	5.6	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1	7.3
E M LIONS CLUBE	4.6	4.3	4.7	5.1	5.7	4.6	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
E M MAESTRO FRANKLIN DE CARVALHO JR	4.8	5.1	5.4	5.3	5.3	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
E M MARIA CARRARO		4.7		4.5	***		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
E M MARIA JOSE CAMPOS COSTA	4.8	4.9	5.7	5.9	5.8	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8
E M MARIO VILLANI	4.9	5.2	5.4	5.2	6.1	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9
E M MATO GROSSO	5.1	5.2	5.5	4.8	6.9	5.1	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0
E M MATO GROSSO DO SUL	4.6	4.7	5.0	4.4	5.6	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
E M MIGUEL COUTO FILHO	5.6	5.8	6.2	6.1	6.3	5.7	5.9	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3
E M NILTON PENNA BOTELHO	3.7	3.6	4.0	4.2	5.0	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
E M OTHON REIS FERNANDES	3.6	3.6	3.9	4.6	4.8	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
E M PALMARES	3.7	4.1	5.0	5.0	5.0	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
E M PARA	5.0	5.4	5.8	5.9	6.2	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9
E M PARAIBA	5.0	5.0		5.6	5.8	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
E M PAULO VI	4.1	4.4	5.1	4.9	5.0	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2
E M PERNAMBUCO		4.2	4.5		5.2		4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
E M PROFª ANTONIETTA MOTTA BASTOS	5.7	5.8	6.3	6.6	6.5	5.7	6.0	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4
E M PROF DOMINGOS MAIA		5.0	4.3	5.0	5.0		5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Fonte: INEP, 2014d.

Tabela 5: Ideb anos iniciais do ensino fundamental, por escola, em Volta Redonda.

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M PROF JAYME DE SOUZA MARTINS	4.5	4.5	5.1	5.0	4.9	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6
E M PROF JURACY VARANDA A GAMA	4.7	4.7	5.1	4.6	5.8	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
E M PROF LUIZ CANTANHEDE C ALMEIDA		4.5		6.4	6.6		4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
E M PROF LUND FERNANDES VILLELA	4.4	5.0	5.3	5.0	4.9	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
E M PROF MARIA ROSA RODRIGUES	5.3	5.2			***	5.3	5.6	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1
E M PROFESSOR WALDYR AMARAL BEDE	4.0	4.4	5.1	4.6	5.7	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2
E M RORAIMA	4.7	5.0	4.6	4.9	5.4	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
E M SÃO FRANCISCO DE ASSIS	5.0	5.1	5.9	6.4	6.0	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
E M SERGIPE	4.8	5.3	5.6	5.5	6.4	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
ESCOLA MUNICIPAL CARLOS SARKIS			4.3	5.0	***			4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
E M PROFESSOR PAULO FREIRE	4.4	4.2	4.9	4.1	4.9	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
E M PROFESSOR WLADIR DE SOUZA TELLES			5.8	5.8	6.1			6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1

Fonte: INEP, 2014d.

Como pode ser observado na Tabela 5, as escolas que atingiram todas as metas projetadas para o Ideb, ao longo dos anos, foram: Escola Municipal Amazonas, Escola Municipal Damião Medeiros, Escola Municipal Palmares, Escola Municipal Pará e Escola Municipal São Francisco de Assis. Portanto, estas são escolas selecionadas para o estudo de múltiplos casos, pois destacam-se pelo seu desempenho ao longo do período considerado. No entanto, como já destacado, anteriormente, outras duas escolas foram incluídas a pedido da Secretaria Municipal de Educação, mesmo não tendo atingido as metas projetadas em todos os anos, pelo trabalho que realizam e por já conseguirem atingir notas superiores a 6.0, que são: Escola Municipal Miguel Couto Filho e Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos. O objetivo proposto pela Secretaria era que fossem identificados os motivos de, na última avaliação do Governo Federal, o IDEB, estas escolas não terem atingido as metas.

Dentre as sete escolas selecionadas, três (Escola Municipal Amazonas, Escola Municipal Pará e Escola Municipal São Francisco de Assis) estão situadas no bairro Retiro, que existe desde os primeiros anos do município, tendo surgido de uma das fazendas mais antigas de Volta Redonda, datada de 1822 e possui uma população de 28.550 habitantes (Censo 2010).

Atualmente, as vias principais do bairro, Avenidas Sávio Gama e Beira Rio, sediam um forte comércio de produtos e serviços. O bairro ainda sedia a Fundação Beatriz Gama (FBG), que atende jovens e crianças em risco social oferecendo moradia e cursos profissionalizantes. No

mesmo bairro, existe, ainda, um dos mais tradicionais colégios da cidade, o João XXIII, da Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE). Em 2012 o bairro ganhou a Subprefeitura do Retiro, iniciativa do Governo Municipal para melhorar o atendimento de serviços públicos para a população daquela região (PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA, 2014).

A Escola Municipal Pará originou-se da Escola Municipal 1º de Maio em 1969 e recebeu esse nome em homenagem ao estado do Pará. O prefeito municipal na época de sua fundação era o Sr. Sávio Cota de Almeida Gama. A unidade escolar oferece o ensino fundamental do 1º ao 5º ano de escolaridade, em dois turnos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente possui 720 alunos matriculados e tem como diretora geral a professora Vera Lúcia Marcelino da Silva que está na função desde 2003.

A Escola Municipal Amazonas foi inaugurada em 12 de junho de 1969, também durante o mandato do prefeito Sr. Sávio Cota de Almeida Gama. Atualmente a escola possui 356 alunos e tem como diretora geral a professora Silvana Xavier Lima que está na função desde 2002.

A Escola Municipal São Francisco de Assis, também com data de criação em 12 de junho de 1969, tem atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em dois turnos totalizando 174 alunos e tem atualmente como diretora geral a professora Cláudia Cristina Gomes que está na função desde 2002.

A Escola Municipal Damião Medeiros está localizada no bairro Ponte Alta que possui uma população de 4.193 habitantes (Censo 2010). No bairro estão localizados uma unidade desativada da Companhia Estanífera Brasileira (CESBRA) e a fábrica de cimento Tupi (da Cimento Participações), além da empresa Tubonal S/A. A Ponte Alta concentra um grande movimento de veículos provenientes de Barra Mansa, e a Via Sérgio Braga, é uma das mais movimentadas da cidade e concentra boa parte do comércio desse bairro (IBGE, 2010).

A Escola Municipal Damião Medeiros foi criada em 12 de junho de 1969, tem atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em dois turnos totalizando 357 alunos e tem como diretora geral a professora Maria Sueli Cândido que está na função desde 2003.

A Escola Municipal Palmares está situada no bairro Jardim Padre Josimo Tavares que possui uma população de 4.628 habitantes (Censo 2010), e é predominantemente residencial, apresentando certo comércio popular nas suas vias principais (IBGE, 2010).

A escola foi criada em 09 de maio de 1988 e foi inaugurada em 15 de julho de 1989. Recebeu esse nome como forma de homenagear o Quilombo dos Palmares, por ser ano do centenário da abolição dos escravos (1989). Atualmente a escola possui 415 alunos matriculados e tem como diretora a professora Izabel Cristina Lopes de Oliveira que está na função desde 2003.

A Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos está situada no bairro Conforto, que tem uma população de 6.187 habitantes (Censo 2010). A escola foi inaugurada em 09 de abril de 1960 a pedido dos funcionários da CSN que queriam matricular seus filhos numa escola próxima ao local de trabalho. Em 1962 chegaram três freiras franciscanas que trabalharam com a então diretora professora Antonietta Motta Bastos. A escola funcionou como entidade de ensino católico até 1974, quando o prédio foi entregue à CSN. Esta negociou com a Prefeitura de Volta Redonda que inaugurou em 1977 a Escola Anexo João Hassis. Passados dois anos, houve novamente uma mudança na nomenclatura da escola, que passou a se chamar Escola Municipal Belo Horizonte.

Novamente, em 05 de setembro de 2003 alterou-se o nome da escola para Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos em homenagem a uma professora que dedicou 75 anos de sua vida ao magistério no município de Volta Redonda.

A unidade escolar atende ao ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, em dois turnos, totalizando 18 turmas e 516 alunos. Atualmente a equipe diretiva tem como diretora a professora Josiane da Silva Costa que está na função desde 2006.

A Escola Municipal Miguel Couto Filho, que está situada entre os bairros Jardim Amália e Jardim Normândia, começou a funcionar em 1955, provisoriamente, num estábulo de uma fazenda, contudo, só foi criada oficialmente em 12 de junho de 1969 pelo então prefeito Sávio Cota de Almeida Gama.

A escola atende ao ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, em dois turnos, totalizando 553 alunos. Atualmente a diretora geral é a professora Rita de Cássia Oliveira de Andrade que está na função desde 1999.

4 REVISÃO DA LITERATURA

4.1 Práticas organizacionais

Neste texto, destacamos que compreendemos que as práticas organizacionais podem se manifestar sob as mais diversas formas, desde a reciprocidade e cooperação até relações restringidas por forças coercitivas ou por relações de poder. Dessa forma, dependendo da natureza dos modos de organizar, do tipo de comunicação organizacional, do modo como as decisões são tomadas e implementadas, da capacidade relacional das organizações e do contexto em que os atores se relacionam, uma dessas formas pode se mostrar predominante. De fato, como assinalam Santos e Alcadipani (2015, p. 82)

o desenrolar da coexistência humana – ou da vida social como um todo, ou de uma organização, em particular – envolve múltiplas ações - sempre de fins abertos, mas sempre organizadas - levadas a cabo por uma ou mais pessoas em determinados (um ou mais) “cenários” onde, além de outros “seres humanos”, há também entidades materiais (atores não-humanos).

Neste caso, a compreensão do que são práticas organizacionais pode ser ilimitada. Assim, destacamos que neste trabalho, adotamos a perspectiva de Schatzki (2005, p. 471), ou seja, “práticas são atividades humanas organizadas” ou, ainda, “um conjunto organizado e amplo de articulações de ações interpostas”. O próprio Schatzki (2005, p. 471), também se questiona sobre o que organiza uma prática e responde apontando que “o conjunto de ações que compõe uma prática é organizado por três fenômenos: o **entendimento** de como fazer as coisas, as **regras** e a **estrutura teleoafetiva**”.

As **regras** são as formulações explícitas que prescrevem, exigem, ou instruem o que deve ser feito e dito, portanto, direcionam os fazeres e dizeres de uma prática; são os regulamentos, as normas, as diretrizes organizacionais. Os **entendimentos** tratam do saber fazer, saber como fazer ou dizer as coisas, como entender e instigar ações do mesmo tipo em outros; são as habilidades que são utilizadas na execução das ações ou para conseguir que outros executem as ações que se quer ver executadas. Um entendimento contribui para a organização de uma determinada prática à medida que esse entendimento pertence à própria prática, ou seja, que passa a ser algo estabelecido da prática, portanto, compõe a prática. O entendimento do que fazer é comum à organização. A **estrutura teleoafetiva** é uma matriz de extremidades, projetos, usos (das coisas), e até mesmo emoções que são aceitáveis ou prescrito para os

participantes na prática. (SCHATZKI, 2005, p. 471-3). Silveira e Alcadipani (2015, p. 85), entendem que

a estrutura teleoafetiva constitui um conjunto hierarquicamente organizado e “normativo” de fins (objetivos, interesses), meios para alcançá-los (projetos, tarefas – ações) e, ainda, emoções (sentimentos, afetos, humor), que são aceitos e aconselhados, considerados como válidos ou legítimos na prática. O termo normativo, aqui, se refere às noções daquilo que se deve, ou que convém fazer, primeiro, e, além disso, de aceitabilidade – daquilo que é aceitável que se faça. Não se trata, portanto, de determinar simplesmente quais ações são “certas ou erradas”, mas também de indicar que algumas delas são aceitáveis, ainda que não correspondam exatamente àquilo que deveria ser feito.

Schatzki (2005, p. 472), exemplifica, de modo claro e pertinente do significado dos três fenômenos:

As ações que compõem as práticas educacionais da América do Norte, por exemplo, são organizadas por (1) entendimento de como organizar por classes, ensinar, mentorar, supervisionar, conduzir a pesquisa, utilizar o equipamento eletrônico, executar a administração, impressionar instrutores, obter notas desejáveis, e gostar; (2) as instruções, requisitos, diretrizes e regras de ouro sobre estes assuntos, tais como regulamentos que regem currículos, o calendário de exames, ou assuntos de departamento, regras de ouro sobre o ensino cursos introdutórios ou sobre relações de gênero; e (3) uma estrutura teleoafetiva que abraça tais fins como educar os alunos, aprendendo, recebendo boas avaliações dos alunos, a obtenção de boas notas, conseguir emprego acadêmico, e desfrutando de uma carreira acadêmica de sucesso; uma grande variedade de tarefas que podem ser prosseguidas para esses fins; e usos aceitáveis de equipamentos como computadores, lousas, ponteiros, pastas de papel manilha, canecas, e telefones. Dizer que as ações educativas são organizadas por estas questões é dizer que eles expressam os mesmos entendimentos, observam, contrariam ou ignoram as mesmas regras, e perseguem os fins e projetos incluídos na mesma estrutura do aceitável e das teleologias ordenadas ou intimadas.

Esse conjunto de ações, entretanto, não “acontece no vácuo”. As práticas, no seu conjunto, não são apenas padrões de comportamento; elas incorporam e trazem consigo entendimentos, conhecimentos, identidades, significados, sugerem determinadas formas de dar sentido ao mundo, de desejar alguma coisa, de saber como fazer algo, de responder às ações dos outros. Para Schatzki (2002; 2005), na realidade, estas práticas fazem parte de um emaranhado, de uma malha, composta não só de nexos de práticas, mas, também, de arranjos materiais. Mais importante: é essa malha que constitui o próprio *lócus* onde as organizações (humanas e não humanas) agem, relacionam-se, posicionam-se umas em relação às outras e ganham significado e identidade.

Desse modo, **práticas organizacionais são entendidas, neste texto, como um conjunto de atividades humanas organizadas e de arranjos materiais que compõe uma malha (a organização), definida pelo entendimento de como fazer as coisas, suas regras e sua estrutura teleoafetiva.**

Por isso, mesmo, é possível encontrar nas mais diversas malhas (organizações) os mais diversos tipos de práticas organizacionais, das mais verticais, assumidamente burocráticas, às mais horizontais ou organizações que são, simplesmente, *soft* burocracias. Ressaltando-se que, o modelo dominante, a organização burocrática, limita a compreensão da “organização” ao sinônimo de empresa, ou seja, como uma “coordenação racional de atividades de um conjunto de pessoas em busca de algo em comum, objetivos ou regras formais, através de uma cadeia de autoridade e responsabilidade” (MISOCZKY, 2012, p. 27).

Por outro lado, de acordo com Bastos *et al* (2011), é possível identificar um conjunto de características básicas que compõem a lógica das formas de organização mais horizontalizadas, tais como concepção mais dinâmica da estrutura organizacional; ênfase nas competências organizacionais; reconhecimento do conhecimento como ativo organizacional intangível; aumento do grau de flexibilidade na organização do trabalho; estímulo à cooperação entre trabalho e gerenciamento e participação dos trabalhadores nas decisões e bem estar financeiro da empresa.

Do mesmo modo, é possível verificar um conjunto de características que compõem uma lógica organizacional mais verticalizada, ou seja, burocrática, nos termos weberianos. A saber, uma hierarquia bem definida, com maior centralização das decisões no topo da pirâmide, divisão do trabalho, atribuição de poderes de mando, além de competências funcionais fixas e determinadas. Enfim, as categorias, normalmente, encontradas em organizações onde há predomínio de práticas organizacionais verticais são: o controle, a concentração de poder, a hierarquia e as regras legitimadas que definem o funcionamento da organização (MISOCZKY e MORAES, 2011).

Ao estudar as práticas organizacionais, busca-se revelar uma articulação na qual elas se envolvem com as estruturas sociais em uma dinâmica em contínua construção. É nessa perspectiva, como explica Schatzki (2006), que se considera a prática como algo estruturado, espacial e temporalmente, composto por ações, aparentemente, comuns de sujeitos sociais, tais como tomar decisões, supervisionar, executar uma tarefa, dentre tantas outras, na vida em

sociedade. A saber, uma prática desenvolvida pelo sujeito social pressupõe sua capacidade de entender as ações que compõem a referida prática, bem como as regras que o orientam no agir, combinadas a aspectos teleológicos e afetivos e a uma compreensão geral sobre a natureza do seu próprio fazer (SCHATZKI, 2006).

A despeito das discussões acerca de práticas organizacionais hegemônicas (mais verticais) ou contra hegemônicas (mais horizontais), Certeau (2008), assinala que o ato de organizar é reconhecido como um processo dinâmico, complexo e articulado de práticas diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação. Essa é uma perspectiva na qual é possível avançar no estudo sobre a natureza da ação organizacional, à medida que o foco não é somente a descrição do que os gestores fazem como atores isolados, mas sim como os seus “fazeres”, enquanto práticas, articuladas aos “fazeres” dos demais praticantes, internos ou externos à organização, que interferem no cotidiano organizacional.

Logo, enquanto “artes do fazer” (CERTEAU, 2008), a gestão não é atributo exclusivo do gestor, mas sim uma construção social em contextos habitados por outros praticantes de seu entorno. Em outros termos, é o resultado das atividades humanas organizadas em um determinado contexto social.

É nesse sentido que Schatzki (2005, 2006) parte do princípio da necessidade de se compreender as organizações de um modo mais aproximado ao que realmente nelas acontece, ou seja, a partir do estudo de suas práticas organizacionais. Dito de outro modo, a proposição básica é o olhar para as dinâmicas organizacionais, por meio de seus cotidianos. Sua abordagem considera a prática social como derivada de ações, aparentemente, ordinárias de sujeitos sociais nas organizações – como tomar decisões, executar uma tarefa, supervisionar, dentre outras – as quais são estruturadas no espaço e no tempo.

Mas é preciso lembrar, a despeito dos inúmeros arranjos possíveis para as práticas organizacionais que Ramos (1986) já destacava que a lógica da organização burocrática, do *management*, tem uma real capacidade de influenciar os diversos âmbitos da vida humana associada, a tal ponto que é preciso reconhecer a modelo-empresa, como modelo hegemônico de organizar.

Leia-se, ‘modelo hegemônico de organizar’, o modelo burocrático weberiano. Em Weber, “burocracia é igual à organização. É um sistema racional em que a divisão do trabalho se dá

racionalmente com vistas a fins. A ação racional burocrática é a coerência da relação de meios e fins visados” (TRAGTENBERG, 1974, p. 139). A saber, a “burocracia implica predomínio do formalismo, de existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade no recrutamento dos quadros” (TRAGTENBERG, 1974, p. 139).

Este modelo organizacional, também, é encontrado, de forma predominante, nas escolas públicas brasileiras, posto que a própria macroestrutura na qual estão inseridas é determinante do seu modelo organizacional vertical.

A organização escolar é uma organização formal de serviços, na qual se efetivam os processos educativos formais, que objetivam a formação da pessoa, ensinando-a a assumir a condição humana e a tornar-se cidadã (MORIN, 2001). Os principais beneficiários desse processo são os alunos, com quem e para quem os membros da organização trabalham (BLAU; SCOTT, 1979).

Os padrões técnico-burocráticos que organizam a escola têm em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos. O marco legal que estrutura o funcionamento da escola como uma organização burocrática é, basicamente, constituído pela Constituição Federal (CF) de 1988, pela Emenda Constitucional nº. 14/96 (EC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB) (DE RÉ, 2011).

Pelo seu impacto social, a escola é uma das mais relevantes organizações devido à maneira como influencia e modela o pensamento das pessoas que por ela passam e, dessa maneira, termina por influenciar todas as demais organizações (ALONSO, 1988). Dessa forma, ela pode contribuir para a transformação social (PARO, 2000).

Misoczky e Moraes (2011), em um estudo sobre práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais, evidenciaram que o fazer parte do poder público, ou seja, ser uma escola pública, já determina a forma burocrática às escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Isto é, resulta na reprodução das práticas organizacionais verticais que caracterizam a estrutura administrativa do Governo do Estado.

Se no Movimento foi observada a tentativa de adotar práticas organizacionais horizontais, o que constatamos na Escola estudada e no exercício da sua função como Escola-Base foi a predominância absoluta de

práticas organizacionais verticais decorrentes do pertencimento à estrutura escolar do poder público e da vinculação à sua normatividade. Verificamos, portanto, a concentração de poder na administração pública, uma vez que essa planeja e decide o que deve ser executado do ponto de vista pedagógico, bem como seleciona servidores através de concursos ou contratos temporários. Constitui-se, portanto, em uma hierarquia regulada por normas legitimadas pelo próprio aparelho de Estado. (MISOCZKY e MORAES, 2011, p.175)

Mas é preciso lembrar, como assinalam Prestes Motta e Bresser Pereira (1980, p. 225), que “Weber tratou a burocracia como um ‘tipo ideal’, uma construção conceitual a partir de certos elementos empíricos que se agrupam, logicamente, em uma forma precisa e consistente, mas que, em sua pureza, nunca se encontram na realidade”.

Portanto, isto significa que diversas nuances da organização burocrática poderão ser encontradas em cada uma das escolas pesquisadas. Embora, como destacam Prestes Motta e Bresser Pereira (1980, p. 225-6), se reconheça que a administração heterônoma, onde a autoridade flui de cima para baixo, assume uma forma piramidal, evidenciando seu caráter monocrático, ou seja, obediência ao princípio da unidade de comando. E, neste caso, “a heteronomia burocrática significa a ausência de qualquer autonomia individual ou social, no que diz respeito à participação no processo administrativo. A ação individual está claramente limitada pelas posições na pirâmide organizacional”.

DiMaggio e Powell (1983), ao contrário, não questionam ou relacionam o modelo de organização burocrática como definidor da homogeneidade das estruturas organizacionais. Os autores entendem que organizações do mesmo tipo, em qualquer campo organizacional, podem até demonstrar considerável diversidade em suas abordagens, mas apenas quando inicialmente instaladas.

No entanto, de acordo com DiMaggio e Powell (1983), à medida que uma área de atividade humana vai se estabelecendo, verifica-se forte movimento em direção à homogeneidade através de três tipos de isomorfismos: coercitivo (a partir das pressões formais ou informais advindas do ambiente legal e político ou da condição de dependência entre organizações), mimético (a partir da adoção de procedimentos e arranjos estruturais implementados por outras organizações, a fim de reduzir a incerteza ocasionada por problemas tecnológicos, objetivos conflitantes e exigências institucionais) e normativo (a partir do compartilhamento de um conjunto de normas e rotinas de trabalho pelos membros de uma determinada ocupação, conduzindo a formas comuns de interpretação e de ação em face dos problemas e

das exigências organizacionais). Em outros termos, para DiMaggio e Powell (1983), a predominância do modelo organizacional burocrático se dá em função deste mostrar-se mais efetivo no que tange ao alcance dos resultados organizacionais, que gera uma repetição do modelo em outras organizações que buscam o mesmo sucesso.

Há que se destacar, ainda, que existem algumas variáveis, de acordo com Hall (1984) que, também, podem impactar nas práticas organizacionais das escolas: a **complexidade, a formalização e a centralização**. Antes, porém, o autor examina três fatores associados à estrutura: tamanho, tecnologia e ambiente.

O fator tamanho discute as fronteiras organizacionais, e para o autor, muitas vezes é difícil saber quem está dentro ou fora de uma organização. O tamanho está relacionado com a diferenciação, e a diferenciação, trazendo uma necessidade maior de controle e coordenação, está relacionada com as exigências maiores de despesas administrativas. O tamanho afeta não só as pessoas que trabalham nas organizações, mas também aquelas que as contatam como não-membros (HALL, 1984).

Quanto ao fator tecnologia, o autor destaca que a análise organizacional envolve muito mais do que a maquinaria ou o equipamento usado na produção. A natureza da tecnologia afeta de maneira vital as estruturas administrativas, atingindo aspectos como o número de níveis na hierarquia administrativa, a amplitude do controle dos supervisores de primeiro escalão e a proporção de gerentes e supervisores em relação ao restante do pessoal.

E o fator ambiente, que, para Hall (1984), não é algo que esteja fixo “lá fora”, para além das fronteiras da organização. Ao contrário, o ambiente é interpretado por indivíduos cujas percepções são influenciadas por sua posição na estrutura organizacional. E isso, se reflete novamente na organização e contribui para a “constituição” da estrutura organizacional.

Após a incursão pelos fatores associados à estrutura organizacional, voltemos às variáveis que podem impactar nas práticas organizacionais, segundo Hall (1984). Começemos pela complexidade, que para o autor, está relacionada com o tamanho organizacional que cria contrapressões no sentido de que se acrescente pessoal administrativo para o controle, a coordenação e a redução de conflitos. Nesse sentido, é preciso considerar que as técnicas que são eficazes e eficientes numa estrutura simples podem não ser eficazes nem eficientes num caso mais complexo (HALL, 1984).

A segunda variável é a formalização, que indica o grau em que uma organização é formalizada, ou seja, indica o grau em que as normas, regras, procedimentos e comunicações são registradas por escrito em manuais e documentos. Quanto maior e mais detalhado o número de registros, maior o grau de formalização. Quando se acredita que os membros sejam capazes de exercer um julgamento e autocontrole excelente, a formalização é baixa, porém, quando eles são encarados como incapazes de tomarem suas próprias decisões exigem um grande número de normas para orientar seu comportamento, e a formalização se torna elevada (HALL, 1984).

A terceira e última variável apresentada por Hall (1984) é a centralização, que se refere à distribuição de poder nas organizações. Uma dada distribuição de poder é constitutiva no sentido de que gera outras ações e as pessoas atendem às normas e decisões organizacionais. O autor enfatiza que numa sociedade em que a maioria das organizações seja altamente centralizada será uma sociedade em que os trabalhadores terão pouco direito de se manifestarem acerca de seu trabalho.

A partir das três variáveis apresentadas por Hall (1984), percebe-se que as organizações também possuem dinâmicas diferenciadas dependendo do seu ambiente, tamanho, complexidade, tecnologia, formalização e centralização. Estas, também, são variáveis que deverão ser consideradas na pesquisa para identificar as práticas organizacionais nas escolas.

Dessa forma, cada escola é portadora de uma cultura específica, com valores, crenças e símbolos próprios, os quais são construídos em consonância com os valores da sociedade onde está inserida, variando conforme situações religiosas, sociopolíticas ou de socialização do ambiente social que contém a escola. Essa relação sistêmica entre escola e seu ambiente faz com que haja transferências culturais da escola para outros setores da sociedade e, inversamente a escola.

Assim, ao procurar compreender as variáveis organizacionais, sob a perspectiva de Hall (1984), observa-se que os modelos de gestão das escolas “enquanto modelos teóricos assumem um caráter geral e potencial” (LIMA, 1996, p.17). Mas podem ser transformados, na rotina organizacional, em modelos aplicáveis que contemplarão princípios ajustáveis e orientadores de cada escola, adequadamente contextualizada.

Faz-se necessário destacar que, de acordo com Evans (1999), tradicionalmente, a gestão escolar foi concebida utilizando-se os pressupostos da concepção clássica da teoria organizacional. Esse modelo separa as ações administrativas das ações pedagógicas, concentrando nas mãos dos diretores a responsabilidade pela gestão. Dessa forma, as atividades de gestor são vistas como diferentes daquelas atribuídas ao professor ou a outros educadores. A visão clássica da gestão organizacional que foi, inicialmente, imposta à escola, compreende a gestão escolar como limitada ao planejamento, instrumentação, coordenação e controle dos serviços, o que precisa ser repensado e reformulado em muitos casos.

4.2 Desempenho em organizações escolares

Diante da importância da educação no processo de desenvolvimento econômico e social, a qualidade dos serviços oferecidos, especialmente, pelo setor público no Brasil tem gerado debates e esforços no sentido de buscar compreender melhor o fenômeno para enfrentá-lo adequadamente. No entanto, como destaca Alves (2008, p. 414), o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais, tais como: altas taxas de analfabetismo, pois as iniciativas para reduzir este fenômeno não têm logrado êxito; estagnação da melhoria do fluxo escolar, pois desde 1998, os índices de reprovação escolar e de defasagem entre idade e série permanecem elevados; baixa qualidade da educação brasileira, apontada nas avaliações de desempenho de estudantes brasileiros, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apontam para a expressiva parcela dos alunos que completam a 4ª série do ensino fundamental que, ainda, não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática.

A saber, a fim de conhecer melhor os diversos fatores socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos e propor alguns subsídios para ajudar a superar as dificuldades diagnosticadas, o Ministério da Educação vem desenvolvendo indicadores para avaliar e mensurar o nível de aprendizado dos estudantes no Brasil, muitos deles dependem da aplicação de testes padronizados para verificar a situação dos alunos diante das expectativas de aprendizado para determinada série (COSTA et al., 2014, p. 4).

Em 1995, foi implementada a primeira iniciativa do Governo Federal, criada em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para avaliar o desempenho dos alunos. É um teste que contempla matemática e língua portuguesa, realizado bi anualmente, por uma amostra aleatória de alunos da educação fundamental. Em 2005 foi implementada a Prova Brasil, que é universal e obrigatória para escolas de ensino público fundamental que tenham,

pelo menos, 20 alunos matriculados. A Prova Brasil, também, verifica o aprendizado dos alunos em matemática e português do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental. Pelo seu caráter universal, esta prova faz com que sejam produzidos resultados por município e por escola. Como assinala Costa *et al.* (2014, p. 5), “com objetivo de produzir um indicador mais robusto foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que considera além da nota em testes de conhecimento o tempo médio de conclusão dos alunos por série”. Antes mesmo dos primeiros resultados publicados pelo Ministério de Educação (MEC), este indicador tem sido objeto de estudo, visto que muitos pesquisadores ainda debatem sobre a validade ou não desta métrica para a melhoria da qualidade da educação.

Mas este não é o único objeto de pesquisa, pois ao longo da última década, também, têm se analisado a influência de um conjunto de fatores no desempenho de estudantes de ensino fundamental e médio, tais como o montante de recursos alocados na educação, o tempo que o aluno permanece na escola, a infraestrutura, os recursos humanos das escolas, os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o contexto socioeconômico, o perfil das famílias dos alunos e os próprios indicadores de desempenho de avaliação externa dos governos federais e estaduais (THIMOTEO e GOMES (2001), COBO e SABÓIA (2006), DELGADO e MACHADO (2007), MENEZES-FILHO (2007), DOURADO e OLIVEIRA (2009), COSTA (2011), CARVALHO (2012), CROZATTI e ALMEIDA, KLAUCK (2012), LIMA, CALLADO e CALLADO (2014), CURI (2015) e AMÂNCIO-VIEIRA *et al* (2015)). Nestes estudos há a constatação, por partes dos estudiosos, da importância de cada um destes fatores para a melhoria da qualidade da educação pública. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que buscam analisar como este conjunto de fatores é gerenciado no âmbito da escola, especialmente, das escolas de alto desempenho.

No que tange ao âmbito da unidade escolar, Vieira *et al* (2000, p.3) assinalam que, pelo menos no Rio de Janeiro,

toda tentativa de mudança, seja na estrutura organizacional ou nos procedimentos administrativos, ocorria sem planejamento e sem conhecimento prévio das dificuldades, impedindo, em última análise, a eficiência e a eficácia na realização das tarefas. A falta de modelo organizacional consistente constituía-se em impedimento ao desempenho eficaz da organização e, com isso, perdia-se, na realidade, mudanças facilmente acessíveis no uso de ferramentas administrativas.

Nesse sentido, analisar isoladamente cada um dos fatores poderia incorrer em resultados que não consideram as próprias escolas e suas dificuldades, pois a mera inserção de novos ou mais recursos, bem como de novas práticas de gestão sem considerar a realidade escolar, provavelmente, já seria um impedimento à obtenção de bons resultados de aprendizagem, mensurados pelo IDEB, posto que o contexto escolar não foi considerado.

É fato que, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utilizado nacionalmente, como qualquer outro indicador, apresenta limitações; todavia, é uma das principais medidas de desempenho escolar e, como já destacado anteriormente, este índice apresenta os resultados tanto em níveis nacional e estadual quanto em nível escolar, o que pode proporcionar, pelo menos em parte, material para diagnóstico de cada unidade escolar para que as mesmas possam trabalhar de modo consistente com base em dados coletados de forma sistêmica e regular.

É preciso lembrar, ainda, que, de acordo com as disposições legais, cabe às esferas estaduais e municipais a regulamentação complementar dos seus sistemas de ensino a partir dos preceitos federais, o que faz com que, ainda que submetidos à legislação nacional, os sistemas educacionais se caracterizem pela heterogeneidade em organização, conteúdo e desempenho. Assim, embora seja um sistema descentralizado, as Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são para todos os níveis e modalidades da educação básica e cada Estado deve cumprir o que está determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, os currículos e seus conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum³ (BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4).

Em outros termos, é possível, com base em um currículo mínimo comum, estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), avaliar ou mensurar o desempenho de cada escola no âmbito nacional. Em tempo, de acordo com Brasil-MEC (2013, p. 149), “a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação” oferece

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, e, portanto, são mandatórias. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4)

aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores indicativos para melhoria da qualidade do ensino e, portanto, para “o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania”.

Esta avaliação faz-se necessário, especialmente, porque, de acordo com Lovelock e Wright (2001), o serviço educacional pode ser classificado como um serviço de ações intangíveis, de entrega contínua, realizado simultaneamente entre a instituição e seu cliente, e, apesar de proporcionar um alto contato pessoal, é de baixa customização. Em outras palavras, este tipo de serviço, notadamente, na rede pública, com as dimensões do Estado brasileiro, não tem permitido um serviço contextualizado às regiões, tampouco às necessidades de cada estudante. Nesse sentido, com as avaliações externas às unidades escolares, ou seja, aquelas realizadas pelos governos estaduais e federal busca-se garantir a aprendizagem mínima posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, o trabalho do currículo mínimo nas escolas.

Em se tratando de avaliação, Afonso (2005) assinala que a avaliação educacional pode se desdobrar em, pelo menos, duas modalidades: a avaliação institucional e a avaliação acadêmica. A avaliação institucional tem como objetivo obter dados qualitativos e quantitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional, recursos físicos e materiais, práticas de gestão, para emitir parecer ou julgamento de valor sobre determinada instituição. A avaliação acadêmica, por sua vez, se dá por meio da análise dos resultados dos alunos, com base nos processos de ensino e aprendizagem da sala de aula.

Nesse sentido, os resultados da avaliação acadêmica podem indicar problemas nas questões institucionais e avaliação educacional pode apontar as necessidades de melhoria das condições que afetam a qualidade do ensino. Nas palavras de Tyler (1942), em princípio, a avaliação do desempenho escolar contempla, portanto, as funções de ajustar e realimentar o processo educacional. Isto posto que a avaliação seja sistemática e compreendida como uma função diagnóstica, um instrumento que se propõe a identificar equívocos, para que estes sejam corrigidos e acertados, que possam ser replicados, ou seja, a proposta de uma avaliação educacional é o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de modo que ocorram melhorias nos resultados obtidos pelos estudantes. Assim, a avaliação educacional é um ato a serviço da construção de resultados satisfatórios, posto que a avaliação investiga a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação com objetivo de subsidiar a melhoria desta ação (LUCKESI, 1996).

Ainda assim, verifica-se que as tentativas de explicar a relação entre a qualidade da escola, verificada nas avaliações, e o aprendizado dos estudantes, não se exaurem. No entanto, o efeito da escola sobre o aprendizado acaba sendo subestimado relativamente a outros fatores, tais como o efeito da família e do meio. “Além disso, o uso dos insumos escolares nas investigações da relação entre qualidade da escola e desempenho escolar ignora o grau de eficiência na utilização de tais recursos para a melhoria da aprendizagem e, portanto, desconsidera as diferentes aplicações” (GRAMAUD, FELICIO e BIONDI, 2007, p.9).

Com o objetivo de avaliar o desempenho das escolas e identificar aquelas que se destacaram, levando-se em conta o perfil socioeconômico dos alunos e do município em que ela está inserida, construiu-se um Indicador de Efeito Escola (IEE) baseado na parcela da nota dos alunos na Prova Brasil que não é explicada pelo background familiar das crianças da escola nem tampouco pelas oportunidades oferecidas no local em que ela está situada. Definiu-se, então, como "efeito escola" a parcela residual da estimativa da nota média das escolas, controlando-se as características socioeconômicas dos alunos e as características dos municípios. A partir desse indicador, é possível comparar as escolas não só observando a nota média obtida por seus alunos na avaliação, mas também o quanto elas podem ter contribuído efetivamente para o desempenho de seus alunos na prova. [...] "efeito escola" é contribuição (média) efetiva da escola para o desempenho dos seus alunos na avaliação. (GRAMAUD, FELICIO e BIONDI, 2007, p. 11)

A dificuldade em demonstrar a relação entre qualidade da escola e desempenho escolar, também, pode estar relacionada ao fato de que algumas informações que podem ser indicativas da qualidade da escola podem não ser mensuráveis pelos métodos tradicionais, mas podem ser observadas e obtidas através de outros meios que proporcionam maior interação entre o pesquisador e a comunidade escolar, tais como gestores, professores, supervisores e estudantes, tal como foi realizado na pesquisa desta dissertação.

Mas faz-se necessário destacar que, autores como Paro (2007) e Libâneo (2008) já têm afirmado que a gestão é fundamental para a existência da escola e representa um dos condicionantes da qualidade do ensino. Segundo Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Com respeito a estas práticas na gestão escolar, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor, a gestão participativa, o clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares e outros.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2006, p.147), “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. Nesse sentido,

a gestão não é concebida como uma atividade puramente técnica, mas, sim, como um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Christensen, Horn e Johnson (2012), por sua vez, consideram que o problema na introdução de novas soluções que possam mudar e melhorar os resultados das organizações educacionais, raramente, estaria em funcionários sem disposição para implementar ações nesse sentido. De acordo com os autores, provavelmente, o problema estaria em razão de gestores não estarem dispostos ou a não permitirem que novas soluções sejam formuladas e colocadas em prática.

Com relação às formas e especificidades de empreender as atividades na escola, Lima (2011) assinala a diferença entre o plano das orientações para a ação organizacional (que está relacionado às orientações legais) e o plano da ação organizacional (que ocorre a partir das práticas dos atores). Nesta perspectiva, na organização escolar, “por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de certa autonomia (LIMA, 2011, p. 39).

Sander (2002), também, acredita que modelos mais hierarquizados estão cedendo espaço para outros modelos de organização e gestão da educação, com objetivo de dotar as escolas com melhores condições para desenvolver as atividades e obter melhores resultados. Libâneo (2008, p. 108) ressalta, ainda, que “a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para o melhor funcionamento da organização”. Nesta perspectiva, de acordo com Cunha e Cunha (2013), a gestão da escola pode favorecer a criação de uma cultura que adote procedimentos de gestão que possam induzir à mudança nas rotinas e, portanto, à melhoria dos resultados das organizações escolares.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Neste trabalho, como o objetivo foi identificar e analisar as práticas organizacionais de escolas municipais de alto desempenho em Volta Redonda foi utilizado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Em geral, de acordo com Yin (2005, p. 19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem-se a sete características para este tipo de investigação qualitativa: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Um estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005). No entanto, um mesmo estudo, como na ocasião desta dissertação, pode conter mais de um caso e, quando isso ocorre, a pesquisa é caracterizada como estudo de casos múltiplos. Parafraçando Yin (2005, p. 68), “cada escola é o objeto de um estudo individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, utiliza-se um projeto de casos múltiplos”. Stake (1995; 2000) destaca que, muitas vezes, o que se exprime sobre um caso pode ser muito diferente do que se expressa sobre outro, pois cada um deles pode apresentar relações e situações completamente diferentes, além de aspectos que são inerentes a cada um individualmente.

Assim, compreende-se que os estudos de caso devem ser holísticos e sensíveis ao contexto e, para tanto, precisam ser específicos e peculiares (STAKE, 1995; 2000). Desse modo,

entendido o caso como um fenômeno que ocorre dentro de um contexto intrinsecamente delimitado (YIN, 2005), foi trazido para a dissertação parte da história do município onde estão localizadas as escolas que foram objeto da pesquisa, bem como o contexto específico de cada Unidade Escolar.

Tuckman (2000, p. 516) entende que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) documentos vários e (3) através da observação.

A disponibilidade dos sujeitos envolvidos (membros da comunidade escolar), os recursos disponíveis e o próprio tempo destinado à pesquisa foram determinantes para a definição dos procedimentos metodológicos adotados em cada uma das escolas. Os recursos da observação direta, da entrevista semiestruturada, da análise documental e o *focus group* foram utilizados por meio do consentimento das gestoras das escolas que permitiram e aconteceram de acordo com a disponibilidade e vontade manifesta dos sujeitos da pesquisa, tais como professores, gestores, estudantes e pais.

Assim, a pesquisa caracteriza-se como um estudo multicasos adotando-se uma investigação de cunho intensivo e qualitativo para a compreensão do objeto estudado. O trabalho possuiu, também, um caráter exploratório, por buscar construir uma primeira abordagem sobre o conjunto de crenças, percepções e explicações que, de forma estruturada, organizam o conhecimento dos atores envolvidos nos processos de mudança organizacional.

Essa busca no campo presumiu ir ao encontro dos sujeitos praticantes e vivenciar esse cotidiano, para torná-lo visível. A intenção foi não só ir à escola, mas também habitar esse espaço e dar voz aos sujeitos praticantes de seu cotidiano. Na pesquisa, a base para a “construção” dos dados foi a observação direta. A coleta de dados, através da técnica de observação, buscou conseguir informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, à primeira vista incompreensíveis. É um instrumento de investigação, advindo da Antropologia, onde se constitui uma técnica de pesquisa fundamental. Essa técnica auxilia o pesquisador a obter e identificar provas sobre os objetivos que os indivíduos não têm consciência, entretanto, guiam seu comportamento. A observação desempenha papel importante, pois obriga o investigador a estabelecer um contato direto com a realidade estudada (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Esse tipo de observação ocorre quando o pesquisador está presente fisicamente, observando os acontecimentos. Como vantagem, essa técnica se apresenta muito flexível, pois permite registrar os eventos assim que ocorrem. O pesquisador também é livre para trocar de lugar, mudar o foco das observações ou concentrar-se em fatos inesperados, além de permitir a comparação entre as informações recebidas das pessoas pesquisadas e a própria realidade. Por outro lado, não podemos creditar total confiança às nossas percepções e impressões sensoriais, pois, vez por outra, podemos ser conduzidos a tirar conclusões precipitadas (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Como ferramentas de apoio, foram também utilizados outros recursos complementares como: conversações com sujeitos participantes da escola, entrevistas ao diretor e professores, o *focus group* com os alunos e documentos formais da escola.

Durante o mergulho no cotidiano escolar, por meio da observação direta, foram analisadas tanto a estrutura como a dinâmica da unidade de ensino.

A pesquisa documental, segundo Gil (1996, p. 51), favorece tanto o desenvolvimento da pesquisa de campo quanto da pesquisa bibliográfica, bem como auxilia, previamente, no conhecimento do próprio campo, familiarizando o pesquisador com o assunto em pauta e oferecendo a possibilidade de uma leitura reflexiva para sua melhor compreensão do campo.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, é aquela que parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa e oferece amplo campo de interrogativas, fruto da própria entrevista, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1994). Patton (2002) ainda destaca que a entrevista semiestruturada, pelo menos no estudo de caso, tem o propósito de permitir ao pesquisador entrar na perspectiva de outra pessoa para tentar extrair aquilo que não é facilmente observável.

No caso desse trabalho, foi seguida a sugestão de Merriam (1998; 2002), de que a entrevista semiestruturada contenha poucas perguntas. Somente uma espécie de introdução da conversa, de modo a não retrainir o entrevistado e perder a confiança deste, embora o foco seja específico.

A observação direta, também um recurso que foi utilizado na pesquisa de campo, como afirma Triviños (1987), não se trata de simplesmente olhar, trata-se de observar, de um conjunto, algo específico, prestando atenção nas características que se quer ressaltar. De acordo com Patton (2002), esse recurso permite ao pesquisador uma experiência direta com os

sujeitos da pesquisa e uma maior orientação para a descoberta, pois possibilita uma visão mais abrangente do todo.

Uma das principais vantagens da observação direta, de acordo com Patton (2002), é o conhecimento propiciado pela experiência direta do pesquisador com o contexto onde é realizada a pesquisa. Isto permite ao pesquisador perceber e conhecer desde o ‘cenário’ onde são desenvolvidas as atividades observadas, a própria realização das atividades, as pessoas que participam dessas atividades, até os significados do que foi observado da perspectiva das pessoas que estão sendo observadas, bem como aprender com as pessoas que são sujeitos da pesquisa (membros da comunidade escolar).

O *focus group*, técnica utilizada com os alunos, é definida por Oliveira e Freitas (1998) como um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros através das respostas às idéias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões que são fornecidos pelo moderador (pesquisador ou outra pessoa).

As características gerais do *focus group* são: envolvimento de pessoas, reuniões em série, homogeneidade dos participantes quanto a aspectos de interesse da pesquisa, geração de dados, natureza qualitativa e discussão focada em um tópico o qual é determinado pelo propósito da pesquisa (OLIVEIRA E FREITAS, 1998).

5.2 Etapas da pesquisa

Como etapa preliminar da pesquisa, foi feita uma seleção de cinco escolas municipais de ensino fundamental das séries iniciais (1º ao 5º ano) no município de Volta Redonda tendo como base o atingimento no Ideb ao longo de todo o período de 2007 a 2013, que são: Escola Municipal Amazonas, Escola Municipal Pará, Escola Municipal São Francisco de Assis, Escola Municipal Palmares e Escola Municipal Damião Medeiros.

Em seguida, foi feito um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, em que foi solicitado um agendamento para apresentação da proposta de pesquisa e

a consequente autorização para coleta e tratamento de dados das unidades escolares selecionadas.

No dia agendado, a assessora da secretária municipal de educação nos recebeu em seu gabinete e acolheu o pedido em forma de declaração expedida pelo coordenador do curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal Fluminense solicitando a autorização para a realização da pesquisa. A assessora ficou de encaminhar o pedido para a apreciação da secretária que analisaria a proposta.

No retorno à Secretaria Municipal de Educação, após alguns dias, foi concedida a concessão do direito de realizar a pesquisa. Contudo, a Secretária solicitou que, além das escolas, previamente, selecionadas com base no critério de escolha, o atingimento do Ideb em todos os anos, que fossem pesquisadas outras duas escolas sugeridas por eles tendo em vista o excelente desempenho destas escolas no trabalho com educação no município e pelas excelentes notas auferidas ao longo do período, que são elas: Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos e Escola Municipal Miguel Couto Filho, totalizando sete escolas a serem pesquisadas.

O processo de aceitação do pesquisador nas unidades escolares foi sem resistência por parte das diretoras gerais. A condição para que o pesquisador realizasse o estudo foi que tivesse a autorização da Secretaria Municipal de Educação, documento este apresentado desde a primeira visita.

Em todas as entrevistas com as diretoras gerais, estas se prontificaram a responder todas as perguntas propostas, bem como contribuíram com discursos espontâneos que enriqueceram o conteúdo das informações levantadas.

A coleta dos dados nas escolas ocorreu no período entre 20 de março de 2015 e 07 de dezembro de 2015, que foram definidos em quatro momentos: 1) Entrevistas com diretores, diretores adjuntos e dirigentes de turno; 2) *focus group* com grupos de alunos representando as séries do 1º ao 5º em todas as unidades escolares; 3) entrevista com supervisores educacionais, orientadores educacionais e professores; 4) Observação sistemática (cotidiano escolar); conforme a Tabela 6.

Tabela 6: Cronograma da Pesquisa

DATA	ATIVIDADE DO PESQUISADOR
09/03/2015	Visita à Secretaria Municipal de Educação e apresentação da proposta de pesquisa.
20/03/2015	Primeira visita às escolas E4 e E7, apresentação do pesquisador e entrevista com as respectivas diretoras gerais. Entrevista com os agentes escolares da escola E4. Participação no Conselho Comunitário Escolar da escola E7.
24/03/2015	Entrevista com dirigente de turno da escola E4.
26/03/2015	Primeira visita às escolas E6 e E2, apresentação do pesquisador e entrevista com as respectivas diretoras gerais. Entrevista com a diretora adjunta da escola E6.
27/03/2015	Primeira visita às escolas E5, E1 e E3, apresentação do pesquisador, entrevista com as diretoras gerais das escolas E5 e E3; Entrevista com a diretora adjunta, supervisora educacional e orientadora educacional da escola E1; Entrevista com a diretora adjunta da escola E3.
30/03/2015	Observação da infraestrutura e rotina de trabalho das escolas E4, E7 e E6.
31/03/2015	Observação da infraestrutura e rotina de trabalho das escolas E5, E1, E3 e E2.
02/04/2015	Entrevista com diretora adjunta da escola E2.
29/04/2015	Participação no conselho de classe da escola E4.
07/05/2015	Entrevista com diretora geral da escola E1.
27/10/2015	<i>Focus Group</i> com alunos das escolas E1 e E6.
28/10/2015	<i>Focus Group</i> com alunos das escolas E4, E5 e E2. Entrevista com supervisora educacional da escola E2.
29/10/2015	<i>Focus Group</i> com alunos das escolas E7 e E3.
30/10/2015	Entrevista com diretora adjunta, dirigente de turno e seis professoras da escola E4; Entrevista com orientadora educacional da escola E2; Entrevista com orientadora educacional da escola E5; Entrevista com diretora adjunta e três professoras da escola E7.
05/11/2015	Entrevista com três professoras da escola E1.
06/11/2015	Entrevista com orientadora educacional e duas professoras da escola E5.
07/11/2015	Entrevista com duas professoras da escola E1.
11/11/2015	Entrevista com a dirigente de turno e duas professoras da escola E5.
12/11/2015	Entrevista com três professores da escola E7.
13/11/2015	Entrevista com orientadora educacional da escola E2; Entrevista com a dirigente de turno e cinco professoras da escola E6.
18/11/2015	Entrevista com a dirigente de turno, supervisora educacional e uma professora da escola E3; Entrevista com duas professoras da escola E5.
19/11/2015	Entrevista com três professoras da escola E3.
23/11/2015	Entrevista com três professoras da escola E2 e quatro professoras da escola E7.
25/11/2015	Entrevista com três professoras da escola E2 e duas professoras da escola E3.
07/12/2015	Entrevista com duas professoras da escola E1.

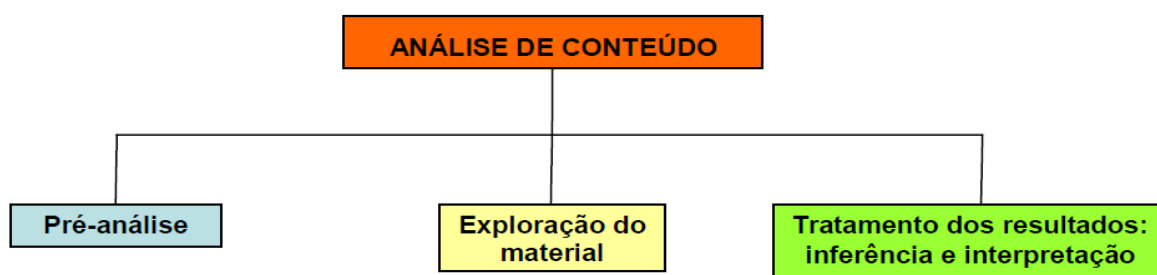
Fonte: Criada pelo autor.

5.3 Etapas da análise de conteúdo

Após a coleta, os dados foram organizados de forma que fosse possível identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando o significado dos achados da pesquisa de modo que os mesmos pudessem ser compreendidos. Em outros termos, foi realizada análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p.38), entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Para a interpretação dos textos oriundos das entrevistas, o processo de análise de conteúdo envolve várias etapas que permitem dar significado aos dados coletados (MINAYO, 2001; CRESWELL, 2007; FLICK, 2009). Neste caso, a metodologia utilizada para a interpretação dos textos, como já destacado anteriormente, foi a desenvolvida por Bardin (2006) que se estrutura em três fases: pré-análise; exploração do material coletado; e tratamento dos dados, dos quais também fazem parte a inferência e a interpretação, conforme Figura 1 e Tabela 7.

Figura 1: Três fases da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Tabela 7: Roteiro didático para análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores de registro – palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto – delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; *Constituição do corpus: seguir normas de validade; 1- Exaustividade – dar conta do roteiro; 2- Representatividade – dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade – coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência – adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material – alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias – inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevos as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Adaptado de MELO *et al*, 2010.

Na pré-análise, o material foi organizado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as idéias iniciais. Após esta primeira leitura de contato, foram selecionados,

nas entrevistas, os trechos diretamente vinculados a temática a ser analisada. A seguir, já com a definição dos trechos, foram definidas as categorias de análise e elaborados indicadores que pudessem ser identificados nas entrevistas e trechos das entrevistas que foram analisados (BARDIN, 2011). Destaca-se que a definição dos trechos das entrevistas foi necessário devido, tanto à quantidade de material coletado quanto ao fato das entrevistas serem semiestruturadas, o que permitiu aos entrevistados, muitas vezes, discorrer sobre temas que não estavam diretamente vinculados à pesquisa em pauta.

Finalmente, as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, identificadas nas entrevistas foram comparadas com as anotações do pesquisador, obtidas a partir das suas observações da dinâmica organizacional de cada uma das escolas.

5.4 Elaboração das categorias de análise

As categorias representam as primeiras impressões trazidas da realidade das unidades escolares estudadas. Resultaram de um processo de codificação das entrevistas transcritas. A codificação se deu em função da repetição das palavras, que foram confrontadas com os dados obtidos por meio da observação.

Cada categoria traz trechos extraídos das falas dos personagens entrevistados e, também apresentam a contribuição e respaldo do referencial teórico. Não foram definidas regras tanto para a nomeação quanto para a quantidade de categorias.

Tabela 8: Categorias de Análise

Categoria: Processo de escolha da equipe diretiva (1)	
Definição: O processo de escolha das equipes diretivas das escolas do município de Volta Redonda se dá por meio de eleições, que acontecem a cada três anos. A formação das chapas, no entanto, se dá pelos mais diversos motivos.	
Temas	Exemplos de Verbalizações
Insatisfação com a gestão anterior	DGE5: Nós professores não estávamos satisfeitos com a direção da época, Então nós resolvemos montar uma chapa..., então eu acabei sendo empurrada para diretora geral e acabei ficando na direção né. DGE2: [...] então foi meio uma disputa de eleição onde a grande maioria não queria que a outra professora fosse a diretora.
Incentivo da equipe e comunidade escolar	DGE1: Eu já tinha exercido a função de orientadora pedagógica e naquele período (2002), professores, funcionários e pais incentivaram a minha candidatura ao cargo. (Diretora Geral – escola E1) DGE7: [...] a diretora daqui resolveu aposentar, ela falou que não iria se candidatar mais e o pessoal começou a dizer que eu poderia me candidatar, foi um processo de amadurecimento.

Fonte: Criada pelo autor.

Tabela 8 (cont.): Categorias de Análise

Ausência de outros candidatos	DGE6: [...] nós já fizemos oferta pra deixar a vaga, mas até o momento..., ninguém quis a função e ninguém se candidatou.
Categoria: Afinidade e entrosamento da equipe diretiva (2)	
Definição: Essa afinidade e entrosamento ‘gera um espírito de equipe’ e ‘sentimento de ter compromisso com a equipe e com a escola’, pois ‘todos querem que a escola seja boa, que seja respeitada, que tenha bom desempenho’.	
Exemplos de Verbalizações	
DTE6: No meu caso eu entrei no ano passado mesmo, eu estava na chapa para ser eleita, elas já eram diretoras quando eu cheguei, foi indicação delas. DAE7: [...] Estava já determinada a não voltar, mas aí eu fiquei tão preocupada porque nosso sistema, nossa rede está carente de pessoal, e eles não colocaram outra professora pra me substituir, bem como a Supervisora Educacional também saiu, então muitos elementos que saíram da escola, então eu falei: “Pelo menos eu posso ajudar um pouco mais”.	
Categoria: Comunicação Interna (3)	
Definição: Existência de um calendário de abrangência municipal em que devem ocorrer reuniões periódicas entre as equipes, contudo, também destacaram as dificuldades de que esses encontros aconteçam. Utilização do aplicativo Whatsapp para facilitar o processo de comunicação entre professores, equipe de apoio e equipe diretiva, até com a criação de vários grupos que podem tratar de temas de interesses da escola.	
Exemplos de Verbalizações	
DGE6: Geralmente, a gente se reúne no turno da manhã e como a dirigente de turno também é do turno da manhã, tem duas matrículas, a gente se reúne num período curto né, de uma horinha por semana para gente estar passando os problemas, porque se a gente não se reúne, a gente não fala a mesma língua e aí não funciona. SEE3: Tem o Whatsapp também, que é para comunicação, não é pra discutir. Hoje vai ter isso, hoje vai ter aquilo, hoje eu não vou. Hoje vai acontecer alguma coisa na escola, não esquece isso, não esquece aquilo. É uma prática mais casual, algo que fica mais fácil. P6E3: a gente se encontra em reuniões, às vezes quando é algo muito sério, que tem que ser muito rápido, na hora do intervalo, na hora do recreio das crianças, também a gente conversa na sala dos professores. P3E1: A gente tem um caderno que circula entre a gente, mas o que funciona mesmo é o vínculo dos professores, se eu não me lembro de alguma coisa a colega vai e me lembra, é isso que funciona mais.	
Categoria: Processo Decisório (4)	
Definição: O processo decisório/tomada de decisão foi uma das variáveis que compõem as práticas organizacionais das escolas pesquisadas que foi mais enfatizado pelos entrevistados, especialmente, pelas diretoras que destacaram a experiência decisória como uma das práticas organizacionais mais complexas e que mais exige da direção de uma unidade escolar.	
Exemplos de Verbalizações	
DAE4: A gente não pensa igual é lógico, a gente discorda, mas tenta buscar um consenso. Tenta ser o mais democrático possível. As nossas opiniões às vezes são diferentes. DGE4: Quando vocês tomarem uma decisão aqui, é pra benefício da escola. Geralmente, qualquer decisão que você toma você passa pelo crivo da equipe. DAE7: A equipe diretiva em si não faz nada sem consultar uma a outra, eu não faço, tudo eu consulto, eu comunico. SEE2: Quem decide, quem dá a última martelada é a diretora geral. A gente tem uma gestão participativa, a gente está a par de tudo. Ela sempre comenta com a gente. P2E4: É sempre em conjunto, a gente troca muitas idéias, é tudo sempre perguntado, é tudo votado, a diretora geral não toma decisão sozinha, até porque a gestão é democrática e ela defende que nós dividamos as coisas.	

Fonte: Criada pelo autor.

Tabela 8 (cont.): Categorias de Análise

Categoria: Relação das unidades escolares com os alunos, pais e comunidade (5)
Exemplos de Verbalizações
<p>SEE3: A gente percebe uma participação muito grande dos pais dos estudantes. Salvo engano, poderia te dizer que mais de 90% dos pais vêm à reunião.</p> <p>DGE6: eu acho que é isso que contribui para um bom trabalho, porque a nossa parceria, o que a gente tem, isto eu digo para os pais, se a gente não tiver essa parceria a coisa não vai andar, não adianta ser unilateral.</p> <p>DGE5: A comunidade participa da escola. Quer saber da escola e a gente traz a comunidade para dentro da escola.</p>
Categoria: Relação da equipe diretiva e de apoio com os professores (6)
Exemplos de Verbalizações
<p>DGE6: É uma relação de amizade, de muita franqueza, a gente se coloca né, tanto os professores quanto a direção.</p> <p>DAE6: Então, temos um bom relacionamento, a hierarquia aqui é respeitada.</p> <p>DGE7: Então, eu procuro fazer com que eles entendam que eu não estou aqui só pra ficar cobrando, porque, antes de ser diretora, eu fiquei por vinte anos em sala de aula.</p> <p>P1E6: É uma relação boa, a gente tem acesso à direção. Tem gente que fala mais coisas, tem gente que fala menos coisas, tem gente que tem mais coragem de falar certas coisas.</p> <p>P3E6: Eu acho que a relação é boa, tem uma grande parceria, tem diálogo de ambas as partes, as professoras são escutadas.</p> <p>P3E3: A gente é cobrado, a gente é questionado, mas a gente é valorizado.</p>
Categoria: Percepções dos alunos acerca das unidades escolares (7)
Exemplos de Verbalizações
<ul style="list-style-type: none"> - As professoras são boas pra gente! (aluna da escola E7) - Tem bastante disciplina e muita educação. Mas tá bom! Acho que isso é bom! É uma escola! (aluna da escola E4) - A minha professora explica muito bem as coisas. Ela conversa com a gente na sala sobre os deveres e a gente aprende assim. (aluno da escola E6) - Uma coisa que não deixa é de ter professor aqui. Fica sempre na secretaria aqui. O professor está de olho pra ninguém entrar. (aluna da escola E3)

Fonte: Criada pelo autor.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Resultados descritivos

Destaca-se que, inicialmente, a permissão/autorização para realizar a pesquisa nas escolas do Município de Volta Redonda foi obtida junto à Secretaria de Educação do Município de Volta Redonda. A princípio, apenas cinco escolas atendiam aos primeiros critérios estabelecidos, ou seja, obter e sustentar o desempenho nas notas das avaliações externas, portanto, no IDEB. No entanto, a Secretaria de Educação do Município de Volta Redonda nos convidou a estender a pesquisa a mais duas escolas: Escola Municipal Miguel Couto Filho, que em 2013 apresentou um IDEB de 6.3 e Escola Municipal Professora Antonietta Motta Bastos, que apresentou um IDEB de 6.5. Resultados que, embora acima da média dos resultados do IDEB, não foram indicadores de alcance da meta. O objetivo proposto pela Secretaria era que fossem identificados os motivos de, na última avaliação do Governo Federal, o IDEB, estas escolas não terem atingido as metas propostas.

Assim, as entrevistas foram realizadas em sete escolas com suas respectivas diretoras gerais, diretoras adjuntas, dirigentes de turno, supervisoras educacionais, orientadoras educacionais e professores, entre os meses de março a dezembro de 2015. As escolas foram identificadas como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Na Tabela 8 constam as descrições dos perfis dos entrevistados, assim como o código que utilizado para designar cada um dos sujeitos participantes. Estas entrevistas, com duração entre 10 a 66 minutos, foram, previamente, agendadas pelas diretoras gerais, ou na ausência destas, pelas diretoras adjuntas. As entrevistas foram gravadas pelo pesquisador afim de que não houvesse perda de informações relevantes. Apenas uma diretora adjunta e uma orientadora educacional não permitiram que as entrevistas fossem gravadas.

Tabela9- Descrição do perfil atribuído a cada um dos participantes nas sete escolas pesquisadas.

ESCOLA - E1			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE1	Diretora Geral	19 anos	13 anos
DAE2	Diretora Adjunta	21 anos	1 ano
SEE1	Supervisora Educacional	21 anos	3 anos
OEE1	Orientadora Educacional	21 anos	1 ano
P1E1	Professora	2 anos	-
P2E1	Professora	8 anos	-
P3E1	Professora	9 anos	-
P4E1	Professora	4 anos	-
P5E2	Professora	3 anos	-
ESCOLA - E2			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE2	Diretora Geral	25 anos	16 anos
DAE2	Diretora Adjunta	26 anos	17 anos
SEE2	Supervisora Educacional	4 anos	4 anos
OEE2	Orientadora Educacional	6 anos	6 anos
P1E2	Professora	3 anos	-
P2E2	Professora	7 anos	-
P3E2	Professora	1 ano	-
P4E2	Professora	10 anos	-
P5E2	Professora	3 anos	-
P6E2	Professora	9 anos	-
ESCOLA - E3			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE3	Diretora Geral	25 anos	9 anos
DAE3	Diretora Adjunta	8 anos	5 anos
DTE3	Dirigente de Turno	20 anos	2 anos
OEE3	Supervisora Educacional	8 anos	3 anos
SEE3	Supervisora Educacional	3 anos	-
P1E3	Professora	19 anos	-
P2E3	Professora	2 anos	-
P3E3	Professora	22 anos	-
P4E3	Professora	8 anos	-
P5E3	Professora	1 ano	-
P6E3	Professora	4 anos	-

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 9 (cont.)- Descrição do perfil atribuído a cada um dos participantes nas sete escolas pesquisadas.

ESCOLA - E4			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE5	Diretora Geral	26 anos	12 anos
DAE4	Diretora Adjunta	20 anos	12 anos
DT1E4	Dirigente de Turno	28 anos	12 anos
DT2E4	Dirigente de Turno	4 anos	1 ano
P1E4	Professora	11 anos	-
P2E4	Professora	9 anos	-
P3E4	Professora	3 anos	-
P4E4	Professora	21 anos	-
P5E4	Professora	9 anos	-
P6E4	Professora	7 anos	-
ESCOLA - E5			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE5	Diretora Geral	24 anos	12 anos
DT1E5	Dirigente de Turno	7 anos	7 anos
OEE5	Orientadora Educacional	3 anos	2 anos
DT2E5	Dirigente de Turno	8 anos	2 anos
P2E5	Professora	6 anos	-
P3E5	Professora	23 anos	-
P4E5	Professora	7 anos	-
P5E5	Professora	2 anos	-
P6E5	Professora	9 anos	-
P7E5	Professora	3 anos	-
ESCOLA - E6			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE6	Diretora Geral	16 anos	13 anos
DAE6	Diretora Adjunta	22 anos	10 anos
DTE6	Dirigente de Turno	22 anos	1 ano
P1E6	Professora	5 anos	-
P2E6	Professora	13 anos	-
P3E6	Professora	1 ano	-
P4E6	Professora	9 anos	-
P5E6	Professora	13 anos	-

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 9(cont.) - Descrição do perfil atribuído a cada um dos participantes nas sete escolas pesquisadas.

ESCOLA - E7			
CÓDIGO	FUNÇÃO	TEMPO NA ESOLA	TEMPO NA FUNÇÃO
DGE7	Diretora Geral	31 anos	12 anos
DAE3	Diretora Adjunta	7 anos	5 anos
P1E7	Professora	25 anos	-
P2E7	Professora	9 anos	-
P3E7	Professora	7 anos	-
P4E7	Professora	17 anos	-
P5E7	Professora	1 ano	-
P6E7	Professora	1 ano	-
P7E7	Professora	3 anos	-
P8E7	Professora	3 anos	-
P9E7	Professora	23 anos	-
P10E7	Professora	2 anos	-

Fonte: Dados da pesquisa

Foram entrevistadas sete diretoras gerais, seis diretoras adjuntas, seis dirigentes de turno, quatro orientadoras educacionais, três supervisoras educacionais e quarenta e quatro professores. No início de cada entrevista, foram apresentados aos entrevistados os objetivos da pesquisa e solicitado que preenchessem e assinassem um documento de permissão no qual o sujeito definia se o seu nome poderia ser utilizado ou não na pesquisa. Após serem, formalmente, autorizadas, todas as entrevistas foram gravadas em meio digital e, posteriormente, degravadas. Os dados pessoais dos entrevistados foram resguardados, conforme solicitado por eles.

Ao término foram coletadas 70 entrevistas, que totalizaram 15 horas e 63 minutos, perfazendo uma média de 14 minutos para cada entrevistado. Em seguida, foi realizada uma leitura detalhada e cuidadosa de todo o material, a fim de destacar os discursos e percepções de cada entrevistado e que respondiam de forma mais direta aos questionamentos propostos na pesquisa.

Além da aceitação positiva que houve por parte das diretoras em participar das entrevistas, as visitas às sete unidades escolares foram essenciais para identificar o ambiente interno de cada uma delas, e tão importante quanto, identificar a comunidade na qual estão inseridas.

6.2 Resultados analíticos

6.2.1 A Direção e a equipe diretiva

Para começar, destacamos que **todos os diretores entrevistados, sem exceção, apontaram que, apesar dos muitos anos de experiência e vivência no sistema escolar, nunca foram questionados ou chamados a discutir sobre suas experiências e opiniões na gestão de suas escolas**; não tendo muitas vezes a oportunidade de dividi-las com pessoas de fora do ambiente de suas escolas, contribuindo assim, para a identificação de problemas, que muitas vezes são similares nas diferentes unidades escolares.

As diretoras gerais, ao serem entrevistadas, pareceram sinceras, receptivas e sem reservas para responder às questões apresentadas, e mostraram conhecer muito bem as unidades escolares onde atuam. Seis delas começaram como professoras, sendo que a que está há mais **tempo na mesma unidade escolar**, desde 1984, a diretora da escola E7, e a profissional com menos tempo na unidade escolar, desde 1999, a diretora da escola E6. Uma das diretoras além de exercer o cargo de gestão e de já ter sido professora, foi aluna da unidade escolar quando criança:

São 25 anos na mesma escola, fiz 25 em janeiro, desde 1997 na direção, não como diretora geral, como diretora adjunta, e a partir de julho de 2006 eu assumi como diretora geral. E eu fui aluna da escola. Eu, meus irmãos, eu fui estagiária quando fiz o magistério. (Diretora Geral - Escola E3)

Acerca do **tempo na função de direção geral**, a diretora da escola E2 foi a que apresentou o maior tempo, desde 1999, e a diretora com menos tempo na função foi a diretora da escola E3, desde 2006. Assim, pode-se afirmar que o gestor que contribuiu para a construção deste trabalho possui, pelo menos, certa experiência no cargo que ocupa e, provavelmente, é conhecedor das práticas organizacionais da escola sob sua gestão.

Constatou-se, ainda, que o **processo de escolha das equipes diretivas** das escolas do município de Volta Redonda se dá por meio de eleições, que acontecem a cada três anos. A formação das chapas, no entanto, se dá pelos mais diversos motivos, seja por insatisfação com a direção anterior, conforme os relatos abaixo:

Através de eleição, assim, na época né, eu seria candidata só ao cargo de diretora adjunta, porque nós professores não estávamos satisfeitos com a direção da época, Então nós resolvemos montar uma chapa..., então eu **acabei sendo empurrada para diretora geral** e acabei ficando na direção né. (Diretora Geral – escola E5)

[...] então foi meio uma disputa de eleição onde a grande maioria não queria que a outra professora fosse a diretora, daí houve a eleição, nós disputamos, e na época **graças a Deus eu fui eleita** com 94% dos votos, de pais e professores. (Diretora Geral – escola E2)

Seja pelo incentivo da equipe e comunidade escolar,

Através de eleição. Eu já tinha exercido a função de orientadora pedagógica e naquele período (2002), professores, funcionários e pais **incentivaram a minha candidatura ao cargo**. (Diretora Geral – escola E1)

Daí eu fui convidada a trocar com a professora adjunta da tarde, mas isso tudo era processo de eleição também. Eu formaria uma chapa com outra professora, e eu entraria como adjunta. **No princípio eu relutei muito para poder aceitar**, eu tinha paixão pela biblioteca, mas aí eu aceitei o convite e fui. E depois quando a minha diretora disse que ela não ficaria mais, que tinha um problema de saúde na família, ela precisava deixar a direção geral da escola, se eu não queria formar uma chapa, pois teria que ter eleição também. (Diretora Geral – escola E4)

Quando foi em 2002, a diretora daqui resolveu aposentar, ela falou que não iria se candidatar mais e **o pessoal começou a dizer que eu poderia me candidatar, foi um processo de amadurecimento**. E as meninas diziam assim: “Se você não aceita vai vir gente de fora, e a gente queria que você aceitasse”. Daí nesse processo de amadurecimento eu aceitei, e eu já estou há doze anos. (Diretora Geral – escola E7)

E em alguns casos percebe-se que a formação das chapas e a continuidade do gestor em exercício, no caso da reeleição, acontecem porque outras pessoas da escola não se candidatam ao cargo.

A escolha diretiva é feita por meio de eleição, da comunidade escolar, onde os pais votam, os professores e os funcionários. É aberto, tem um período em que as pessoas podem se candidatar, formar as suas chapas, existe um critério estabelecido pela SME (Secretaria Municipal de Educação), onde as pessoas têm que se adequar a esses critérios pra se candidatar, mas durante esses anos todos, nós já fizemos oferta pra deixar a vaga, mas até o momento..., **ninguém quis a função e ninguém se candidatou**. (Diretora Geral – escola E6)

Fica evidente que as gestoras chegaram à função quase que por acaso; sem um planejamento prévio, sem uma preparação para o exercício da função. A chegada ao cargo de direção, normalmente, aconteceu por uma necessidade da unidade escolar, reconhecida pela candidata e seus pares que obtiveram apoio dos pais dos estudantes.

Contudo, ficou evidente, também, que, independentemente dos motivos que levaram as diretoras a assumirem e permanecerem no cargo que, atualmente, exercem, todas elas assinalaram a existência de um **processo democrático de escolha da equipe que deve**

dirigir a unidade escolar. De acordo, com as gestoras, a participação dos funcionários, professores e pais no processo de escolha do gestor é fundamental para o desenvolvimento do trabalho na escola, pois a comunidade escolar precisa confiar na pessoa que está com a responsabilidade de conduzir a unidade escolar ao longo do mandato e o gestor precisa do apoio e confiança da comunidade escolar para fazer cumprir as atividades necessárias ao funcionamento adequado da escola.

Outro fator considerado e destacado nas escolas, em especial pelas diretoras adjuntas e dirigentes de turno, é a afinidade e entrosamento destas com as diretoras gerais e com a comunidade escolar, como pode ser observado pelas falas das entrevistadas.

[...] Então eu acho que cheguei à vice-direção por ter muito conhecimento da comunidade escolar, do grupo todo. A gente está há dez anos na direção, ela, a Diretora Geral, e eu, a vice, com eleição do grupo escolar e comunidade, eleita mesmo. (Diretora Adjunta – escola E6)

Teve eleição, mas a eleição foi com a diretora geral e a diretora adjunta. No meu caso eu entrei no ano passado mesmo, eu estava na chapa para ser eleita, elas já eram diretoras quando eu cheguei, foi indicação delas. (Dirigente de Turno – escola E6)

[...] Quando a DGE3 entrou pra chapa ela procurou alguém com perfil e a gente já se conhece há muito tempo né? Nós fizemos magistério juntas e tal. A gente é amiga há muito tempo. A gente já tem uma afinidade boa. E quando eu vim pra cá, ela percebeu essa questão de perfil né? De tranquilidade pra resolver as coisas e tal, e ela me convidou né? E o processo foi através de eleição mesmo. Foi chapa única, mas foi processo de eleição. (Diretora Adjunta – escola E3)

Daí há alguns anos, a gente já teve aval de ter essa dirigente de turno que, na verdade funcionaria como uma diretora adjunta, mas sem fazer parte da eleição. Dirigente de Turno é, na verdade, um cargo de confiança da diretora geral. Eu entrei há dois anos porque havia tanto a vontade da diretora quanto da adjunta. (Dirigente de Turno – escola E3)

[...] Estava já determinada a não voltar, mas aí eu fiquei tão preocupada porque nosso sistema, nossa rede está carente de pessoal, e eles não colocaram outra professora pra me substituir, bem como a Supervisora Educacional também saiu, então muitos elementos que saíram da escola, então eu falei: “Pelo menos eu posso ajudar um pouco mais”. Mas a minha intenção é ficar só mais este ano. (Diretora Adjunta - escola E7)

De acordo com as entrevistadas e, a partir das suas falas, essa afinidade e entrosamento ‘gera um espírito de equipe’ e ‘sentimento de ter compromisso com a equipe e com a escola’, pois ‘todos querem que a escola seja boa, que seja respeitada, que tenha bom desempenho’.

Certamente, a legitimidade obtida pela equipe diretiva, pelo menos em parte, é decorrente do tipo de processo de escolha dos gestores, ou seja, da eleição na comunidade escolar.

Em uma abordagem weberiana, este processo tenderia a inviabilizar a gestão da organização burocrática, a escola, posto que

em qualquer circunstância, a designação de funcionários por meio de uma eleição entre os governados altera o rigor da subordinação hierárquica. Um funcionário assim eleito tem, em princípio, uma posição autônoma com relação ao funcionário superior. A posição do funcionário escolhido veio “de baixo” e não “de cima”, ou pelo menos de uma hierarquia superior dentro da estratificação burocrática [...]. A carreira do funcionário escolhido não depende, pelo menos não fundamentalmente, do seu chefe dentro da administração. O normal é que o funcionário que não é escolhido, mas nomeado por um chefe, funcione com mais eficiência, desde um ponto de vista técnico, pois, em igualdade de circunstâncias, é mais provável que a sua designação e a sua carreira estejam determinadas por considerações e qualidades puramente funcionais. Os governados, como profanos, somente podem ficar sabendo do grau em que o candidato está espertamente qualificado em termos de experiência e, por conseguinte, somente depois do seu serviço. (WEBER, 1982, p. 141)

No entanto, contrariando a lógica weberiana, o processo eleitoral tem se mostrado produtivo nas organizações pesquisadas, ou seja, o empoderamento e a legitimidade advêm do processo de escolha e, não, apenas do cargo. Provavelmente, esta mesma legitimidade proporcione que a tomada de decisão ou o processo decisório seja mais concentrada na diretora da escola, como veremos adiante.

Ainda sobre a organização da equipe diretiva e de apoio, as diretoras gerais mencionaram a existência de um calendário de abrangência municipal em que devem ocorrer reuniões periódicas entre as equipes, contudo, também destacaram as dificuldades de que esses encontros aconteçam. Destaca-se que este calendário é definido pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda.

Nós temos reunião de equipe, que fazemos quinzenalmente, mas não é só a equipe diretiva não, aí entram a técnica, as orientadoras, as supervisoras e a secretária da escola. Obrigatoriamente nós teríamos que fazer isso quinzenalmente, mas às vezes é muito complicado. (Diretora Geral – escola E4)

Conforme declaração da diretora geral da escola E6, em sua unidade escolar também há dificuldades na realização das reuniões da equipe. Assim,

[...] a gente se reúne semanalmente, eu estou aqui todos os dias praticamente de 08h até às 15h, e como a minha diretora adjunta mora em outro município e ela não tem a disponibilidade de ficar, aí, geralmente, a gente se reúne no turno da manhã e como a dirigente de turno também é do turno da manhã, tem duas matrículas, a gente se reúne num período curto né, de uma horinha

por semana para gente estar passando os problemas, porque **se a gente não se reúne, a gente não fala a mesma língua e aí não funciona**. Se a gente não faz uma reunião prolongada, então a gente faz uma reunião durante a semana por uma horinha e conversa e põe os pingos nos “is” (Diretora Geral – escola E6).

As equipes diretivas das escolas mencionaram a utilização do aplicativo Whatsapp para facilitar o processo de comunicação entre professores, equipe de apoio e equipe diretiva, até com a criação de vários grupos que podem tratar de temas de interesses da escola. Em algumas escolas, o uso desta ferramenta digital já foi absorvido como uma das ferramentas mais importantes do processo de comunicação, devido ao seu uso facilitado e, principalmente, pela agilidade proporcionada e baixo custo para os envolvidos. As diretoras, inclusive, mencionaram que é uma ferramenta excelente para o acompanhamento da escola, pois a equipe diretiva sempre pode deixar todos a par dos acontecimentos diários, especialmente, quando há mudança de dirigente de turnos e não é possível um encontro presencial entre as responsáveis.

Alguns professores chegaram com essa idéia porque a conversa com o professor nem sempre é possível antes dele chegar à escola. Então, a gente vai conversando e adiantando. Aí, também, não precisa tirar ele da sala de aula. Às vezes fica muito complicado. Às vezes é uma coisa que surge e o professor já vê em casa, antes de sair. Facilitou muito a nossa comunicação depois que conversamos e todo mundo começou a usar como uma coisa da escola, também. Ficou mais fácil porque a maioria dos professores, dos funcionários têm. Então facilitou. (Dirigente de Turno – E3).

Tem o Whatsapp também, que é para comunicação, não é pra discutir. Hoje vai ter isso, hoje vai ter aquilo, hoje eu não vou. Hoje vai acontecer alguma coisa na escola, não esquece isso, não esquece aquilo. É uma prática mais casual, algo que fica mais fácil. A gente prefere se comunicar aqui mesmo, na escola. Tem professor que deixa o aviso no caderno e eu vou lá e converso com ele, se tiver que ir de sala em sala a gente conversa, entendeu? Mas se o professor preferir usar o Whatsapp, a gente também recebe. É assim que funciona. O importante é o professor encontrar a gente na hora que precisa e facilitar a vida dele para ele saber que pode contar com a equipe diretiva. (Supervisora educacional – E3).

Às vezes, eu preciso resolver alguma coisa e eu resolvo usando o Whatsapp. Falo direto com a diretora, com a dirigente de turno, com os professores. Eu tenho o telefone de todo mundo, mas é melhor o Whatsapp do que no telefone da casa delas. Se a gente tivesse dedicação exclusiva, a escola seria muito melhor. Se eu pudesse ficar os dois horários, ganhando os dois salários que eu ganho, a gente teria um ganho qualitativo muito melhor. Mas, enquanto não tem isso, a gente vai arranjando meios de se comunicar quando não dá para se encontrar. Assim, a gente deixa o outro que vai assumir no outro período sabendo tudo o que aconteceu no período da gente e o pessoal faz a mesma coisa comigo, me avisa de tudo e é bom porque eu já vou para a escola sabendo de tudo e para o pessoal, os professores, é bom eles saberem

que a gente sabe de tudo, que a gente troca, que a gente se comunica. (Supervisora educacional – E3).

Também, com objetivo de melhorar o **processo de comunicação** da equipe diretiva, a própria Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda estabelece um calendário que estipula que esta deve se reunir quinzenalmente. No entanto, o contato diário e as novas tecnologias possibilitam a comunicação fluida entre os membros da equipe diretiva, o que não gera muitas perdas quando não é possível a reunião quinzenal. Assim, ao invés de reuniões mais longas, as conversas diárias nos corredores ou via *whatsapp* e reuniões semanais, inclusive mais de uma, se necessário, para que todos possam ‘falar a mesma língua’. Desse modo, passa a ser do conhecimento de toda a equipe diretiva os acontecimentos da escola, especialmente aqueles que não fazem parte da rotina organizacional.

Quando perguntadas acerca de como acontece o **processo decisório** nas unidades escolares, as diretoras gerais, adjuntas e de turno responderam das mais variadas formas,

A gente não pensa igual é lógico, a gente discorda, mas tenta buscar um **consenso**. Tenta ser o mais democrático possível. As nossas opiniões às vezes são diferentes. (DAE4)

Eu acho assim, tem que existir essa cumplicidade e essa confiança na equipe, tanto é que eu falo com as meninas, se vocês errarem eu vou ter que errar junto com vocês e assinar em baixo do erro, porque eu confio em vocês. Quando vocês tomarem uma decisão aqui, é pra benefício da escola. **Geralmente, qualquer decisão que você toma você passa pelo crivo da equipe** (Diretora Geral–E4).

Tem coisas dentro da escola que tem que ser ditas e feitas, é pra fazer? Tem um grupo que diz assim pra mim: “É pra fazer diretora? **Você disse que é pra fazer então nós vamos fazer**. É assim que deve ser feito, então nós vamos fazer”. Você é a nossa diretora, você é a nossa líder. Porque, além, de tudo nós confiamos em você, **sem maiores questionamentos, mesmo que às vezes eles pensem que deveria ser de outra maneira, mas eles não oferecem resistência, eles vão de acordo com o comandante do navio, vamos juntos, nós estamos num barco que tem um comandante**, e eles acompanham. Graças a Deus eles acompanham, a gente vai junto. (Diretora Geral-E6)

Tem decisões gerais que influenciam toda a escola, para discutir assuntos gerais da escola, e tem aquelas discussões que dependem do turno. Porque o meu turno é muito diferenciado do da manhã. Então, **tem decisões, critérios, decisões, essas coisas que é um tratamento diferenciado. Ai a gente toma independente. Quando é uma decisão geral, é todo mundo, como vai acontecer agora na reunião**. Agora, quando depende só daquele turno, a

assunto só relacionado aquele turno, as outras dirigentes não influenciam. A não ser que alguma peça opinião pessoal, mas aí acho que não é o caso né? É mais entre a gente, dependendo do assunto. Se for dependente do turno, será eu, ela, e os professores também. Ela é uma pessoa muito flexível (Dirigente de Turno – escola E4).

Sempre em equipe. Nunca se toma uma decisão aqui, ah, vou querer fazer uma festa assim, ah semana da criança, eu quero que seja dessa forma, não. **A gente reúne um grupo, sempre a equipe diretiva primeiro, a gente senta, vê o que o grupo quer e a gente passa para os professores também, pra ver a opinião deles.** (Dirigente de Turno 1 – escola E5)

Podemos fazer isso assim, assim..., e **as professoras sempre aguardam as nossas decisões.** A decisão da equipe diretiva. (Diretora Adjunta – escola E7)

A maioria das formas como o **dinheiro é investido** eu pergunto para os professores o que eles acham que deve ser feito de imediato, o que a gente precisa de imediato, ou então quando eu acho que a gente precisa disso, eu vou lá e pergunto – gente a gente precisa disso, eu posso fazer? **Então, é mais assim conjunto, a decisão é conjunta.** Quando é uma obra, eu pergunto – “a gente precisa fazer tal obra, podemos usar o dinheiro pra isso, isso e isso, que é necessário?”. (Diretora Geral – escola E5)

“Agora, a **equipe diretiva em si não faz nada sem consultar uma a outra,** eu não faço, tudo eu consulto, eu comunico...” (Diretora Adjunta – escola E7)

Difícilmente, eu tomo a decisão sozinha, mas tomo! A gente tem uma reunião pelo menos uma vez no mês em equipe, da equipe técnica e diretiva, nesse dia eu venho a tarde, venho de manhã, trabalho de manhã, e fico a tarde de 13h30 às 15h30 pra gente ter esse momento de definir o que nós vamos fazer, agora quando tem que decidir alguma coisa, a gente coloca no papel e passa pra todo mundo discutir, pra poder conversar. (Diretora Geral – escola E7)

Quem é que vai dar a cara pra bater? Todo mundo que decidiu? Não, a diretora que está lá com a cara na frente. Então, tem coisas que não tem razoabilidade pra estar pedindo não. (Diretora Geral – escola E3)

Então, por isso que a minha participação na parte pedagógica é olhada bem de perto, sendo que nós temos as nossas orientadoras pedagógicas, nossa orientadora educacional que trabalha em parceria com a gente, mas a gente acompanha de perto, eu acompanho bem de perto mesmo essa parte pedagógica. **A última palavra é a minha.** (Diretora Geral – escola E6)

Bem como a percepção de uma supervisora educacional e uma orientadora educacional que disseram o seguinte:

Normalmente, quem dá a palavra final é a diretora, então, quando acontece alguma coisa, a gente comenta e, se não pode estar todo mundo presente na reunião, quem não está presente fica sabendo depois. A gente, mesmo, fala o que foi decidido. **Quem decide, quem dá a última martelada é a diretora geral. A gente tem uma gestão participativa, a gente tá a par de tudo. Ela sempre comenta com a gente.** Até mesmo quando é uma coisa urgente, ela chega na sala e diz: “aconteceu isso e isso, e vamos ter que fazer isso e isso”. Todo mundo concorda, as atitudes, as decisões são sempre convenientes e realmente adequadas pra situação. É claro, se acontece algo emergencial, ela vai, e toma a atitude dela. (Supervisora Educacional – escola E2).

As decisões são coletivas, sempre que possível, são decisões coletivas, né? A gente sempre leva pro grupo, o grupo acata ou não... Na maioria das vezes, sempre que possível é assim. É um colegiado né? (Orientadora Educacional – escola E3)

O comportamento adotado por algumas diretoras gerais frente à tomada de decisões foi destacado por diretoras adjuntas e dirigentes de turno,

“As decisões são compartilhadas, a diretora geral procura sempre conversar com a equipe antes da tomada de decisões” (Diretora Adjunta – escola E2).

[...] eu acho a diretora geral uma pessoa muito aberta ao diálogo, a conversa, algumas coisas que eu acho que por ela ser uma gestora que está buscando conhecimento, já fez cursos agora recentes em menos de cinco anos pra cá, ela sabe que tem posturas que ela pode abrir que ela vai ouvir todos e ela vai ser mais aberta a idéias e tem posturas que não, que ela sabe que se ela deixar aberto não vai fluir, daí ela já traz pronto e informa (Dirigente de Turno – escola E3).

Ela já tem uma bagagem bem boa... e ela sabe de coisas que não funcionam. Que tem que ser daquele jeito ali... e isso é bom (Diretora Adjunta – escola E3).

Ela não bate o martelo, **a gente conversa e decide, mas assim, acaba que quem responde pela escola, como você sabe é ela, mas a gente se reúne**, com os professores quando ela pensa em fazer alguma coisa diferente, alguma melhoria para a escola, ou qualquer tipo de situação a gente reúne com o grupo ou se reúne entre a gente mesmo da direção, mas ela é muito experiente, então assim, muitas coisas já ajudam bastante, é a minha opinião (Dirigente de Turno – escola E6).

A gente sempre discute entre nós, a palavra final é sempre dela, mas a gente tem um bom relacionamento, eu como falo muito, eu falo mesmo, a gente sempre discute bem as nossas opiniões, discordando ou não a gente discute sempre, a gente procura sempre chegar num consenso, só quando não tem ou é algo muito sério que a gente deixa pra ela, seguindo a hierarquia e é

ela quem decide, nós nunca tivemos problema não, eu estou com ela aqui há muitos anos (Diretora Adjunta – escola E6).

Vale ressaltar a percepção de uma dirigente de turno e de uma diretora adjunta quando reconhecem que algumas decisões independem da vontade da diretora geral:

Tem coisas que a gente trabalha de acordo com a **SME (Secretaria Municipal de Educação)**, é ordem então, cumpra-se, **o que vem pronto, a gente segue**, qualquer mudança, calendário, a gente só dá a nossa cara pra ensinar, mas o restante a gente recebe ordens (Dirigente de Turno – escola E3).

É... tem coisas que tem que ser... **às vezes a ordem vem de cima** e... a gente também é subordinado, né? Então tem hora que tem que bater o martelo e ser assim (Diretora Adjunta – escola E3).

O processo decisório também foi associado à contribuição para o bom desempenho no IDEB, conforme destacado por uma das diretoras entrevistadas.

Isso é uma engrenagem, literalmente. Se não andar todo mundo certinho quebra a dinâmica da escola, e não pode quebrar, senão o IDEB cai (Diretora Geral – escola E2).

O processo decisório/tomada de decisão foi uma das variáveis que compõem as práticas organizacionais das escolas pesquisadas que foi mais enfatizado pelos entrevistados, especialmente, pelas diretoras que destacaram **a experiência decisória como uma das práticas organizacionais mais complexas e que mais exige da direção de uma unidade escolar**. De acordo com as gestoras, após as decisões tomadas e divulgadas para a comunidade escolar estas passam a ter sua implementação cobrada pela própria comunidade escolar Secretaria de Educação.

Como assinala Luck (2000, p. 25),

[...] não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação a escola deve promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-la. Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidades, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as.

Certamente, este compartilhamento, recai, sobremaneira, sobre o gestor da unidade escolar! A mesma autora, ainda retrata, de forma, muito interessante, que a autonomia e a heteronímia se

complementam nas organizações escolares e seu estreito imbricamento faz parte das práticas organizacionais das escolas.

Autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução de seus próprios destinos, em desconsideração ao contexto de que a escola faz parte. A interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais. Por conseguinte, a heteronomia, isto é, a determinação externa dos seus destinos, sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública, quanto privada, estabelecendo, com a autonomia, um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas. (LUCK, 2000, p. 26)

Observou-se que, na prática, o processo decisório nas escolas pesquisadas segue a metodologia de Torres (1994), ou seja, há uma parte estruturada, onde são apresentadas as variáveis disponíveis, os dados, as alternativas de ação e os critérios de decisão e, há uma parte não estruturada que depende do julgamento pessoal e subjetivo, especialmente do gestor, baseada na sua experiência, intuição, perspectiva de cobrança da Secretaria de Educação e da comunidade escolar.

As falas dos entrevistados que compõem a equipe diretiva e de apoio, apresentadas anteriormente, de um lado, apontam, principalmente, que as decisões programadas, como aquelas que têm sua origem na Secretaria de Educação ou que fazem parte da rotina da escola, ou seja, são repetitivas e rotineiras, portanto, já existem procedimentos estabelecidos do que fazer e de como fazer não precisam ser tratadas, sempre, com a direção da escola e não são motivos para discussão, a não ser que a prática seja alterada.

Por outro lado, as decisões não programadas, isto é, novas, não usuais ou, ainda, não possuem uma estrutura definida, como um problema novo, onde não há um procedimento para resolução, bem como questões complexas ou consideradas importantes, exigem do decisor um tratamento diferenciado e sob medida.

Para esta última, especialmente, as falas anteriores mostram que o gestor assume e conduz o processo decisório, bem como toma a decisão, ainda que esta se baseie no seu julgamento individual ou que o mesmo use o cargo para definir o conteúdo da decisão. A partir das falas dos entrevistados, percebe-se que diretores e equipe diretiva que os apóiam, de fato, compreendem que o diretor pode tomar decisões sozinho, de modo mais **centralizado**, pois faz parte da prerrogativa do cargo que o mesmo ocupa e, principalmente, porque ele percebido como o responsável pela escola, o sujeito a ser cobrado e a responder perante a comunidade escolar e a Secretaria de Educação. Como apontam Parente e Lück (1999, p. 13),

o que vem ocorrendo na prática educacional brasileira é o deslocamento do processo decisório, do centro do sistema, para os níveis executivos mais próximos aos seus usuários, ou seja, a descentralização do governo federal para as instâncias subnacionais, onde a União deixa de executar diretamente programas educacionais e estabelece e reforça suas relações com os Estados e os municípios, chegando até ao âmbito da unidade escolar. Da mesma forma, os sistemas estaduais vêm adotando política similar, ou seja, transferem recursos e responsabilidades com a oferta de serviços educacionais, tanto para o município, quanto diretamente para a escola.

Obviamente, as falas dos entrevistados, também, apontam para uma tentativa de implementar uma gestão mais participativa, baseada no consenso e no envolvimento, pelo menos, da equipe que atua diretamente junto ao gestor. Contudo, há predominância da tomada de decisão mais centralizada e isto é reconhecido como normal e, muitas vezes, necessário. Há o destaque, ainda, que as decisões são apresentadas e justificadas para a comunidade escolar, de modo que todos tomem conhecimento. O fato é que

[...] o crescimento das formas burocráticas de controle, nas décadas recentes, tem mostrado que as decisões tomadas de cima para baixo no sistema não podem resolver todos os problemas e que uma superregulação pode, por vezes, minar um sistema de controle. Além de prescrever práticas que podem ser inadequadas para certos alunos, um processo decisório hierárquico pode, muitas vezes, acabar não responsabilizando ninguém pelos resultados. Quando o corpo de profissionais da escola não é responsável pelas decisões, também deixa de ser responsável pela busca de soluções para os problemas escolares (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 2006, p. 16).

O que se verificou, nesta pesquisa, efetivamente, é que os gestores das escolas de alto desempenho tomam decisões individuais, se necessário, assumem a responsabilidade por elas e, principalmente, são percebidos pelos seus liderados como aqueles que respondem pela escola, que respondem pelo desempenho da escola, que estão ‘com a cara na frente’.

Quando o tema das entrevistas versou sobre a **relação das unidades escolares com os alunos, pais e comunidade ao entorno**, a equipe diretiva e integrantes da equipe de apoio destacaram algumas características positivas e peculiares às escolas, conforme relatos a seguir.

A gente percebe uma **participação muito grande dos pais dos estudantes**. Salvo engano, poderia te dizer que mais de 90% dos pais vêm à reunião. O quantitativo aqui, de gente que participa, é muito. A família aqui faz a diferença. (Supervisora Educacional – escola E3)

Os pais participam de todos os eventos que a escola faz. Eles procuram muito a comunidade do entorno da escola para participar, também. A nossa relação é muito aberta. Qualquer coisa, eles estão procurando aqui a escola,

então, eu acho que é isso que contribui para um bom trabalho, porque a nossa parceria, o que a gente tem, isto eu digo para os pais, se a gente não tiver essa parceria a coisa não vai andar, não adianta ser unilateral, tem que partir dos dois lados né? (Diretora Geral – escola E6)

É uma participação muito boa, principalmente com o grupo de liderança que temos: **pais representantes e conselho comunitário escolar, que vivem o dia-a-dia da escola, incentivam e colaboram para a execução das atividades propostas.** (Diretora Geral – escola E1)

Os pais, eles, abraçam a causa. A exposição, por exemplo, a gente tem a feira de ciências, né? A gente percebe o envolvimento dos pais porque quando tem o envolvimento dos pais, o envolvimento da comunidade, facilita muito os processos dentro da escola. (Diretora Adjunta – escola E4)

Eu tenho pais que foram meus alunos e hoje seus filhos estudam aqui. Então, a gente cria certo carinho pela comunidade, pelas crianças. **A comunidade participa da escola. Quer saber da escola e a gente traz a comunidade para dentro da escola.** Então, assim, eu não gosto daquela coisa de brigar com o aluno, eu sou de chamar a atenção, mas eu não sou de brigar com o aluno. Eu acho que aluno você tem que conversar, tem que chegar num consenso, você tem que tratar ele com carinho, porque é isso que faz falta pra ele. (Diretora Geral – escola E5)

Apesar de a comunidade ser carente, ela participa, a gente tem até muito pai que participa. Os alunos que a gente recebe aqui nos respeitam, respeitam bastante. (Dirigente de Turno 1 – escola E5)

Outros relatos, porém, evidenciam algumas **dificuldades** enfrentadas nessa **relação entre unidades escolares com pais e alunos,**

Acontece de alguns pais virem aqui e cobrar da professora o cuidado do material dos filhos, ou então vir aqui porque não gostou do jeito que a professora falou, coisas assim que você percebe que não é uma preocupação com aquilo que o aluno tá fazendo aqui. (Diretora Adjunta – escola E6)

Nós temos pais que são muito bons. Mas, como em toda escola, tem aqueles que são mais ou menos e tem aqueles que só veem para escola para brigar, para tirar satisfação. Esses nunca aparecem na escola para participar. (Diretora Geral – escola E5)

Porque o aluno vem pra escola e precisa seguir regras, tem horários e obrigações, a escola não é um lugar de lazer. Ela tem horário de lazer, tudo na vida tem, só que a escola tem uma função e o aluno tem que entrar no esquema. Daí, hoje, muitos alunos vêm pra escola porque se não vier a mãe não recebe o bolsa família. Mas ela não está se importando com o que ele está fazendo aqui dentro, ou não fazendo. Temos mães assim, também. (Diretora Adjunta – escola E6)

Paro (2000, p. 30), ao realizar um estudo sobre o papel da família no desenvolvimento escolar de alunos do ensino fundamental, evidenciou que a família só poderá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar, com o desenvolvimento de seu filho quando a escola utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Ainda que muitas famílias se mostrem resistentes.

De modo mais crítico, Prestes Motta (1986, p. 139), trata da importância da participação da família na escola e na própria construção da sociedade ao afirmar que “a família é sempre um suporte precioso para a escola como, inversamente, a escola é um suporte precioso para a família”. Certamente, nas questões de desempenho e definição do papel do sujeito ou do educando na sociedade, “seria errôneo desconsiderar, por exemplo, diferenças de nascimento e tradições familiares”, mas, também, seria equivocado desconsiderar que a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, independentemente, das classes sociais das quais são oriundos, não têm um papel definidor no desempenho atual e futuro dos sujeitos, no caso, os educandos.

Já quando perguntadas acerca da **relação da equipe diretiva e de apoio com os professores das unidades escolares**, foram coletadas as seguintes percepções:

É muito tranquilo, muito mesmo, é muito tranquilo. Como os professores, a nossa relação é muito boa, é uma relação muito estreita. É uma relação de amizade, de muita franqueza, a gente se coloca né, tanto os professores quanto a direção. Eu falo que a porta da direção tá fechada porque é melhor de trabalhar, mas ela está aberta, alguma coisa que o professor queira dizer que não está legal, que foi proposto, mas não está dando pra fazer por algum motivo, o professor tem toda liberdade de chegar e falar. Ele senta e vai dizendo que não está bem, que precisa mudar, **se dá pra mudar, a gente muda, mas se não der, temos que trabalhar pelo convencimento e pedir o apoio dele.** (Diretora Geral – escola E6)

O grupo, em sua maioria, é muito bom. Tem um grupo aqui muito antigo. Então, temos um bom relacionamento, **a hierarquia aqui é respeitada.** Então, aqui dentro a gente nunca teve um problema de que fulano não está fazendo o que foi solicitado, não está respeitando o que foi combinado. Eu estou aqui há muitos anos e nunca vivenciei isso não. (Diretora Adjunta – escola E6)

Não sei, mas existem alguns pontos que precisam ajustar. **Eu tenho uma mão de ferro. Então, às vezes, porque eu sou muito honesta..., às vezes eu me perco um pouco aí pela honestidade... aí o pessoal fica meio**

melindrado. Mas, de maneira geral, a gente não apresenta dificuldades grandes não. Não temos problema de orientação que o professor dever seguir. Ele segue! **A supervisão é para ajudar ele a seguir o que foi combinado.** (Supervisora Educacional – escola E3)

A gente discute, às vezes, algumas idéias. Então, quando as pessoas da escola propõem algumas idéias, a gente vê se é viável ou não, de acordo com as diretrizes também da SME. Mas não temos problema de relacionamento. (Dirigente de Turno – escola E6)

Eu sou muito amiga deles, dos professores e da minha equipe. Então, eu procuro fazer com que eles entendam que eu não estou aqui só pra ficar cobrando, porque, antes de ser diretora, eu fiquei por vinte anos em sala de aula. Então, o que eu posso fazer é colaborar, contribuir com o processo de trabalho deles. (Diretora Geral – escola E7)

Ao ser perguntada do grau de **comprometimento** dos professores da sua unidade escolar, a diretora geral da escola E4 disse não ter dificuldades com os mesmos. Contudo, não podia afirmar que todos eram, totalmente, comprometidos. E complementa:

Eu não tenho dificuldade com eles. O meu processo com eles é tranquilo, agora dizer que é 100%, porque cada um tem sua particularidade, cada um trabalha de uma forma. Tem gente que já tem tempo de Rede, tem gente que está chegando na Rede agora. Tem professor que você percebe que tem um pouquinho de dificuldade pra gerenciar a proposta da Rede Municipal, principalmente nas séries iniciais, que é um trabalho com letramento. Tem professor que você percebe que tem um pouquinho de dificuldade. É aí que entra a equipe de gestão. É aí que eu entro e falo com o professor sobre as necessidades da escola, sobre as necessidades dos alunos. (Diretora Geral – escola E4)

Continuando com o seu discurso,

Nós já tivemos situação de professores desistirem na primeira semana. Aí, eu pergunto pra equipe responsável por supervisioná-los: o que vocês fizeram? Por que esses professores desistiram tão rápido? Entendeu? Então, assim, tem que se investir no professor da mesma forma que você investe no aluno. Para que você tenha um ensino de qualidade, o professor tem que estar bem, mas aí, se o professor é ruim, se o professor é assim, mesmo, se ele não quer, se é só para receber o salário, no banco do magistério não vamos ensinar a ser professor, não ensinamos, nem na faculdade. Você pode aprender sobre teorias, sobre os educadores, mas na prática é totalmente diferente. Não dá para ensinar a pessoa a gostar do que ela não gosta se ela só faz aquilo porque precisa, por necessidade. E ela sabe disso. Tem professor que diz isso. Então, se a gente percebe isso, **a gente não quer esse professor na escola porque vai causar muito dano para as crianças e pode contaminar outros professores.** (Diretora Geral – escola E4)

A diretora geral da escola E5 também demonstrou preocupação com os fatores determinantes para o não enquadramento do professor e a falta de interesse para a sua recuperação, antes de uma possível devolução à Secretaria Municipal de Educação.

É porque, **no primeiro ano você tem que dar uma chance para o professor** porque ele acabou de chegar à escola, acabou de sair de um concurso, então você dá a chance a ele pra que ele trabalhe. Mas **se ele trabalhou aquele primeiro ano e não se deu bem, a gente dá mais um ano de chance pra orientar**. A gente faz tudo que pode pelo professor. Mas do primeiro ano não passa! Mas **se tem que devolver, a gente devolve**. Mas a gente só devolve depois que perceber que, infelizmente, não tem mais o que fazer por ele. Mas **a gente tá querendo diminuir esse tempo porque são dois anos perdidos para os alunos que ficaram com ele**. E tem que recuperar depois. **Então, a gente tem que escolher: ou o professor ou as crianças. Aqui, a gente fica com as crianças**. (Diretora Geral - escola E5)

Para a diretora geral da escola E2, outra percepção é levantada quanto ao comprometimento e engajamento do professor na unidade escolar,

A gente faz um trabalho sério. A escola já é conhecida pelo trabalho. Então, **quem não quer trabalhar sério, não vai querer vir pra cá**. E quem quer trabalhar sério costuma ter medo de vir pra cá, até pela quantidade de bairros distintos que a gente tem aqui porque a gente atende vários bairros. É difícil porque não é uma comunidade ignorante; é uma comunidade muito esclarecida, que sabe dos seus direitos. Claro, de vez em quando, o dever fica esquecido, mas o direito eles não abrem mão e sabem muito bem. (Diretora Geral – escola E2)

Discurso muito similar ao adotado pela diretora geral da escola E3,

Eu conversei, expliquei a situação para a professora que não se adaptou à nossa metodologia de trabalho na escola. Ela saiu agradecida, feliz da vida. Mas, assim, **com dois meses eu já percebi que ela não tinha perfil pra trabalhar na minha escola. Eu não podia deixar ela estragar uma turma**, esperar um ano para saber que se ia dar certo ou não quando eu já estava vendo que ela não estava se adaptando. Eu podia esperar?! (Diretora Geral - E3)

O que ficou evidenciado, pelo menos nesta pesquisa, foi a existência e busca contínua pela manutenção de boas relações no ambiente da organização escolar, principalmente, entre o corpo gestor e os professores. No entanto, não foram encontrados indícios de que a busca pelas relações cordiais implicasse em algum tipo de desfavorecimento para o alunado, como, por exemplo, favorecimento de professores que não cumprem com suas obrigações o que não se adaptam ao trabalho exigido na escola.

Embora, também, se observe a existência de bons relacionamentos entre os membros da escola, bem como a concordância que o professor deva se enquadrar na cultura escolar, através do convencimento, da indicação da importância do seu trabalho para a aprendizagem dos estudantes e para a própria relação ensino-aprendizagem, fica evidente que as escolas são organizações burocráticas e, como tais, definem assim o seu comportamento e sua cultura.

A escola, como organização burocrática, tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e um outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional. Esse corpo de princípios e valores é constituído na cultura da organização escolar e direciona grande parte das interações presentes nessa cultura. Os conceitos de autoridade e hierarquia adotados no interior das escolas definem uma cultura de interação entre os seus participantes e são peculiares a cada organização. (PAULA E SILVA, 2001, p. 126)

Como destaca Paula e Silva (2001, p. 132), “os diferentes atores do processo educacional, pela sua interação cotidiana, criam as estruturas e tentam imprimir seus valores e crenças pela intervenção na realidade escolar”. Assim, quando, como no caso das escolas estudadas, há uma dissonância entre as práticas de um dos membros da organização, haverá, também, legitimidade dos gestores, perante a comunidade escolar, para questionar o dissidente ou aquele que não atende o padrão de trabalho exigido pela escola. Certamente, “a autoridade, a hierarquia e a participação são permitidas nas escolas, seja na relação professor-aluno, direção-professores, direção-pais, e são legitimadas por diferentes elementos” (PAULA e SILVA, 2001, p. 132). Essa legitimidade aparece plenamente, quando o gestor, no exercício da sua função decide pela saída de um professor, cuja continuidade poderia acarretar em prejuízo para os estudantes. Assim, como assinala Paro (1995), o caráter hierárquico da distribuição de autoridade prevalece nas escolas gerando uma relação de mando e obediência que, além de estar presente nos regulamentos formais, está legitimada nas regras informais e na cultura da escola que rege as relações e legitima as ações do gestor.

6.2.2 Os professores

Da mesma forma como ocorreu com a equipe diretiva e equipe de apoio, as entrevistas com os professores das unidades escolares pesquisadas foram conduzidas de maneira informal, num tom descontraído, não deixando de evidenciar todas as perguntas necessárias que pudessem indicar: como é que a equipe se organiza? Como é que o diretor dirige a escola? Como é o

cotidiano? Como as pessoas se comunicam internamente? Como são os processos organizacionais? O que é feito para que essas escolas tenham um alto desempenho? Isto tudo, certamente, da perspectiva dos professores.

Cabe ressaltar a dificuldade de realização das entrevistas com os professores por conta do tempo disponível que eles dispunham. Normalmente, os professores possuíam duas matrículas, uma no Estado e outra no município ou em dois municípios diferentes. Assim, geralmente, muitos chegam às escolas um pouco antes do início de suas aulas. Desse modo, a maioria das entrevistas ocorreu durante os intervalos das aulas ou na hora do recreio dos estudantes.

Quando perguntados de como percebem a relação dos professores com a equipe diretiva obteve-se as seguintes respostas:

É uma relação boa, **a gente tem acesso à direção**. Tem gente que fala mais coisas, tem gente que fala menos coisas, tem gente que tem mais coragem de falar certas coisas, tem gente que acha que, de repente, falar algo não vai mudar, então, se cala. Como todo lugar de trabalho tem coisas boas e coisas ruins. (professora escola E6 – P1E6)

A minha **relação com elas é muito boa** porque eu falo o que eu preciso falar, concordando ou não, porque às vezes a gente discorda, opiniões são diferentes, até porque eu estou aqui há muito tempo a gente já tem uma relação de amizade também, então eu me sinto muito à vontade em falar pra ela o que eu penso, se eu concordo ou não concordo muitas vezes eu discordo dela e falo assim mesmo e a gente continua bem. (professora escola E6 – P5E6)

Eu acho que **a relação é boa**, tem uma grande **parceria**, tem **diálogo** de ambas as partes, as professoras são escutadas. (professora escola E6 – P3E6)

É muito boa, eu não tenho do que reclamar não, **a gente pode colocar quando tem alguma coisa** que a gente não está bem, chega, senta, conversa, sempre buscando alguma alternativa, alguma solução. (professora escola E3 – P1E3)

A diretora geral é uma pessoa tranquila, ótima de se trabalhar, isso eu posso afirmar que todas as professoras vão falar isso, **ela deixa a gente bem tranquila no trabalho, mostra a qualidade, mostra qual é o nosso ponto, o nosso objetivo, nos mostra os caminhos, quando a gente erra elas mostram o que está fazendo errado, vamos fazer novamente, vamos por esse caminho aqui, seguiu por esse caminho e não deu certo, vamos pelo outro, não deu resultado a gente procura outro caminho até encontrar uma solução**. (professora escola E3 – P6E3)

O que eu falo da minha diretora e da equipe da direção aqui da escola é que é aquela **direção que você pode contar**, a gente pode contar, a gente pode procurar, **elas cobram, cobram mesmo, se a gente tiver cometendo algum erro ou por inexperiência, ou por a gente não concordar com alguma coisa, ela sabe cobrar, ela sabe se colocar**, isso tanto uma quanto outra. Então o **diálogo** aqui prevalece, mas ela sabe cobrar. (professora escola E3 – P4E3)

Ela conversa muito com a gente, até a maneira de chamar a atenção, quando, por exemplo, ela precisa brigar, brigar entre aspas, com as professoras da escola. Por exemplo, tem situações de reuniões que ela precisa chamar a atenção, precisa arrumar alguma coisa que não está bacana, até nisso ela tem aquele dom de chamar a atenção da gente, quando termina você sai falando obrigada. **Agente é cobrado, a gente é questionado, mas a gente é valorizado**, ela traz sempre esse retorno, de dar valor, de falar gente, está puxado mesmo, está difícil, como a gente pode fazer pra melhorar, ela dialoga com a gente. (professora escola E3 – P3E3)

Aqui é o melhor lugar onde eu já pude estar. **Eu faço questão de estar aqui. Fiz questão de conseguir mudar pra cá, colocar meus filhos pra estudarem aqui, porque eu realmente acredito nessa relação, é muito bacana, a gente se sente mesmo respeitada aqui dentro profissionalmente e pessoalmente pela direção.** (professora escola E3 – P2E3)

O discurso apresentado pelos professores sinaliza a existência de um clima de parceria, diálogo e respeito entre os membros das unidades escolares. Os professores sentem-se valorizados e confiam na equipe diretiva, indicando o grau de proximidade ou afastamento de uma determinada pessoa em relação ao núcleo central da organização.

Herzberg, já em 1968, apontava que não apenas os fatores relacionados ao conteúdo do cargo ou à natureza das tarefas desenvolvidas pelo indivíduo seriam determinantes da satisfação (motivadores), mas, também, aqueles fatores determinados pelo ambiente que permeiam o indivíduo e ligados a condições dentro das quais desempenha seu trabalho, entre eles, a relação com a chefia, o reconhecimento, a valorização, o tipo de gestão. É preciso lembrar, ainda, que as organizações de capital privado têm investido na busca constante e manutenção de boas relações entre líderes e liderados com o claro objetivo de melhorar o desempenho organizacional. Como destacam Lima e Corrar (2009, p. 34), entre as ‘melhores empresas para trabalhar’, “algumas têm apostado na boa relação com seus empregados como um dos fatores para o aumento da produtividade, crescimento e aumento da sua vantagem competitiva, passando a ser uma estratégia da organização”.

Ainda, de acordo com Schein (1982), relações nas quais os liderados têm uma percepção de valorização, diálogo e respeito, criam uma cultura que proporciona, inclusive, à criação e disseminação de um clima organizacional e de uma imagem positiva dos gestores. Questão, também, observada nas entrevistas, como pode ser notado nos relatos a seguir:

[...] a gente tem uma comunicação muito boa, ela nos escuta, desde o começo eu sempre fui muito acolhida e apoiada. (professora da escola E1 – P1E1)

[...] eu acho que eu não tenho nem como agradecer o que eles fazem por mim, eu sou novata aqui visto que tem professores já quase aposentando; eles ajudam muito no processo de adaptação. (professora escola E4 – P2E4)

[...] a gente tem liberdade para poder trabalhar, a gente tem apoio e eu acho que isso é fundamental. (professora da escola E5 – P1E5)

[...] há muita comunicação, muita troca de idéias e, ao mesmo tempo, uma postura de respeito, ao mesmo tempo em que existe um relacionamento, uma conversa, um diálogo, existe essa questão do respeito. (professora escola E2 – P6E2)

A partir das respostas obtidas junto aos professores constata-se que a equipe diretiva tem atuação direta no cotidiano de suas unidades escolares como menciona uma professora da escola E4,

[...] **a diretora faz por onde conhecer os alunos, conhecer a particularidade de cada professor, ela conhece os alunos pelo nome**, tem o hábito de passar todos os dias nas salas dando bom-dia, cumprimentando os alunos, então ela cria um vínculo tanto com o professor quanto com o aluno. (professora escola E4 – P3E4)

Ações como estas interferem, diretamente, no tipo de gestão e na maneira como as decisões são tomadas, segundo a percepção dos próprios professores,

Trabalhamos muito juntos, muito perto, porque a Diretora está sempre pela escola e a equipe diretiva, também. Trabalhamos em conjunto. Às vezes, a questão é lançada para a escola como um todo, e, aí, a gente discute, entra num consenso, é sempre assim em conjunto. (professora escola E1 – P1E1)

É sempre em conjunto, a gente troca muitas idéias, é tudo sempre perguntado, é tudo votado, a diretora geral não toma decisão sozinha, até porque a gestão é democrática e ela defende que nós dividamos as coisas. (professora escola E4 – P2E4)

Uma professora vinculada à escola E4 destaca também a participação dos pais e do conselho comunitário escolar em algumas decisões, além da participação dos próprios professores na definição dos rumos da escola.

Olha, a gente tem o conselho comunitário da escola, que participa os pais e os representantes da escola também, e tem umas reuniões também que são feitas, onde fazemos o planejamento e definimos o que queremos para a escola. **A cada bimestre nós temos o pré-conselho, onde muita coisa é colocada para ouvir os professores.** É claro que tem decisões que são da direção. E a diretora dá liberdade até pra gente conversar em “off”.
(professora escola E4 – P1E4)

Ressalta-se que o discurso da gestão participativa está sempre presente nos discursos dos professores, embora, o discurso dos gestores aponte para uma gestão mais centralizadora, como apresentado anteriormente e, são os próprios membros da comunidade escolar que reconhecem que os gestores são aqueles que, no final, “batem o martelo”, que podem tomar decisões sozinhos, pois são eles que respondem pela escola perante a Secretaria de Educação.

Como bem assinalado por Prestes Motta (2003, p. 369), o sujeito “nem sempre se atenta para o fato de que **se administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar; ser administrado significa ser planejado, organizado, comandado e controlado**”.

Evidentemente, **participar não significa assumir um poder**, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder. Ainda, frequentemente, **é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões** que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas. Uma observação mesmo superficial de algumas experiências participativas revela que os dois aspectos não são excludentes, isto é, que é perfeitamente possível que a coletividade influa sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-la para seus objetivos. Todavia, **a preocupação com a participação é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da idéia de que a sociedade ou as coletividades menores como a empresa ou a escola são pluralistas**, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta. (PRESTES MOTTA, 2003, p. 370)

Em outros termos, para Prestes Motta (2003, p. 371), “participar não implica necessariamente que todas as pessoas ou grupos opinem sobre todas as matérias, mas implica necessariamente algum mecanismo de influência sobre o poder”. E é, exatamente, o que fica evidenciado na fala dos professores e da equipe diretiva: as pessoas se percebem como influenciadoras das práticas organizacionais da escola, portanto, com alguma influência sobre o poder, especialmente, no que diz respeito ao que é fundamental para a própria existência, para a sua razão de ser: o estudante. A fala a seguir é elucidativa deste tema que permeia todas as escolas participantes da pesquisa.

As ordens vêm da Secretaria de Educação. **A gente acata o que a Secretaria de Educação nos determina e é peneirado pela direção que nos passa.** As decisões são acatadas, mas a gente dá as nossas pitadas. Mas **os projetos são feitos por nós, o que é diretamente ligado ao aluno é com a gente.** O que é ligado a calendário escolar, por exemplo, planos participativos. Daí é ordem direta da Secretaria de Educação. **Mas com a diretora, a participação é direta, ela ouve o grupo, as nossas reivindicações e, na medida do possível, ela acata também.** Só o que não for possível, que venha direto da Secretaria de Educação, daí a gente acata e tem que cumprir, mas, de maneira geral, **o que é ligado ao aluno, as decisões são nossas.** (professora escola E7 – P6E7)

Como se observa pela fala anterior, as professoras, também, reconhecem que nem todas as decisões estão sob a gerência da equipe diretiva ou da própria diretora. Principalmente, para a tomada de algumas decisões que são provenientes da Secretaria Municipal de Educação. Mencionam, ainda, situações em que as decisões já chegam tomadas até eles ou com “sugestões” prévias advindas da equipe gestora e de apoio,

Algumas decisões vêm hierarquicamente, de cima pra baixo. Mas algumas decisões são do coletivo, nossas. **Nós temos as reuniões pedagógicas, os TDs (Tempos Disponíveis) onde a gente toma algumas decisões,** então, depende muito do que é decidido, **tem coisa que vem de cima, que a direção decidiu e ponto e tem coisa que o grupo no geral decide.** (professora escola E1 – P3E1)

As decisões são tomadas em equipe. Claro que tem algumas decisões que partem da direção, mas sempre que é possível ela é jogada para o grupo todo para que ele tome a decisão pela maioria. (professora escola E5 – P5E5)

Elas (o pessoal da direção da unidade escolar) chegam, por exemplo, com alguma proposta, daí elas perguntam o que nós achamos, se temos alguma sugestão. **É claro que tem reunião entre elas e depois passam pra nós, daí se alguém não concorda, nós temos aquela possibilidade de diálogo.** (professora escola E7 – P11E7)

Eu observo assim: **elas conversam algum assunto, elas decidem, mas sempre vem pra gente, quando vem pra sala dos professores pra ela passar pra equipe, aí vêm as opções:** pode ser feito dessa forma, ou pode ser feito dessa forma, **mas estão abertas a ouvir também,** se a gente achar que não está enquadrando legal, elas sempre se mostram dispostas a ouvir pra tentar chegar num consenso que fique confortável pra todo mundo. (professora escola E3 – P5E3)

Em outras palavras, o que se percebe é o predomínio da participação funcional, ou seja, “a prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em

geral. Essas reuniões servem de ocasião para o debate, para a consulta e a informação” (PRESTES MOTTA, 2003, p. 371).

Como sugere Tragtenberg (2005, p. 54), “sucedem-se revoluções organizacionais que nada mudam; revoluções filosóficas que são revoluções filológicas”, pois, pelo menos por enquanto, nenhuma forma de organização do trabalho supera radicalmente a divisão do trabalho anterior. No máximo, se sobrepõe promovendo mudanças marginais sem que se altere a essência da relação social estabelecida na organização burocrática.

Tão características da organização burocrática, também, são as formas de **comunicação interna** encontradas nas escolas pesquisadas.

Conforme já fora destacado anteriormente, houve certa dificuldade de entrevistar os professores tendo em vista o pouco tempo disponível que eles tinham entre a chegada e a saída das unidades escolares, muitos já chegavam a poucos minutos do início das aulas e ao término destas tinham que sair quase que imediatamente para outros compromissos. Esta situação, muito comum, às sete escolas estudadas trouxe suscitou o seguinte questionamento: como se dá a comunicação interna entre os membros da escola, equipe diretiva, de apoio e professores?

[...] a gente tem o que chamamos de discussão pedagógica, que acontece a cada quinze dias, então, **nas discussões pedagógicas as diretoras passam pra gente alguma coisa extra que queiram que a gente faça ou alguma coisa que veio lá da SME pra gente fazer.** (P1E6)

[...] a gente tem de quinze em quinze dias um tempo disponível pra se reunir, para o grupo se reunir, uma semana é o turno da manhã e na outra é o turno da tarde. E nesse encontro quando tem necessidade os professores conversam, falam, expõem seus problemas. (P5E6)

[...] a gente se encontra em reuniões, às vezes quando é algo muito sério, que **tem que ser muito rápido, na hora do intervalo, na hora do recreio das crianças, também a gente conversa na sala dos professores.** (P6E3)

A comunicação interna passa por registros feitos num caderno que circula pelas salas de aula, ou de maneira informal por meio de “bilhetinhos” ou conversas rápidas nos poucos momentos disponíveis,

[...] elas (a equipe diretiva) montaram este caderno pra gente, e a gente registra. É uma forma de a gente se comunicar com o outro professor. (professora escola E6 - P2E6)

Na sala dos professores, é aqui que troca, mas na maioria das vezes as informações são passadas pra gente ter ciência de um modo geral. **Tem um**

caderninho de avisos também que passa de sala em sala. (professora escola E3 - P1E3)

[...] quando tem algumas informações pra gente que não vai ter tempo hábil de ficar passando de sala em sala, que não vai dar tempo de reunir todas juntas, **tem um caderno onde elas deixam a informação pra gente ler e daí a gente assina que está ciente**, ou tem o espaço pra deixar a opinião da gente, (professora escola E3 - P5E3)

A gente tem um caderno que circula entre a gente, mas o que funciona mesmo é o vínculo dos professores, se eu não me lembro de alguma coisa a colega vai e me lembra, é isso que funciona mais, é o vínculo que funciona mais ao invés de tabela, de caderno que você assinou. (professora escola E1 - P3E1)

[...] às vezes é até por bilhete, é um recado de um aluno, ou a gente passa pra direção também e a direção entra em contato uma com a outra, ou na saída. (professora escola E7 - P6E7)

E quando não dá tempo de a gente se reunir sempre passa um bilhete, o **caderno de avisos**, porque às vezes não dá tempo, nem sempre a gente consegue se reunir e ter este tempo hábil sem correria. (professora escola E7 - P3E7)

Acontece de uma forma **bem informal**. Não existe aquela formalidade, **claro que tem o respeito da hierarquia**, mas você pode chegar e conversar qualquer assunto, **quando tem formalidade tem a hora certa, mas todos aqui são muito abertos e bons de conversar**. (P6E5)

É preciso lembrar que a unidade escolar pública no Brasil faz parte de uma estrutura burocrática, embora, por suas características e especificidades, possa ser compreendida como uma burocracia profissional, uma das cinco configurações organizacionais de Mintzberg (2003). Tal especificidade se dá, especialmente, devido à considerável autonomia dos docentes. Isto posto que a organização escolar é estruturada em torno do corpo docente, seu centro operacional, e aos dirigentes escolares recai mais a função de coordenação do pessoal de apoio, de gestão dos recursos financeiros e materiais, do que de coordenação do centro operacional, ou seja, dos docentes (MINTZBERG, 2003).

Esta característica singular insinua uma comunicação puramente burocrática, mas seu bojo é definido por características que podem ser mais informais, complementando ou contornando os canais estabelecidos. Isto, à medida que o docente é também o ‘gestor’ (na turma com os alunos, por exemplo) e tem um papel de ‘programador’ que pode conduzir a que se contorne o sistema formal de informação ou de comunicação para recolher informações necessárias à execução do seu trabalho (VELOSO, RUFINO e CRAVEIRO, 2012).

Talvez, por estes atributos, todos os professores foram muito diretos e seguros em suas respostas quando perguntados das **principais características da sua escola**, que a colocava como uma das referências no município de Volta Redonda,

Eu acho que principalmente o **entrosamento** entre os professores e o **companheirismo** que existe na escola. (professora escola E1 - P5E1)

É uma **escola exigente com o profissional** porque a gente trabalha muito e somos **profissionais dedicados**, nós somos muito **comprometidos**, a gente faz tudo com muita vontade de fazer o melhor para o nosso aluno. Muitas vezes nos frustramos, porque a gente quer algo para o aluno, mas a família não colabora, a família não dá o devido valor. Mas **é uma ótima escola, tanto que no ano que vem minha filha vem estudar aqui, então é uma escola que eu confio**. (professora escola E1 - P3E1)

É um lugar que **acredita nos professores**, é um lugar que acolhe independente se o professor é novato ou não. É como se fosse uma casa, uma grande família, aqui eu estou podendo explorar toda a capacidade que eu tenho. Eu acho que um diferencial da escola E1 é que **os alunos além dos deveres de casa tem um caderno só com atividades diferenciadas, desde o primeiro ano**. Todo dia vai uma ou duas folhas de estudo. Tudo aqui na escola a gente procura a **participação da família**, algumas são mais receptivas, outras mais resistentes, mas nós insistimos. Tem caderno de avaliação, eu dei dois testes, eles são colados nesse caderno para que os pais vejam, para que eles acompanhem o processo. Nós temos uma supervisão que acontece, elas verificam nossos testes, verificam nossas provas, veem se está tudo dentro do conteúdo, sentam pra fazer planejamento com a gente. A gente não chega ao conselho de classe com dúvidas sobre algum aluno, sobre uma possível reprovação, pois tudo é conversado antes. (professora escola E1 - P2E1)

A organização, a dedicação por parte da direção, das orientadoras, das professoras, é um grupo organizado. (professora escola E1 - P1E1)

[...] aqui na escola tem um diferencial que te é permitido fazer isso, entendeu? **Poder dar a sua opinião, poder fazer as coisas, é um lugar muito bom de trabalhar**. Eu me emociono quando falo da escola, porque é muito bom você falar de um lugar que é o seu lugar, **não é só o seu lugar de trabalho**, eu não me vejo fora daqui. (professora escola E4 - P2E4)

Eu sinto que **há uma preocupação muito grande com o aluno e a família do aluno**. A gente percebe que tudo é pra atender o ser humano, a gente convoca a criança, convoca a família pra conversar. (professora escola E4 - P1E4)

O **envolvimento das pessoas**, quando eu falo envolvimento não é só dos profissionais, eu falo que o líder, **a direção é muito importante nisso, ela é fundamental em fazer as pessoas se envolverem**. Não tem esse negócio de competição. (professora escola E4 - P1E4)

Ao **comprometimento** da equipe como um todo né, porque quando a gente tem alguma turma com defasagem ou aluno, a gente se junta. Então eu acho que isso é o comprometimento da equipe mesmo. (professora escola E5 - P5E5)

Olha, **uma boa direção, uma boa gestão, a organização da equipe diretiva e o bom convívio entre nós.** (professora escola E5 - P6E5)

É uma escola acolhedora, leva em consideração tanto a aprendizagem, o ensinamento da criança cognitivamente quanto afetivamente. Nós consideramos todo o crescimento, não só em números. (professora escola E5 - P3E5)

[...] eu acho que a gente está sempre muito envolvida, a gente não tem aquela preocupação com o IDEB em si, mas em buscar a melhoria do aprendizado do aluno e também a parceria família com escola, mas, claro, que ficamos atentos ao IDEB. (professora escola E2 - P2E2)

Eu acho que **a forma como ocorre a gestão interfere muito, faz a gente se sentir bem**, pois o fator motivacional é importante, mesmo tendo a hierarquia. As questões também da família né, da sociedade, isso facilita muito e eu acho que a cumplicidade. (professora escola E7 - P1E7)

Aqui a gente tem uma preocupação em relação aos alunos, tem aqueles alunos que, às vezes, não acompanham, que têm problema de disciplina, então a escola tenta buscar essa família que nem sempre vem. Às vezes é um trabalho em vão, mas **a escola nunca desiste**. Às vezes, não conseguiu no primeiro ano, no segundo ano, mas até o quinto ano ela não desiste. (professora escola E7 - P4E7)

[...] a gente estuda, a gente estuda descritores, a gente estuda tudo o que eles exigem pra ter esse bom desempenho. A equipe diretiva, **tudo o que você precisa da equipe diretiva ela está pronta pra te atender**, então eu acho que o **apoio que a gente tem da equipe**, isso é fundamental. (professora escola E3 - P4E3)

A gente trabalha muito aqui. E, assim, **as nossas orientadoras estudam muito, elas pesquisam muito, e elas trazem pra gente**, e a procura vivenciar novas experiências na sala de aula com os estudantes. (professora escola E3 - P6E3)

Eu acho que é o **envolvimento dos professores**. Se o professor não abraça a causa, a gente não consegue dar conta não. A gente tem que se envolver mesmo, em todas as áreas, até no emocional porque trabalhar em escola pública a gente não lida só com o ensino é muito mais do que isso. (professora escola E6 - P5E6)

Todas as **professoras aqui são muito dedicadas, são muito conscientes**. A maioria dos professores **trabalha** o dia inteiro, mas é todo mundo muito dedicado, somos muito unidas. **Eu tenho certeza que é por causa disso que o resultado é muito bom.** (professora escola E6 - P1E6)

6.2.3 Os alunos

Conforme tratado anteriormente, na dinâmica do *focus group*, os alunos começaram por informar nome, série e lugar de residência, portanto, onde moravam. Depois, falaram sobre os gestores das suas escolas.

Os alunos demonstraram ter conhecimento da estrutura do corpo funcional das unidades escolares, pois todos eles sabiam quem eram as diretoras geral, adjunta e de turno, bem como a composição da equipe de apoio (supervisora e orientadora educacional), não só pelo nome, mas também a função que cada uma exerce dentro da escola, fazendo questão de destacar que elas estão sempre presentes na escola, nos corredores e, até, na sala de aula.

Em meio a um ambiente mais informal, proporcionado pelo próprio fato de falarem onde moram, o que levava os demais colegas a querer mais informações, dizer que tinham amigos por perto etc., eles começaram a falar sobre as suas percepções acerca da escola em que estudam e, já num primeiro momento, ficou perceptível a felicidade e a satisfação dos alunos por estudarem em cada uma das unidades escolares, conforme algumas das falas de alguns deles:

Aqui eu acho que a gente recebe toda a atenção assim, nas coisas que a gente quer, a gente recebe atenção, eh... são muitos professores dispostos a... quando você quer fazer uma pergunta, tirar dúvida, eles estão aqui. (aluna da escola E3)

As professoras são boas pra gente! (aluna da escola E7)

Tem bastante disciplina e muita educação. Mas tá bom! Acho que isso é bom! É uma escola! (aluna da escola E4)

As professoras são excelentes daqui. (aluno da escola E1)

Em todas as falas foi nítida a afinidade, o respeito e o carinho com que os alunos falam de seus professores, e a contribuição deles para que a escola seja um lugar agradável de estar diariamente,

Aminha professora explica muito bem as coisas. Ela conversa com a gente na sala sobre os deveres e a gente aprende assim. (aluno da escola E6)

A aula deve ser legal, ser boa, ser divertida, ajudar os alunos a prestarem mais atenção, como aqui. (aluno da escola E3)

Um professor que explica muita coisa boa é muito bom e a gente tem muito professor aqui assim. Um que não fica prestando atenção em outra coisa em vez de explicar a matéria, isso não dá certo aqui. (aluno da escola E4)

Pra minha opinião, as professoras são boas porque elas fazem muitos jogos, muitos... muitas brincadeiras. A gente percebe que elas querem que a gente aprenda e, aí, fazem muita coisa diferente para a gente aprender. (aluna da escola E6)

Bom, não é dever só fácil que a gente tem. Tem dever que a gente gosta, mesmo! Mas tem dever que não é o melhor, mas a gente sabe e elas explicam que a gente tem que fazer para que a gente saiba bem. (aluno da escola E6)

Ah, é, tipo, aquele professor que é bom, que dá atenção. Esse é muito bom! Claro, tem um professor que não dá muita atenção, mas aí, a diretora chama ele e pergunta por quê ele é assim. A gente fala com a supervisora do nosso turno se o professor é diferente dos outros. (aluna da escola E2)

Quando perguntados do quão seguros eles se sentiam no interior da escola, foram obtidas as seguintes respostas:

Uma coisa que não deixa é de ter professor aqui. Fica sempre na secretaria aqui. **O professor está de olho** pra ninguém entrar. (aluna da escola E3)

[...] a gente confia na escola e todos..., é bem seguro aqui. No recreio, algumas pessoas correm, mas não se machucam. **Sempre tem uma pessoa pra olhar no recreio.** (aluno da escola E7)

Também se alguém quisesse entrar na escola teria que passar por dois portões e o alarme, mais [...]. (aluno da escola E7)

E a escada tem borracha pra a gente não poder escorregar. (aluna da escola E7)

Tem muitos professores que ficam cuidando, apesar de que **aqui tem câmara. Tem na escola toda, dentro das salas.** E lá na sala da... da diretora (DT1E4) ela acompanha a gente, ali do lado tem meio que um notebook, assim um computador e todas as câmeras mostram o que tá acontecendo. (aluno da escola E4)

Os alunos se mostraram surpresos quando souberam que estudam nas melhores escolas do município de Volta Redonda e por fazerem parte de um grupo tão seleta. Assim, pediram para que explicássemos porque eram os melhores de Volta Redonda. Então, compreenderam a importância de tirarem boas notas, afim de que os seus resultados e os das escolas continuem melhorando a cada avaliação externa. Mas as respostas foram interessantes, quando perguntados de quem era a responsabilidade por suas notas. Alguns disseram ser dos professores,

Quem é responsável pela nota é a professora, eu acho. É ela que dá a nota. (aluno da escola E2)

Acho que é a professora que ficou com a gente desde o primeiro dia de aula. (aluno da escola E6)

Porque, tipo, a professora, ela ensina e se não fosse a professora, a gente não teria conhecimento pra tirar notas boas. (aluna escola E6)

Porque sem eles a gente não aprende. Se ele ensina mal, a gente aprende mal; mas se ensina direitinho, a gente aprende (aluno escola E3)

Às vezes, quando a professora, eh... não fica, tipo assim, só naquela matéria, fica melhor..., contando uma história que tem a ver com aquela coisa que ela quer que a gente entenda, às vezes distrai a cabeça e a pessoa presta mais atenção. (aluno da escola E3)

Porque ele nos ajuda a ter a nota. Ele quem nos passa a matéria, ele que nos explica a matéria. Então, ele tem que procurar um jeito para fazer a gente querer assistir a aula e prestar atenção. (aluno da escola E4)

Outros disseram que a responsabilidade é dos próprios alunos,

Principalmente os alunos. (aluno escola E6)

Somos nós, porque a gente tem que tirar nota boa. (aluna escola E6)

Também depende da atenção, se a pessoa está prestando atenção. (aluno escola E3)

É porque a gente precisa se esforçar, estudar pra poder ganhar nota boa. (aluna escola E6)

Da gente mesmo, porque a gente que faz a prova. (aluno escola E2)

Se a gente não estudar, a gente não vai conseguir nota. (aluna da escola E4)

Tem que se dedicar pra tirar uma nota boa. (aluna da escola E4)

A gente controla nossas notas. (aluno da escola E1)

Elas (as professoras) não são, somos nós na verdade. Depende do nosso esforço. (aluno da escola E5)

Uma aluna da escola E7 acredita que a diretora geral também tem participação na nota dos alunos,

Ela avalia as provas antes da professora passar pra a gente. Então é importante. (aluna da escola E7)

Chamou atenção a fala de um dos alunos da escola E3 a respeito da importância de uma boa nota, mostrando que o mesmo compreendeu a necessidade do esforço de todos eles:

Acho que... é... é nossa... nossa responsabilidade se as nossas notas fossem baixas. E se fossem baixas, a gente não estaria em uma das melhores escolas de Volta Redonda". (aluno da escola E3)

Quando foi perguntado do que eles mais gostavam nas suas escolas os alunos foram rápidos e muito diretos em suas respostas, e de forma unânime consideraram os professores como o que mais gostam na escola.

Eu gosto muito, que os professores são bem legais e os amigos são muito bons. (aluno da escola E6)

E eu gosto porque a gente aprende. (aluno da escola E6)

Tem bastante dever. Quando tem aluno com dificuldade a professora sempre ajuda. (aluna da escola E6)

Os professores. (aluno da escola E2)

Os professores. (aluno da escola E5)

Eu gosto mais dos professores. (aluno da escola E4)

As professoras são excelentes aqui. (aluno da escola E1)

Eu gosto da professora, de tudo aqui. De verdade! (aluna da escola E1)

O reconhecimento da importância dos professores e o sentimento de satisfação por fazerem parte daquele ambiente foi tão evidente, que todos eles, sem exceção disseram que recomendariam a sua escola a outras crianças.

Vale ressaltar a capacidade de percepção e senso crítico de muitos alunos quando apontaram que algumas coisas podem e devem melhorar:

Colocar os... eh, mais ventiladores. (aluno da escola E7)

Mais salas. Se tiver mais sala de aula, a turma vai ficar menos cheia e também vai poder ter mais aluno. (aluno da escola E7)

É colocar mais luz. (aluno da escola E7)

As construções. Precisar ter mais espaço para a gente brincar. Eu sei que o portão tem que ficar fechado para a gente ficar aqui dentro, mas, então, podia ser maior. (aluno da escola E5)

Podia ser maior. Aqui não dá pra correr muito. Só um pouquinho. E dá para todo mundo ver a gente o tempo todo porque a escola está toda virada para o pátio. (aluno da escola E1)

As críticas apontadas pelos alunos condizem com o que foi observado nas unidades escolares a que eles pertencem, pois apresentaram limitações quanto a infraestrutura e aos recursos disponíveis, conforme já descrito por Hall (1984). Ficaram evidentes as diferenças estruturais das sete escolas estudadas, contudo, é preciso considerar o que é responsabilidade da escola e o que é responsabilidade do município.

À guisa de encerramento desta seção, assinalamos que as práticas organizacionais evidenciadas nesta pesquisa como as mais observadas e comuns às escolas de alto desempenho serão retomadas apenas nas considerações finais desta dissertação, ou seja, a seguir.

7 À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS MAIS OBSERVADAS E COMUNS ÀS ESCOLAS DE ALTO DESEMPENHO

Nas sete escolas estudadas tanto a equipe diretiva quanto a equipe pedagógica se mostraram alinhadas quanto ao direcionamento das unidades escolares. Ficou evidente que as escolas de alto desempenho possuem gestores que estão presentes nas escolas rotineiramente e que fazem o acompanhamento dos estudantes, tanto do seu desempenho quanto do seu dia a dia e comportamento nas escolas. A equipe diretiva, ou seja, o pessoal que atua em parceria com a direção das escolas se mostrou fundamental para estes acompanhamentos, especialmente, no que diz respeito à rotina de cada escola, sala de aula, conversas diárias com estudantes e professores.

Os gestores reconhecem as questões limitadoras do ambiente escolar, ou seja, a existência de alguns fatores que dificultam a realização de atividades complementares e a diversificação do trabalho junto aos estudantes, como a infraestrutura, mas buscam novas alternativas de tornar a relação ensino-aprendizagem um fator de excelência para os estudantes. Este fator foi comprovado quando do *focus group* com os estudantes e estes foram unânimes em informar que o melhor das suas escolas são os professores.

Há ênfase na participação dos pais no cotidiano escolar e familiar dos filhos. Todas as gestoras, equipe diretiva e professores entrevistados destacaram a participação dos pais na escola e as práticas utilizadas para trazer os pais para a escola, tais como: entrar em contato imediatamente quando o aluno não vem à escola e a família não avisou previamente; entrar em contato imediatamente quando a família não vem quando é convocada ou quando não participa das reuniões com a gestão da escola; ir à casa da família se esta não responde aos telefonemas, nem aos bilhetinhos enviados através dos estudantes. A proposta dos gestores é que os pais estejam presentes a todo o momento, não só para cobrarem, mas, também, para dar sugestões e contribuírem nos eventos e demais atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Reuniões sistemáticas entre os gestores e entre os gestores e professores para acompanhamento dos resultados dos estudantes.

Ações cujo objetivo é a melhoria dos resultados, tais como: utilizar a própria prova do Ideb para que os professores compreendam porque as crianças erram no que é cobrado pelos

avaliadores externos; identificação de professores com melhores práticas que podem ser compartilhadas entre os demais; acompanhamento sistemático da Secretaria de Educação Municipal de Volta Redonda.

Comprometimento e o envolvimento de toda a equipe como diferenciais para os resultados apresentados pelos estudantes. Presença obrigatória dos professores em sala de aula. Se um professor falta, faz parte das suas obrigações avisar com antecedência. Aceitação das supervisoras educacionais, dirigentes de turno e das gestoras nas salas de aula para fazer acompanhamento das aulas dos professores, buscando sua melhoria contínua.

Os gestores assumem para si a responsabilidade pela direção e resultados da escola. Para tanto, os gestores indicam que buscam uma gestão participativa, mas que não abrem mão de contrariar professores se acreditarem que a decisão do coletivo pode, de algum modo, prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Os gestores assinalaram que tomar decisões faz parte do cargo e, como respondem pelos resultados das suas escolas perante a comunidade escolar e a Secretaria de Educação Municipal de Volta Redonda, se necessário, adotam uma gestão mais hierárquica e centralizadora.

Apesar da Secretaria Municipal de Educação utilizar o mesmo material didático em todas as unidades escolares, e dos profissionais receberem as mesmas orientações, tanto os professores quanto equipe diretiva e de apoio enfatizaram o uso de recursos complementares no processo educacional de seus alunos, como o acompanhamento do desempenho individual do aluno durante o ano letivo não só pelos professores, supervisores e orientadores educacionais, mas também pela diretora geral, o conhecimento da realidade das famílias, a promoção de eventos e atividades lúdicas, a aplicação de simulados antes das avaliações e a troca de experiência entre os profissionais.

Para sistematizar a comunicação, existe um calendário de reuniões fixas no âmbito da escola, entre professores e equipe diretiva, ao longo do ano, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda comum a todas as escolas. Contudo, nem todos os assuntos conseguem ser abordados nestas reuniões prefixadas. Assim, para melhorar a comunicação professores, diretores, supervisores e orientadores destacaram que buscam realizar reuniões em grupos menores ou por turno e que utilizam as novas ferramentas digitais de comunicação. Como o Whatsapp, que permitem que eles tenham uma comunicação informal, mas eficiente, pois alcança todo o corpo docente e pessoal de apoio.

Há o entendimento de todos estarem envolvidos com o foco principal das escolas: os estudantes. Há o reconhecimento que cada um deve cumprir suas obrigações. Não se trata de escolas perfeitas, mas o aprendizado dos alunos é visto como prioridade. Os profissionais são respeitados e tem suas opiniões ouvidas e na medida do possível aproveitadas. O cotidiano das unidades escolares mostrou-se muito propício para a realização de um trabalho de qualidade e, conseqüentemente, a obtenção dos resultados que elas vêm conquistando ao longo dos anos

As unidades escolares estudadas mostraram-se muito sólidas quanto a estrutura organizacional e quanto aos métodos de trabalho utilizados. Há uma mescla de professores experientes com professores novatos. As diretoras gerais conhecem e estão inseridas na história das escolas, conhecem suas qualidades, suas limitações e estão em constante atualização.

Há uma preocupação com a organização escolar, com o seu posicionamento (*ranking*) no município, bem como com o direcionamento e acompanhamento de tarefas, abertura para mudanças, críticas e sugestões.

Observou-se que, por mais que as escolas não combinem suas práticas, são significativas as semelhanças, tais como: a aplicação de simulados; atendimento individualizado aos alunos com dificuldade, não somente pelos professores e orientadores, mas também pela equipe diretiva e pela própria diretora; busca da participação ativa da família na escola; preocupação com a interferência da comunidade onde os alunos estão inseridos, daí, a necessidade de portões fechados, câmeras e cuidados contínuos com as crianças enquanto estão nas escolas.

Finalizando, constatou-se que em todas as unidades escolares, tanto os professores quanto a equipe de apoio destacaram o fato de serem muito próximos aos diretores gerais, numa relação de parceria, respeito e cooperação. No entanto, reconhecem a importância e a responsabilidade do cargo que é exercido pelos gestores e a existência de uma hierarquia necessária. Por mais que nos diversos discursos tenha sido evidenciado o diálogo, a troca de ideias e a possibilidade de que sugestões fossem dadas, em todas as unidades escolares, as diretoras gerais são apontadas como aquelas que dão a palavra final.

Nesse sentido, parece que a organização hierarquicamente constituída cumpre o seu papel, pois, como assinala Weber (1999b), à medida que o desenvolvimento qualitativo e quantitativo das tarefas administrativas exige um 'corpo coordenador' das atividades,

claramente, é reforçada a existência de uma formação social especial e perene para os fins administrativos: a organização burocrática.

Parafraseando Weber (1999b, p. 222), a organização burocrática “é um meio de poder de primeira categoria para aquele que dispõe do aparato burocrático, pois, com possibilidades de resto iguais, uma ação associativa, ordenada e dirigida de forma planejada, é superior a toda ação de massas ou comunitária contrária”, especialmente, se garante o alcance dos resultados pretendidos, como no caso das escolas.

Notadamente, faz-se necessário lembrar que em nenhum momento Weber (1999a; 1999b), afirma que as características da burocracia não podem ser encontradas parcialmente e tampouco que sua existência apenas parcial descaracteriza a existência de relações hierárquicas. Menos, ainda, que a organização hierárquica não possa ser flexível a ponto de aceitar a participação de todos os membros organizacionais na definição dos rumos da organização. No entanto, é fundamental, como no caso das escolas, que se reconheça que a hierarquia existe e é ‘convocada a participar’, se for necessário.

Como evidencia Courpasson (2000), as ferramentas e estratégias de coordenação e controle mais suaves não se contrapõem às tradicionais formas hierárquicas e burocráticas, pois estão calcadas na autoridade legitimada que se perpetua incorporando e articulando essas novas estratégias às velhas práticas. Isto é, o que se tem são “*soft burocracias*”. No caso das escolas, inseridas em um sistema de educação formalmente hierárquico, mas em contínua busca da gestão democrática, da autonomia...

Mas esta é outra...

8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. B.; SILVA, C. L. M. Práticas Organizacionais e Estrutura de Relações no Campo do Desenvolvimento Metropolitano. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 4, art. 6, pp. 626-646, Out-Dez., 2009.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ALVES, F. Políticas Educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago, 2008.

ARAÚJO, A. **A Qualidade da educação e a necessidade da educação infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: EPGE, FGV, Impa, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS *et. al.* A adoção de novas práticas de gestão: explorando o esquema cognitivo dos atores em empresas com diferentes padrões de inovação. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 243-268, set - dez, 2011.

BATTIBUGLI, Alexandre. Economia no Brasil só decola com melhor educação básica. 2013. **Revista Exame**. Acesso em 12 nov. 2014. Disponível em:

<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1052/noticias/a-diferenca-comeca-na-escola>.

BELLUZZO, W.; MORAES, A. G. E. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**. Belo Horizonte_24(2)_409-430_maio-agosto de 2014.

BLAU, P. M.; SCOTT, W. R. **Organizações formais: uma abordagem comparativa**. São Paulo: Atlas, 1979.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In. FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**, São Paulo, Cortez, 2006.

CARNOY, M.; LOEB, S. A Responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos: Uma análise entre os estados dos E.U.A. **Documento de PREAL**, 29, abr. 2004.

CARVALHO, J. L. F.; VERGARA, S. C. A fenomenologia e a pesquisa dos espaços de serviços. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 42, n. 3, jul./ set. 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COOPER, D.; SCHINDLER, P. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA *et. al.* Privatização da Companhia Siderúrgica Nacional e suas consequências para o mercado de trabalho e a economia do município de Volta Redonda. **4º Congresso**

Internacional de Cooperação Universidade-Indústria - Taubaté, SP - Brasil - 05 a 07 de Dezembro, 2012.

CHRISTENSEN, C., HORN, M., JOHNSON, C. **Inovação na sala de aula** – Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CURI, A.; MENEZES FILHO, N. A. **Os Efeitos da pré-escola sobre salários, escolaridade e proficiência**. São Paulo: IBMEC, 2006.

COURPASSON, D. Managerial strategies of domination: power in soft bureaucracies. **Organization Studies**, n.º. 1, v. 21, p. 141-161, 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda e ASCHER, Carol. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

DE RÉ, C. A. T. O fenômeno da liderança em escolas públicas de ensino médio do rio Grande do Sul. **Tese** submetida ao Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2011.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE**, vol. 45, n. 2, 1983.

EVANS, R. **The pedagogic principal**. Alberta: Qual Institute Press, 1999.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6sala_topicos_especiais_pne/textos_links/Ideb.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

FULLAN, Michael. **The New meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 1990.

GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HECKMAN, J J. Lessons from the technology of skill formation. National Bureau of Economic Research, 2005. (**Workingpaper**, 11142). Acesso em: jan. 2016.

HERZBERG, Frederick I. 1968. One more time: how do you motivate employees? **Harvard Business Review**, Boston, v. 46, n. 1, p. 53-62, jan./fev. 1968.

HORD, S. **Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement**. Austin: SEDL – Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010: População de Volta Redonda** - RJ. Disponível em:

<<http://www.brasilsabido.com.br/populacao/volta-redonda-rj-1280.html>>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. 2014a. Disponível em: <<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3614844>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. 2014b. Disponível em:

<<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3614844>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. 2014c. Disponível em:

<<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3614844>>. Acesso em: 24 out. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. 2014d. Disponível em:

<<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3615784>>. Acesso em: 24 de out. 2014.

JACOB, B. Accountability, incentives and behavior: their pact of high-stake testing in the Chicago public schools. National Bureau of Economic Research, 2002. (**Workingpaper**, 8968). Disponível em: www.nber.org/papers/w8968. Acesso em: jan. 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1 jan/jun 2001, p. 9-44.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade** – aula universitária. Goiânia: UCG, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, L. C. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LIMA, C. L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Emanuel Marcos e CORRAR, Luiz João. Comparação de Desempenho entre as Empresas Melhores e Maiores Apontadas como Melhores para Trabalhar. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 27 - p. 43, set./dez, 2009.

LOUIS, K. S.; MARKS, H. M.; KRUSE, S. Teachers' professional community in restructuring schools. **American Educational Research Journal**, vol. 33, n. 4, p. 757-98, 1996.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, V. N. P. **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras**: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo. Universidade do Minho, 2006.

MELO, M. S. T. *et al.* A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, 114, 225-233, 2001.

MINTZBERG, Henry. **Criando Organizações Eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas; 2003.

MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

MISOCZKY, M. C.; FLORES, R. K.; STEFFEN B. A práxis da resistência e a hegemonia da organização. **Organizações & Sociedade**, 2008. v. 15, p.181-194. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10958/7884>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

MISOCZKY, M. C.; MORAES, J. **Práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais**. Porto Alegre: Da casa, 2011.

MISOCZKY, M. C. A. **Rememorando a Organização e Práxis dos Centros Populares de Cultura**. Anais do Encontro Nacional de Estudos Organizacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Curitiba, PR, Brasil, 2012.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método em la psicología comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5ªed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

- OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. *Focus group*, pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. São Paulo: **RAUSP**, v.33. n.º.3, jul-set, 1998.
- PARENTE, Marta e LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: Ipea/Consed, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. Califórnia: SagePublications, 2002.
- PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 125-135, maio/2001
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA. Turismo. 2014. Disponível em: <http://www.portalvr.com/turismo/mod/centro_comercial/>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- PRESTES MOTTA, F. C; BRESSER-PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PRESTES MOTTA, Fernando C. **Organização e poder: empresa, Estado e escola**. Atlas, 1986.
- RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações, uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Office for Standards in Education, April 1995.
- SANDER. B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, G. T; FOGLIATTO, F. S. Grupos Focalizados: Uma proposta de roteiro para identificação de atributos de preferência. **XXII ENEP**. Curitiba-PR, 23 a 25 de outubro de 2002.
- SANTOS, L. L. da S. e Alcadipani, R. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: A contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 72, 2015, pp. 79-98
- SCHATZKI, T. The sites of organizations. **Organization Studies**, London, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005.
- SCHATZKI, T. On organizations as they happen. **Organization Studies**, London, v. 27, n. 12, p. 1.863-1.873, 2006.

SCHEIN, E. **Psicologia organizacional**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo (SMDDET). Volta Redonda: educação. Acesso em: 10 de nov. 2014. Disponível em:

<<http://www.smdet.com.br/conteudo.php?cod=8>>.

Secretaria Municipal de Educação. Unidades escolares. Acesso em: 12 de nov. 2014. Disponível em: <<http://www.portalvr.com/sme/index.php/2013-03-11-19-38-39/unidades>>.

SOUSA, A. **Introdução à gestão: uma abordagem sistêmica**. Lisboa: Editorial Verbo, 1990.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. London: Sage, 1995.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 435-454.

TEECE, D. J. Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. **Strategic Management Journal**, 28(13), 1319-1350, 2007.

TORRES, N. **Manual de planejamento da informação empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VELOSO, Luísa; RUFINO, Isabel e CRAVEIRO, Daniela. Regulação de procedimentos na escola pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 68, 2012, 127-146.

WHITLEY, R. On the Nature of Managerial Tasks: heir distinguishing characteristics and organization. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 26, n. 3, p. 209-224, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. São Paulo: Bookman, 2005.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999a, v. 1.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999b, v. 2.

APÊNDICE 1

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR EM UM ESTUDO DE PESQUISA (CONSENT TO PARTICIPATE IN A RESEARCH STUDY)

TÍTULO (TITLE): Práticas organizacionais de escolas de alto desempenho
PESQUISADORES DA UFF: JOYSI MORAES E MARCELO VIANA

Joysi Moraes, PhD Professora Adjunta Adjunct Professor in the Business School <i>Universidade Federal Fluminense (UFF)</i> Rua Mario Santos Braga, 30, Sala 712, Niteroi, RJ, 21020-140, Brazil Phone: 55-21- 8677-1405 Email: jmoraes@id.uff.br	Marcelo Viana Manoel Mestrando <i>Universidade Federal Fluminense (UFF)</i> Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Bloco A, Sala 218, Aterrado, Volta Redonda, RJ, 27213-415, Brazil Phone: 55-24-99812-0673 Email: marcelo.viana82@hotmail.com
--	---

PROPÓSITO (PURPOSE): Identificar as práticas organizacionais de escolas de alto desempenho, as características das escolas de sucesso, o que faz uma escola ser eficaz.

PARTICIPAÇÃO (PARTICIPATION):

RISCOS E BENEFÍCIOS: Não há riscos conhecidos além dos riscos do dia-a-dia. (There are no known risks beyond those of everyday life.)

CONFIDENCIALIDADE: Os pesquisadores manterão a confidencialidade dos dados. Somente pesquisadores e assistentes autorizados terão acesso aos dados.
(The investigators will maintain the data confidential. Only authorized researches and assistants will have access to the data.)

DESISTÊNCIA (RIGHT TO WITHDRAW): A qualquer momento participantes podem contatar as investigadoras para deixar de participar no estudo. (You are free to withdraw your consent to participate at any time)

CONSENTIMENTO VOLUNTÁRIO (VOLUNTARY CONSENT)

Em publicações e apresentações acadêmicas desta pesquisa. (In academic publications and presentations of this study):

- 1- () **As pesquisas podem citar meu nome.** OU () **Prefiro um nome fictício por confidencialidade.**
(The investigation may cite my name.) (I prefer a fictitiousname for confidentiality)
- 2- () **As pesquisas podem citar o nome da organização.** OU () **Prefiro um nome fictício por confidencialidade.**
(The investigation may cite the organizations name.) (I prefer a fictitiousname for confidentiality)

ASSINATURAS (SIGNATURES):

Nome e assinatura do participante (Participant's name and signature)

Data (Date)

Nome e assinatura do pesquisador (Reseachers' name and signature)

Data (Date)

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Declaramos que **Marcelo Viana Manoel** está regularmente matriculado no curso de Mestrado Profissional em Administração pela Universidade Federal Fluminense, pólo de Volta Redonda/RJ, e sob a orientação da professora **Joyssi Moraes**, **está desenvolvendo sua dissertação na área de Administração, estudando práticas organizacionais em organizações escolares.**

A pesquisa tem como tema **PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS EM ORGANIZAÇÕES DE ALTO DESEMPENHO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA/RJ** e tem como objetivo analisar práticas organizacionais das escolas públicas de alto desempenho da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda, de modo que estas possam ser sistematizadas, compartilhadas e disseminadas entre outras escolas da mesma rede.

Os resultados obtidos com a pesquisa serão entregues à própria Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda e poderão ser divulgados em artigos científicos de forma a disseminar as melhores práticas dessas escolas.

Solicitamos autorização para apresentação da proposta à Secretaria Municipal de Educação do município afim de que as escolas possam ser estudadas.

Atenciosamente

Coordenador MPA/PPGA/UFF
Universidade Federal Fluminense