

Uma abordagem participativa para a gestão escolar

A institucionalização da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública, tem sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários¹ e gestores da escola², é parte desse esforço, que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino, por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

O movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas educacionais e nas propostas legislativas. Este movimento concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, consequentemente, aumento de sua autonomia. O movimento pela gestão demo-

1. Funcionários, neste trabalho, é termo utilizado para representar o conjunto dos profissionais que atuam numa organização, em seus vários níveis. Na escola, envolve os especialistas (o orientador e supervisor educacional), professores, funcionários administrativos ou quaisquer outros que atuem na escola sob denominações diversas.

2. Gestores escolares são os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo o seu trabalho. Deste grupo fazem parte o diretor escolar, que é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o supervisor/coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas.

crática em educação reconhece a necessidade de unir estas mudanças estruturais e de procedimentos com ênfase no aprimoramento escolar, por meio de um projeto pedagógico comprometido com a promoção de educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e justa.

Estas reformas abrangem um movimento para democratizar a gestão escolar e aprimorar a qualidade educacional, trazendo estratégias diversas. O estabelecimento de colegiados ou conselhos escolares, que incluem representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e os gestores da escola, com autoridade deliberativa e poder decisório, tem obtido níveis variados de sucesso (Xavier *et al.*, 1994). Alguns estados combinam, para a designação de gestores escolares, o processo eleitoral com outros critérios profissionais, tais como desempenho alcançado em uma prova competitiva, apresentação de um plano de desenvolvimento escolar e referências sobre o desempenho anterior – passado como gestor de escola (Namo de Mello e Silva, 1992; Costa e Silva, 1993).

Verifica-se que a ênfase no modelo de gestão escolar democrática, observada atualmente no Brasil, é coerente com as tendências mundiais em educação. Este movimento em favor da gestão participativa na educação é fortemente difundido em muitos países, destacando-se como fortemente consolidadas as experiências realizadas no Reino Unido, na Nova Zelândia, Austrália, nos Estados Unidos, no Canadá, na Suécia e Alemanha. Este movimento é orientado pela preocupação quanto à eficácia escolar, isto é, com a aprendizagem significativa de seus alunos de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentarem os seus desafios de vida. A falta dessa eficácia consistiria, por certo, em uma ameaça à legitimidade do sistema escolar.

Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais. No entanto, não está totalmente esclarecido como a descentralização e a participação irão resolver as inadequações estruturais existentes nos sistemas de ensino, entendendo-se que as ações, por si, não garantem melhores resultados, sendo necessário compreender os princípios mais adequados para orientar seu processo.

Procurando esclarecer o funcionamento desse processo, este capítulo aborda tanto os fundamentos teóricos da gestão participativa/democrática como também as tendências globais no que se refere

à gestão participativa nos sistemas de ensino. Também resume a prática e a pesquisa recente sobre a gestão participativa em escolas como fundamento para os capítulos seguintes, que se concentram nos aspectos fundamentais da participação nos ambientes educacionais.

Que é gestão participativa

A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório (Likert, 1971; Xavier, Amaral e Marra, 1994). Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se. Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (Lück, 1996).

Sob a designação de participação, muitas experiências são promovidas, várias das quais, no entanto, apresentam, algumas vezes, resultados mais negativos do que positivos, do ponto de vista do compromisso das pessoas envolvidas na efetivação com qualidade dos objetivos educacionais. Isto ocorre quando, em nome da construção de uma sociedade democrática ou da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações, promove-se a realização de atividades que possibilitem e até condicionem a sua participação, sem contudo estarem orientadas para a melhoria efetiva dos resultados educacionais e formação dos alunos. Identifica-se também a possibilidade de se praticar a gestão escolar pura e simplesmente como uma administração modernizada, atualizada em seus aspectos externos, porém mantendo a antiga ótica de controle sobre pessoas e processos. Esta

“situação é exemplificada em práticas de “gestão participativa” pelas quais os participantes do contexto organizacional são apenas convidados a simplesmente praticar a participação elementar de verbalização e discussão em grupo sobre questões já delimitadas anteriormente e que passam a ser legitimadas por essa discussão. Tendo em vista essas limitações, portanto, evidencia-se como importante analisar a questão da participação aqui em destaque.

A abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão. Esta abordagem amplia, ao mesmo tempo, o acervo de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas, enriquecendo-as e aprimorando-as. Embora não haja uma única maneira de se implantar um sistema de gestão escolar participativa, é possível identificar alguns princípios gerais dessa abordagem. Esta identificação é realizada nos mais bem-sucedidos exemplos de gestão escolar participativa, nos quais se observou que os seus gestores adotam em comum certas práticas, como por exemplo: dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar, e ao desenvolvimento de experiências pedagógicas caracterizadas pela reflexão-ação.

Quadro 1 – Para que optar pela participação na gestão escolar

A gestão escolar participativa é fundamental para:

- Melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas.
- Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade.
- Aumentar o profissionalismo dos professores.
- Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores.
- Motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas.
- Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

Sentido pleno da participação

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade

de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetivas (Lick, 1996).

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Gestão escolar implica criação de ambiente participativo

Sabemos que, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar, e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, a participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração, visando a construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas. O mais comum é a queixa de gestores escolares, de que “têm que fazer tudo sozinhos”, que não encontram nem apoio, nem eco “para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula” e, muitas vezes, “nem mesmo assumem responsabilidade por fazer bem seu trabalho de sala de aula”. Quanto aos pais, a sua participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola.

Tais gestores se sentem, por certo, sozinhos em seu trabalho e é possível supor que os professores por sua vez, sentindo-se “parte de um outro grupo”, percebem a situação da mesma forma, isto é, como isolados.

Essa situação, no entanto, não será mudada por simples vontade de gestores ou por exortações dos mesmos para que os professores participem. É comum, por exemplo, gestores indicarem que os professores reclamam de não poderem participar da determinação do currículo escolar, mas que, quando lhes é dado espaço para isso, não querem colaborar, omitem sua contribuição. Pode-se, no entanto, afirmar que, se essa situação existe, é porque a compreensão do significado de participação não está clara, nem mesmo para o dirigente. É fundamental que este examine: seu entendimento sobre a questão e que alargue seus horizontes sobre a mesma.

É necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, sendo necessário o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto. É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não desejam aceitar, rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí porquê, após manifestarem esse interesse, maostrem, por meio de comportamentos evasivos, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada.

Esse processo de resistência explica-se pela desestabilização da ordem vigente e de nichos de poder, provocados pela mudança da prática social e que motivam reações demandando desacomodação geral.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Para tanto, os mesmos devem criar um ambiente estimulador dessa participação, processo esse que se efetiva a partir de algumas ações especiais (Lück, 1996):

- 1) criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
- 2) promover um clima de confiança;
- 3) valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- 4) associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- 5) estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
- 6) desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Orientações teóricas para a gestão participativa

A literatura sobre a gestão participativa reconhece que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa, assim como seus problemas. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia³ das escolas como organiza-

ções. Ao observar que não é possível para o gestor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativos à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os gestores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é dividido com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Três tendências globais são encontradas a este respeito: a) a gestão participativa como um elemento significativo entre as variáveis identificadas em "escolas eficazes"; b) a mudança do papel do gestor na gestão da escola; c) os vários elementos da tendência para autonomia escolar ou gestão descentralizada.

Na literatura sobre a participação do trabalhador na gestão organizacional, foram identificadas quatro teorias. Duas de base psicológica e duas de base social. Calçadas na psicologia, estão a teoria administrativa ou modelo cognitivo e a teoria das relações humanas ou modelo afetivo.

a) *A teoria administrativa ou modelo cognitivo* propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes.

b) *A teoria das relações humanas ou modelo afetivo*, em contrapartida, estabelece que os ganhos de produtividade são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento, que, conseqüentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário, por meio da satisfação de expectativas mais altas.

Uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas tem indicado uma correlação significativa entre a gestão participativa, a satisfação do funcionário e a produtividade organizacional. Seguindo uma ampla e detalhada análise de dados de vários campos de atuação humana, foi identificado que a "participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade" (Miller & Monge, 1986: 48). Estas descobertas estão calçadas no campo da psicologia social.

Embora tenham sido estas duas tendências estudadas separadamente, na prática, os modelos cognitivo e afetivo operam como

3. Eficácia diz respeito à obtenção de resultados propostos pelas ações educacionais.

codeterminantes de um processo inseparável. Isto é, nos processos plenos de gestão, as duas interagem equilibradamente.

A estratégia participativa tende a ser associada com a melhoria na produtividade, conforme sugerido por Kanter (1977). Quando as pessoas em níveis hierárquicos mais baixos, dentro da organização, têm a chance de compartilhar com o poder dos seus superiores, as suas necessidades psicológicas são preenchidas, elas passam a participar mais como integrantes de uma equipe e tendem a ser colaboradores dentro do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, os chefes passam a participar e dar maior apoio à autonomia e à liberdade dos seus colaboradores. Esta prática aumenta a satisfação e o comprometimento de todos. Energizar os professores e os outros organizadores relevantes traz à tona potencialidades latentes de cada um, até então desconhecidas. Disponibilizar constantemente informações sobre a organização, tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões, pode promover a compreensão e o comprometimento com os objetivos mais amplos da organização, por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores (Cenpec, 1994).

O segundo aspecto psicossocial da organização refere-se ao ambiente onde, em algumas circunstâncias, o controle real ou percebido pode exceder o âmbito legal. Por exemplo, como presidente do sindicato dos professores, um dos autores vivenciou uma situação em que a administração da universidade decidiu consultar esta entidade antes de tomar determinadas decisões. Não havia determinação legal alguma para a realização de tal consulta; no entanto, correspondia ao estilo administrativo do reitor e do vice-reitor da universidade proceder desta forma. Nesta situação, os personagens envolvidos influenciaram o processo de energização. Contudo, este processo de energização era frágil, sujeito a mudanças sempre que o chefe individualmente ou a administração da universidade mudava de posição.

Assim, a energização é formada por um componente estrutural e outro perceptivo. A completa energização da comunidade demanda dois componentes, cuja chave reside na percepção por parte do funcionário de que os aspectos importantes do seu ambiente de trabalho se encontram nas suas próprias mãos. Nestas condições, eles sentem uma maior abertura para aceitar riscos, inovar e agir corajosamente, ao invés de reprimir suas ideias e sugestões. Os funcionários percebem a relação dos dois componentes, com base em uma nova e mais ampla visão e se comprometem a alcançar este propósito.

Normalmente, quando se percebe um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos importantes são observados. Ini-

cialmente, observa-se a existência de mais iniciativa e inovação. Por exemplo, na Escola Municipal de Iputinga, no Recife, as reuniões mensais de planejamento dos professores resultaram no desenvolvimento de uma unidade interdisciplinar (da 5ª a 8ª série) ensinada por uma equipe de professores, utilizando a TV Viva, assim como no desenvolvimento de atividades artísticas, junto aos alunos (Cenpec, 1994). Em segundo lugar, há uma maior troca de informações e ideias, quando existe um ambiente favorável à troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas. Os integrantes de uma equipe aprendem com seus pares as habilidades profissionais, por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto. Em terceiro lugar, há maior responsabilidade com os resultados. Um clima organizacional profissional estimula um código comum de padrões de desempenho entre os professores, que se refletiu em normas de qualidade informalmente impostas. De acordo com a explicação de um professor, a qualidade pedagógica se torna o código de ética que inspira cada um dos professores".

Em contraste com os modelos de participação cognitivo e afetivo com base psicológica, existem os modelos de *democracia clássica* e de *participação política*.

c) *O modelo de democracia clássica* permite a alienação e a apatia do empregado que impedem a qualidade do processo decisório nas organizações e acabam por se constituir em uma ameaça para todas as instituições democráticas. Segundo esta perspectiva, ênfase considerável é dada à responsabilidade social, engrenada pela dinâmica da participação. O valor da participação não está diretamente relacionado à produção ou à satisfação do funcionário, mas à institucionalização e preservação da ação e dos direitos democráticos na sociedade como um todo. Com esta perspectiva, as escolas e os sistemas de ensino, de uma maneira geral, tornam-se importantes locais para abrigarem lutas democráticas, tais como as lutas por direitos civis e pela igualdade social e econômica.

d) *O modelo de consciência política* percebe a participação no ambiente de trabalho como uma forma de desenvolver a consciência de classe em favor da luta pelo socialismo. A participação é valorizada quando se concentra em questões sociais e políticas mais abrangentes, ao invés de se concentrar em preocupações específicas relacionadas ao trabalho, tais como salários, benefícios e condições de trabalho. Esta perspectiva tem tido relativamente pouca influência sobre o movimento de gestão participativa, seja no ambiente de trabalho de uma maneira geral, ou especificamente nos sistemas de ensino das nações industrializadas, nos últimos 15 anos. Na verdade,

essa perspectiva tem encontrado maior respaldo em países latino-americanos onde sindicatos e partidos políticos de esquerda, com poder e influência, buscam estabelecer espaços de participação como manifestação da vontade de grupos ou classe social.

Tendências: eficácia escolar, liderança do gestor, ênfase na autonomia da escola

Desde o início da década de 1980, três tendências começaram a emergir com relação à gestão de escolas: a primeira fase, concentra-se em explorar a relação entre a eficácia da escola – com base na pesquisa tradicional – e a participação na administração escolar; a segunda, voltada para a tendência prática/administrativa da “autogestão escolar”, e a terceira, calcada na reconceitualização do papel do gestor como gestor da escola eficaz. Cada uma dessas tendências será abordada a seguir.

Gestão participativa e eficácia escolar

Os estudos sobre eficácia escolar são diversificados, tanto do ponto de vista metodológico como conceitual. Recentemente, a ênfase tem recaído na identificação dos fatores que tornam certas escolas mais eficazes do que outras cujas características em termos de clientela, nível educacional e recursos são as mesmas. Esta abordagem pretende identificar as qualidades de cada escola que fazem a diferença, com relação a certos resultados como nível de aprendizagem e a reputação da escola na comunidade. Estes estudos variam na sua orientação metodológica, podendo ser desde estudos de casos qualitativos ou etnográficos, até análises multivariadas em larga escala, do relacionamento entre as características escolares mensuráveis e o desempenho dos alunos.

As pesquisas sobre a eficácia escolar indicam que “as características organizacionais das escolas são responsáveis por 32% na variação do desempenho dos alunos entre as escolas” (Rosenholtz, 1985). Isto significa que mais de 1/3 das perdas ou dos ganhos dos alunos em testes de desempenho resulta da qualidade da escola como um todo. A pesquisa educacional em países industrializados tem crescentemente se voltado para o estudo sobre a gestão e o clima organizacional (David, 1989; DeBevoise, 1984). Esta linha de questionamento tem revelado a importância das práticas de autogestão na escola para produção de melhores resultados em termos de aprendi-

zagem, quando os in-amos e as características do histórico dos alunos são comparáveis entre as escolas, (Purkey & Smith, 1983).

Muitos dos estudos sobre eficácia escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características administrativas que são positivamente associadas às escolas eficazes (Northwest Regional Educational Laboratory, 1990). As descobertas provenientes desses estudos são extremamente consistentes. A importância da estrutura organizacional da liderança e da cultura organizacional são pontos que emergiram a partir desse trabalho. O planejamento participativo e o relacionamento entre professores, que quebra o isolamento do tradicionalmente associado ao ensino e que promove o senso de unidade e propósito no ambiente escolar, são características encontradas nas escolas eficazes (Lortie, 1975). Onde quer que haja um forte sentimento de sentir parte de uma comunidade, observa-se melhoria mensurável nos resultados e no comportamento dos alunos. As experiências observadas em todo o mundo, com relação à gestão escolar demotivadora, sugerem que a essência da abordagem participativa e dos seus conceitos balizadores reside no fato dos gestores de escolas serem profissionais capazes e trabalhar para construir a escola.

Papel da liderança do gestor

Pesquisas demonstram que as ações específicas relativas à liderança do gestor estão diretamente associadas às escolas eficazes, conforme indicado pelos resultados dos testes padronizados de desempenho estudantil, aplicados em âmbito nacional nos Estados Unidos (Eberts & Stone, 1988). Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a resolução de conflitos – o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (DeBevoise, 1984; Eberts & Stone, 1988).

As implicações das pesquisas sobre as escolas eficazes no desenvolvimento de países foram revisadas por Cohn & Rossmiller (1987). Eles concluíram que, embora exista consenso geral sobre o fato da eficácia ser fortemente influenciada pelo administrador local,

atribuição direta entre as características dos gestores de escola e os resultados dos estudantes (como medida de eficácia altamente restritiva) deve ser melhor estudada. Fuller (1987) notou, adicionalmente, a carência de estudos que examinassem o papel dos gestores na criação de um ambiente propício à aprendizagem nas escolas.

Deve-se ter em conta que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os gestores trabalham juntos para melhorar a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho. As escolas onde há integração entre os professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm profissionalmente isolados (Little, 1987).

Quadro 2 – Dimensões de liderança relacionadas com as escolas eficazes

Elementos de liderança:

- Enfoque pedagógico do gestor.
- Ênfase nas relações humanas.
- Criação de ambiente positivo.
- Ações voltadas para metas claras, realizáveis e relevantes.
- Disciplina em sala de aula garantida pelos professores.
- Capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas.
- Acompanhamento contínuo das atividades escolares.

Elementos de apoio de liderança em escolas eficazes:

- Consenso sobre valores e objetivos.
- Planejamento de longo prazo.
- Estabilidade e manutenção do corpo docente.
- Apoio em âmbito municipal e estadual para a melhoria escolar.

As práticas de liderança em escolas altamente eficazes incluem: apoio para o estabelecimento de objetivos claros, proporcionalmente de visão da boa escola e encorajamento dos professores, ao auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realizem seu trabalho. As escolas bem-sucedidas são caracterizadas pela delegação da gestão aos professores e tomada de decisões autônomas em sala de aula, assim como pela boa integração profissional entre os professores (Purkey & Smith, 1983; Brandt, 1987).

Autonomia da escola no processo de gestão

A descentralização tem sido um tema recorrente na área da administração pública. Já existiram várias ondas de programas e projetos de descentralização que varreram o globo. Gestão escolar, autonomia escolar, processo decisório escolar são todos termos utilizados para descrever a abordagem participativa para a gestão descentralizada do sistema de ensino. A gestão escolar tem várias facetas interligadas: realocação do planejamento, da solução de problemas e do processo decisório; alguma alocação de recursos e alguns elementos de estrutura organizacional/educacional dentro da escola. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com as tendências mundiais para a educação.

Com relação à realocação e atividades de planejamento, acreditamos que tenha havido uma ênfase crescente na comunidade escolar (gestores, professores e pais, na maioria dos casos) para desenvolver o projeto pedagógico para a escola, voltado para a identificação da sua missão central, dos objetivos educacionais e específicos, das atividades prioritárias relacionadas com o seu enfoque educacional de longo prazo (normalmente três anos ou mais). Semelhante à solução de problemas locais, com relação a uma variedade de questões assumidas por, ou delegadas às escolas, existem programas para estudantes com baixo desempenho, assim como programas endereçados para alunos de risco dentro da população escolar e esforços no sentido de desenvolver estratégias que objetivem resolver a escassez de recursos para gerar a melhoria dos objetivos educacionais e sociais da escola.

A delegação da alocação de recursos tem também funcionado em ritmo e escopo variado. As escolas inglesas tiveram a oportunidade de realocar os recursos relativos a todos os itens do seu orçamento, incluindo pessoal (professores, funcionários e especialistas), enquanto nos Estados Unidos (variando significativamente de estado para estado) as escolas têm vivenciado um controle crescente sobre os fundos especiais, programas de categorias e fundos discricionários levantados pela própria comunidade. Há tendência para aumentar a autonomia da escola, com relação à seleção e à promoção tanto dos professores e funcionários como também dos gestores escolares. As escolas públicas ainda não conseguiram, por outro lado, obter grande controle sobre os salários e os benefícios dos seus funcionários, que permaneceram ou centralizadas ou são resultado de negociações entre os sindicatos e as administrações centrais.

No domínio das inovações educacionais, que envolve mudanças nos currículos, na avaliação dos alunos, no planeamento interdisciplinar e no ensino inovador, existe um grande espaço para as experiências. Porém, com relação ao desenho organizacional, tem existido pouca flexibilidade para que a escola reestruture-se internamente. Por exemplo, no primeiro segmento das escolas de ensino fundamental mantêm-se o conceito de se ter um único professor por turma. Com relação à carga horária diária e calendário escolar, no entanto, temos observado maior flexibilidade. Adicionalmente, maior quantidade de escolas e de sistemas de ensino (que estão aguardando para implantar mudanças substanciais em termos de participação, ao invés de mudanças *pró-forma*) estão conseguindo recursos (tempo e dinheiro) para pagar os custos adicionais resultantes da participação regular do funcionário e do professor. Algumas escolas nos Estados Unidos estenderam o dia escolar para que pudessem reduzir a carga horária, uma vez por semana, de modo a viabilizar a participação de todos os funcionários nas reuniões administrativas.

Criar as condições para a existência de troca de informações profissionais entre professores é uma característica permanente das escolas, enquanto aumentar a integração dos professores faz parte dos esforços realizados para mudar o clima organizacional vigente nas escolas americanas (Little, 1987).

Retornando à questão da qualidade escolar, é importante salientar que a cultura do reforço mútuo sobre as expectativas e as atitudes é uma variável crucial. Pesquisa realizada por Mackenzie (1983) sobre o aprimoramento das escolas, com base em 100 estudos de caso sobre o tema, foi concluída com a seguinte observação:

Qualquer currículo funciona melhor se for implantado com entusiasmo. O ambiente da escola, de uma maneira geral, pode ser visto como um fator fundamental para a eficácia pessoal dos seus funcionários... A interação dos funcionários e o planeamento de objetivos pedagógicos específicos de modo participativo ajudam a formar um consenso sobre os valores e metas, que tornam o clima de realizações autossustentável (Mackenzie, 1983: 10-11).

Lições da escola participativa

Para resumir, a pesquisa sobre educação, efetivamente, amplia a nossa compreensão de como a gestão participativa é capaz de afetar positivamente a qualidade escolar. As escolas cujos gestores praticam um estilo de gestão consultivo e que buscam as opiniões de um número

selecionado de funcionários (exemplo: aqueles que detêm o conhecimento ou informações pertinentes) utilizam para tomar e implementar decisões) criam um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

As escolas bem dirigidas, conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos e pela percepção dos professores sobre seu trabalho, exibem uma cultura de reforço mútuo das expectativas: confiança, interação entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula. Devido a estas descobertas, a Comissão de Professores da Califórnia/Estados Unidos (1985) concluiu que "o amplo escopo de pesquisas sobre escolas eficazes e a crescente sabedoria dos dirigentes indicam que os professores dev em participar nas atividades relacionadas à gestão e à reforma de suas escolas".

A participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de um programa de atividades. Existem vários passos iniciais e difíceis a serem tomados, que incluem:

- 1) *Redigir um código de valores que represente o comprometimento de todos da escola com a gestão participativa.* As frases que abordam os valores podem, muitas vezes, ser apenas uma estratégia do responsável por relações públicas. No entanto, se uma frase for desenvolvida com base no debate de um grupo numeroso de funcionários, pode funcionar como uma orientação sobre o que a organização pretende alcançar. As pessoas podem ser influenciadas e motivadas por um senso maior de propósito e as frases sobre conceitos e valores podem direcionar este esforço.

- 2) *Construir o comprometimento pessoal da cúpula.* Uma liderança forte é necessária para superar as várias barreiras e dificuldades. Se o gestor e a equipe de apoio técnico-administrativo não estiverem comprometidos, os professores sempre questionarão se o seu envolvimento será levado a sério ou se ele é válido.

- 3) *Promover a capacitação em serviço de professores e pais para que se desenvolvam as habilidades necessárias à atuação participativa.* Se os professores e os pais forem efetivamente participar nos processos de administração e decisão, então precisam desenvolver as habilidades necessárias. Administrar participativamente, assim como ensinar, é uma forma de arte, quando bem praticada. No entanto, a gestão participativa é baseada em habilidades e técnicas específicas, muitas das quais são objeto deste livro. Ao desenvolver estas habilidades, os membros da escola necessitam de orientação e tempo para aperfeiçoá-las. A gestão participativa pode parecer confusa e atrapalhada para muitos, em um primeiro momento, e pode inclusive parecer tomar mais tempo do que o necessário. Por isso, tanto os gestores

como os demais funcionários devem estar dispostos a dedicar algum tempo e atenção para esta aprendizagem, viabilizando a criação de um sistema de trabalho com base na gestão participativa.

4) *Circular a informação de cima para baixo na organização.* Consultar é um esforço de mão dupla. Se um gestor dá a impressão de que consultar significa apenas fornecer informações para os superiores, então os demais funcionários podem se sentir frustrados. No entanto, se este processo envolver a troca de ideias entre o gestor e os professores, então o ambiente será mais propício à existência de consultas. E, embora nem todos os professores tenham interesse em participar do processo decisório, a maioria gosta de saber que algum dos seus colegas tomou parte no processo, representando suas percepções.

5) *Iniciar com alto envolvimento no processo de planejamento.* As mudanças na Escola Básica Aníbal César, em Itajaí, Santa Catarina, tofaram-se realidade devido a alta participação das pessoas no planejamento e na definição de objetivos locais (Cenpec, 1994). Existem dois indicadores críticos para o sucesso: a) o grau de abertura para a livre participação dos membros da organização no processo de planejamento e na definição de objetivos; b) o nível de comprometimento e acompanhamento da direção, no que se refere à participação de professores.

Para garantir a existência de tempo e recursos voltados para a participação é necessária a capacitação dos integrantes da comunidade escolar (professores, gestores, pais e alunos). Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino. Este livro foi concebido como um complemento à ampla discussão existente sobre a gestão democrática – é um livro que enfatiza gestão democrática para as comunidades escolares que desejam praticar gestão participativa. Este enfoque deve ser percebido a partir de uma ampla perspectiva de descentralização e energização, pois assim a participação se transforma em uma série de ferramentas refinadas capazes de aprimorar a qualidade da educação.

Quadro 3 – Características da gestão participativa

- Compartilhamento de autoridade e de poder.
- Responsabilidades assumidas em conjunto.
- Valorização e mobilização da sinergia de equipe.
- Canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização.
- Compartilhamento constante e aberto de informações.
- Comunicação aberta e ampla disseminação de informações.

Liderando e motivando a equipe escolar

A escola promissora

Em meados de 1988, Ghani recebeu uma tarefa urgente. Foi convidado a assumir, como diretor, a Escola Técnica de sua cidade. Essa escola, embora tivesse sido, no passado, um modelo de excelência, acabou atingindo, com o tempo, um estado de total abandono e deslempenho dos alunos tinha caído sensivelmente, assim como a disciplina, em todos os aspectos. A escola corria o risco de atingir o completo colapso. Este quadro agravou-se por uma situação difícil que ocorrera e fora explorada pela mídia, colocando-a em evidência na comunidade, com uma imagem negativa. Exatamente no auge da publicidade sobre o acontecimento é que Ghani foi convidado a assumir a função de diretor, que decidiu aceitar. O que ele poderia fazer? Como poderia enfrentar esse desafio e resgatar a credibilidade da escola junto à comunidade, assim como garantir a qualidade de seu trabalho e o comprometimento dos membros da comunidade escolar com a ação educacional?

Na primeira reunião com os funcionários, a recepção que teve foi fria e silenciosamente hostil. O diretor anterior desse estabelecimento de ensino o havia dirigido com mãos de ferro, tomando todas as decisões sozinho, sem consultar qualquer pessoa, criando dessa forma um distanciamento entre si e os professores e funcionários, que, não sendo envolvidos no processo de tomada de decisão, consideravam-se desresponsabilizados pelos resultados das ações para implementá-las. Esta situação repercutia na sala de aula, e quem nela entrava observava alunos enfadados e intimidados por seus professores. A criatividade e o prazer em aprender estavam completamente ausentes desse espaço educacional, que deveria ser marcado pelo entusiasmo e alegria em aprender. Em ou-

tras-palavras, o clima na escola não era adequado nem para o ensino, nem para a aprendizagem.

Na medida em que Ghani tomava pé da situação, percebia que deveria começar adquirindo a confiança dos integrantes do corpo docente, discente e funcionários e também que precisava reconstruir o comprometimento da comunidade escolar com a aprendizagem e com os processos educacionais da escola como um todo. Para alcançar seus objetivos, adotou como seu primeiro passo conhecer e entender a escola e seus processos sociais, o que faria aproximando-se de professores, funcionários e alunos. Promoveu então a realização de jogos amigáveis de pingue-pongue e peteca com eles, com o único objetivo de aproximação e procurar conhecer o que pensavam sobre a escola. Portanto, nesses encontros foram realizados jogos descontraídos, agradáveis e amigáveis, os quais utilizavam como espaço para escutar as reclamações e comentários dos participantes, assim como para observar o seu relacionamento e formas de comunicação entre si.

Após esses primeiros encontros, reuniu-se com equipes de professores, a quem pedia que revisassem e examinassem o plano da escola. Mantinha-se disponível para todos, em todos os momentos. Entrava, frequentemente, nas salas de aula para demonstrar sua preocupação e interesse com o trabalho de todos. Ao mesmo tempo, observava o que acontecia nesse espaço. Agendou uma série de reuniões sobre disciplinas específicas, em que os professores se encontravam para discutir o currículo escolar, diagnosticar problemas comuns ao ensino e compartilhar as soluções encontradas. Ghani, sistematicamente, solicitava a opinião dos professores sobre as atividades realizadas em outras escolas e agia a partir de suas sugestões.

Gradativamente, o espírito da escola começou a se reanimar e a apresentar sinais de mudança favorável. A autoconfiança dos professores aumentou e, com esta, o desempenho dos alunos. Ao final do ano seguinte, a escola obteve o índice de aprovação de 100% em um importante exame externo e foi agraciada com uma doação significativa, feita pelo governo, destinada ao desenvolvimento da escola.

Verifica-se que a atuação de Ghani está em acordo com um novo paradigma de gestão escolar e que, na medida em que nos situamos no início do terceiro milênio, com seus novos desafios e novas perspectivas, os gestores escolares ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequados. As escolas atuais, situando-se diante desses desafios e dessas perspectivas, necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessida-

des de capacitação e a adquirir habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

Estamos vivendo no meio da terceira onda de organização e orientação das estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o da gestão, em superação às limitações da administração. As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista do que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior da história. A elevação da exigência do nível de educação da população, o desenvolvimento do espírito democrático e o crescente reconhecimento da interdependência entre os diferentes segmentos que constituem uma organização de trabalho, como também no contexto global, têm promovido a percepção de que a chave para o sucesso no trabalho educacional está em se alcançar uma operação mais eficaz de gestão que supere o modelo centralizado, autocrático, controlador, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e na obediência. Nos dias atuais, os líderes eficazes de escolas concentram os seus esforços e energia em liberar o potencial escondido das escolas e das outras organizações com as quais mantêm relação e se associam, pela construção de equipes participativas.

Os gestores escolares, atuando como seus líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingir objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes traduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas (Chiavenato, 1994).

Em 1979, o Conselho de Educação da Cidade de Redwood nomeou o Dr. Ken Hill como seu novo superintendente (ver capítulo 6). Com base na sua capacitação em processos de grupo, o superintendente Hill definiu um conjunto de estratégias para reunir o "discente escolar" em torno de objetivos comuns. Ele instituiu um comitê

1. Nos Estados Unidos não há sistema federal nem estadual de ensino. Os municípios são organizados em distritos escolares, que são dirigidos por superintendentes.

representativo das escolas para que, em conjunto e em consulta aos seus estabelecimentos de ensino, projetassem a visão e missão orientadoras da ação cooperativa para que alcançassem a excelência educacional. Esse comitê de representantes das 14 escolas do distrito e integrantes da equipe do distrito escolar, do sindicato dos professores e funcionários, desenvolveu a minuta do texto que definia a visão e missão, só aceitas depois de ter sido discutida com cada uma das 14 escolas do distrito. Utilizando vários comitês (compostos por gestores e professores) responsáveis por tarefas específicas, o distrito desenvolveu um projeto em longo prazo, definiu um currículo escolar unificado e elaborou um plano para aprimorar o processo de avaliação dos professores.

A partir dos exemplos de desempenho de gestão demonstrados por Ghani e Ken Hill verifica-se um novo estilo de liderança em educação que enfatiza a participação, o compartilhamento de responsabilidades com resultados e a confiança, assim como a comunicação aberta e a aceitação de riscos.

“Todos afirmam que a mudança vem de baixo para cima, mas sinto que tem que haver um clima de liderança para que as pessoas expressem os problemas. Não nos importamos com os problemas, pois nós confiamos uns nos outros e tentamos resolver os problemas juntos”, comentou o superintendente Hill. Tal condição contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude de se sentir capaz e livre para fazer as coisas, fundamental para a criação de uma atitude de responsabilidade e autonomia na realização do próprio trabalho. Observou-se que esta atitude dos dirigentes, tanto da escola como do distrito escolar, promoveu um novo entusiasmo entre os professores, que os mobilizou na realização de um trabalho educacional mais significativo para os seus alunos.

Quadro 4 – Características de um líder participativo

- Facilitador e estimulador da participação dos pais, alunos, professores e demais funcionários, na tomada de decisão e implementação de ações necessárias para sua realização.
- Promotor da comunicação aberta na comunidade escolar.
- Ator como referência pessoal de orientação pró-ativa.
- Construtor de equipes participativas.
- Incentivador e orientador da capacitação, desenvolvimento e aprendizagem contínua dos professores, funcionários e alunos.
- Criador de clima de confiança e receptividade no ambiente escolar e comunitário.

- Mobilizador de energia, dinâmico e entusiasmado.
- Motivador e organizador do trabalho conjunto.
- Mentor e coordenador de ação de capacitação contínua em serviço como ação coletiva e de conjunto.

O estilo participativo

A liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. Constitui a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa a aspectos burocráticos e limitados dentro do sistema de ensino e a partir de práticas orientadas pelo senso comum ou hábitos não avaliados. Baseada em bom senso, a delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos na realização de serviços educacionais é construída a partir de modelos de liderança compartilhada, que são os padrões de funcionamento de organizações, eficazes e com alto grau de desempenho ao redor do mundo.

A respeito pode-se levantar a seguinte questão: “As escolas podem realizar estas mudanças radicais?”

Em uma grande parte de sistemas de ensino, a natureza e o grau de participação de professores e demais funcionários em escolas é determinado pelo estilo de liderança formal (considerado, por isso, legítimo) do dirigente: o chefe – a equipe técnico-pedagógica, o diretor ou o dirigente regional². O líder formal cria o clima, a atmosfera e dá o sinal apropriado para os seus funcionários de que a participação é realmente desejada.

Quadro 5 – Estratégias para facilitar a participação

- Identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhadas.
- Estimular a participação dos membros da comunidade escolar.
- Estabelecer normas de trabalho em equipe e acompanhar e orientar a sua efetivação.
- Transformar boas ideias individuais em ideias coletivas.
- Garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos.
- Prover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.

2. A denominação do dirigente regional, no Brasil, varia de Estado para Estado. Por exemplo: chefe de núcleo, no Paraná; superintendente, em Minas Gerais.

O estilo participativo de liderança constrói os fundamentos para a gestão participativa. No caso da "Escola Promissora", Ghani usou várias estratégias para facilitar a participação. Buscou oportunidades apropriadas de participação de todos como uma equipe, identificando interesses comuns de todos, tendo identificado que os esportes ofereciam esta oportunidade. Em seguida, convidou os funcionários a participar com ele de tais atividades, após o que pôde estabelecer o compromisso de trabalharem em equipe, nas reuniões sobre disciplinas específicas. Por meio da constituição de comitês, estabeleceu o trabalho em equipe como norma da escola. Proporcionou os recursos necessários para que as equipes funcionassem, criando formas de economizar tempo para reuniões. Finalmente, reconheceu o trabalho de toda a escola em uma cerimônia de premiação, realizada no final do segundo ano de trabalho.

É interessante observar que esses líderes apresentados anteriormente, ambos participativos, balizaram-se em formas de poder não coercitivas, que foram, especialmente, a perícia, a persuasão, a razão e o reconhecimento público. O poder legítimo, apesar de importante no início, é depois substituído pelo compartilhamento do poder com a equipe e a delegação de autoridade, quando adequado.

Outra forma de analisar a liderança participativa é através da observação de atividades pertinentes à liderança. Isto inclui criar e comunicar uma visão compartilhada, ganhar a confiança e o comprometimento organizacional, utilizar as competências da organização, desenvolver as equipes da organização e motivá-las. Ghani modificou a visão da escola e comunicou isto a todos os funcionários. Também buscou ganhar a confiança através da utilização das competências dos profissionais da escola. Todas essas ações contribuíram para estabelecer um senso coletivo de responsabilidade que foi alcançado através da nova visão da escola.

Pesquisa sobre escolas eficazes revela uma correlação positiva entre o envolvimento dos professores e do sindicato dos professores na criação da visão e na definição dos objetivos da escola, na utiliza-

3. Poder é a capacidade de uma pessoa influenciar outras. É a capacidade de exercer influência sobre os outros. Porém, esta capacidade pode não ser sempre atingida. Existem seis fontes de poder para um líder: *poder de referência*, por exemplo ser admirado e querido pelos outros; *poder de competência*, baseado em conhecimento comprovado; *poder legítimo* ou *de posição*; *poder de informação*, baseado no acesso a importantes informações; *poder de recompensar e poder coercitivo*. O líder participativo baseia-se, principalmente, no poder de referência e no poder de competência que viabilizam o comprometimento e ganham o consentimento dos colegas de trabalho.

ção do conhecimento dos professores para solucionar problemas, na construção de confiança através do envolvimento, na definição do currículo escolar e no desenvolvimento de uma equipe organizacional pelo provimento do *valios-feedback*. O líder participativo envolve os outros e compartilha a liderança com a comunidade escolar.

Quadro 6 – Tarefas do líder participativo na escola

- Criar com a comunidade escolar a visão da escola e construir o melhor entendimento dessa visão, continuamente, na equipe escolar.
- Desenvolver o comprometimento de professores e demais funcionários com a realização dessa visão.
- Definir, de forma participativa e em conjunto, os objetivos da escola.
- Utilizar e canalizar as competências da escola para a efetivação de resultados.
- Desenvolver a competência da equipe, mediante acompanhamento e orientação coletiva contínua.
- Estimular e manter a motivação da equipe da escola para o trabalho em equipe de promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Um dos estudos clássicos sobre liderança participativa foi realizado sob a direção de Rensis Likert, do Centro de Pesquisa da Universidade de Michigan. Likert buscou determinar se os líderes altamente produtivos se comportam de forma distinta daqueles que são pouco produtivos. Os estudos concluíram que os gestores mais eficazes são aqueles cuja abordagem é primordialmente "centrada nos funcionários" e não "centrada nas tarefas". "Os dirigentes com os melhores índices de desempenho concentram sua atenção, primeiramente, no aspecto humano dos problemas de sua equipe, no empenho em construir grupos de trabalho eficazes com objetivos desafiadores" (Likert, 1971).

O estudo identificou quatro aspectos da liderança participativa:

- a) *Apoio*: comportamento que contribui para que o subordinado se sinta valioso e importante.
- b) *Ênfase no objetivo*: comportamento que estimula o entusiasmo em realizar o trabalho e produzir resultados.
- c) *Facilitação do trabalho*: remoção de obstáculos e desvios, permitindo que os funcionários realizem seus trabalhos.
- d) *Facilitação da interação*: comportamento que viabiliza a comunicação, intercâmbio de experiências e transformação da prática

de trabalho dos funcionários em uma equipe de trabalho, pela troca e reciprocidade.

Argumenta-se que o estilo ótimo de gestão em ambientes escolares é aquele que combina a preocupação com a produção e a preocupação com as pessoas. Eles contrastam estilos ineficazes de gestão – que denominam como “Administração de Tomar Conta” (caracterizada pela mínima atenção ao desenvolvimento institucional, com nenhum cuidado com as preocupações sobre as pessoas, e “Administração de Autoridade – Obediência” (caracterizada por um alto grau de preocupações com o desempenho institucional e por pouca preocupação com as pessoas) – com o estilo ótimo de administração que batizam como “Administração em Equipe”. Este estilo de gestão mais eficaz é alcançado ao se enfatizar a integração institucional com os objetivos individuais, através do desenvolvimento de uma equipe com alto nível de desempenho.

Liderança participativa e em equipe no ambiente escolar

Um dia, enquanto estava caminhando nos arredores de uma nova construção, Miguelângelo aproximou-se de dois artesãos. Ele se dirigiu ao primeiro e perguntou-lhe o que estava fazendo. – “Senhor, eu estou quebrando estas pedras”, foi a resposta. Então, prosseguiu e perguntou a mesma coisa ao segundo pedreiro. A resposta desta vez foi: “eu faço parte de um grupo de trabalhadores e artesãos que está construindo uma catedral!” a tarefa era a mesma, mas a perspectiva, bem diferente. Da segunda, por certo, resulta toda a possibilidade de sucesso de qualquer empreendimento.

Criando e comunicando uma visão

Quando um líder envolve os outros em um trabalho, cria e desenvolve uma visão compartilhada. A liderança participativa somente é efetiva na medida em que cria uma visão compartilhada. O segundo pedreiro, abordado por Miguelângelo, havia sido inspirado pela visão compartilhada do objetivo do arquiteto. No seu livro *A quinta disciplina* – Arte, teoria e prática da organização de aprendizagens, Peter Senge define “a construção da visão compartilhada” como a primeira disciplina. Cabe destacar que o termo disciplina tem um significado especial, que corresponde ao conjunto de práticas que uma pessoa adota em sua vida e com o qual orienta-se de modo a construir o seu

acervo de experiências e competências, que lhe permitem levar a vida de modo mais efetivo. Construir uma visão compartilhada é um processo contínuo que objetiva a criar uma força viva nos corações e nas mentes de todos os integrantes (Senge, 1995).

Quadro 7 – Construindo uma visão

- Trabalhar junto à comunidade escolar para desenvolver a visão e os objetivos da escola.
- Realizar reuniões formais e informais para refletir sobre a visão da escola e os objetivos.
- Desenvolver uma ótica pró-ativa e empreendedora.
- Definir o perfil e a identidade social da escola.
- Definir uma perspectiva comum e compartilhada de desenvolvimento institucional da escola e profissional do corpo docente e técnico-administrativo da escola.
- Desenvolver o perfil da escola.

Em entrevistas com os professores, observa-se que eles mencionam, frequentemente, que os líderes excepcionais, aqueles que de alguma forma se destacaram em suas vidas, proporcionaram-lhe um entusiasmo contagiante que era transmitido a todos ao seu redor, mobilizando-os para a ação.

Segundo esses professores, líderes enfatizam que é possível buscar uma situação melhor, que a organização pode fazer mais e, ainda, que é possível atingir o que outros podem considerar como um sonho impossível. Construir uma visão, necessariamente, implica o contato com os funcionários de todos os níveis de uma organização para ser possível compreender as suas preocupações. Lorri Manasse, um consultor organizacional em sistemas escolares, escreve: “Diretores eficazes têm uma visão de suas escolas e têm noção clara do seu papel de transformar esta visão em realidade” (Manasse, 1984).

A Associação de Educação Nacional de Domínio no Aprendizado de Projetos oferece um bom exemplo de como os líderes escolares podem trabalhar com a sua comunidade para construir uma visão institucional orientadora de suas ações. O passo inicial é desenvolver o perfil da escola, isto é, uma descrição da escola como ela se apresenta no momento. Este trabalho inclui a definição do plano de desenvolvimento da escola, o projeto pedagógico, estilos pedagógicos e de aprendizagem, e as condições que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Entrevistas estruturadas com professores, com a equipe de gestão da escola, com pais e alunos, podem ser utili-

zadas para estabelecer uma referência para essa constituição de visão da escola. Com uma equipe de planejamento da escola, o diretor ou facilitador pede a todos que imaginem estar vendo a escola cinco anos após terem feito todas as mudanças desejadas com cuja realização se comprometem. Solicita a todos que descrevam a sua visão, identificando as características principais dessa imagem. Essa imagem de futuro da sua escola pode formar a base da sua nova visão da escola e da mobilização de ação convergente para sua efetivação.

Desenvolvendo a confiança

A confiança é o cimento fundamental que mantém uma organização unida, facilitando a boa comunicação, corrigindo ações ocorridas em momentos inoportunos, possibilitando o atendimento de objetivos e criando as condições para o sucesso organizacional.

Sem confiança, desentendimentos rotineiros são interpretados como traições; ordens simples se tornam expressões ríspidas e autoritárias; os planos mais bem concebidos se tornam registros burocráticos e fracassam. Sem confiança, os indivíduos tomam como pessoais as críticas e buscam esconder os pontos fracos em seu desempenho. Sem confiança, a comunicação se torna pouco objetiva, vaga e defensiva, na medida em que os indivíduos brigam sobre questões que devem ser abertamente discutidas, caso a organização deseje ser eficaz. Sem confiança, assumir riscos, buscar inovações e ter criatividade são ações sufocadas... (Culbert & McDonough, 1985: 17-18).

Destaca-se que o relacionamento entre líderes e seus liderados é complexo e recíproco. Uma questão que pesquisas sobre liderança ressaltam é a natureza recíproca do relacionamento líder-liderado. Profissionais bem liderados, caso tenham a oportunidade, irão, geralmente, identificar-se com bons líderes e demandar que eles mantenham um alto padrão de desempenho. E, reciprocamente, bons líderes são formados a partir dos impulsos positivos dos seus liderados (Gardiner, 1989).

No entanto, nas burocracias educacionais rígidas, há, normalmente, pouco espaço para flexibilidade e evoluções no relacionamento entre líder e liderado. Neste contexto é comum que professores recusem aceitar a liderança de seus diretores e dirigentes de educação. Essa condição é exemplificada na seguinte descrição:

O fato dos executivos de cada linha assumirem que devido à sua posição e autoridade, eles podem liderar sem serem líderes, é uma das razões da burocracia estagnada. A estes executivos são dados subsídios, mas não podem ser dados líderes. Surpreendentemente, grande parte deles nem ao menos sabe que não estão liderando. Eles confundem o exercício de autoridade com liderança e, enquanto eles persistirem nesse erro, nunca aprenderão a arte de converter subordinados em líderes (Gardiner, 1986: 6).

Portanto, a liderança não constitui o exercício de autoridade de cargo, mas sim em exercício perspicaz e sensível da habilidade de envolver pessoas na realização de objetivos organizacionais, a partir da motivação para a realização de objetivos comuns.

A interação eficaz entre líderes e os seus liderados é a base, portanto, para a criação da confiança entre ambos. Os líderes têm que ser confiáveis, previsíveis e justos nas suas relações. Esta, por sua vez, se faz a partir de um processo de comunicação aberto, pelo qual os líderes constroem a confiança ao dar poder aos seus liderados. Ao trabalhar o desenvolvimento de um estilo eficaz de relacionamento com liderados, "líderes fortalecem o seu pessoal e a instituição, podendo criar um legado que irá durar por muito tempo" (Gardiner, 1986: 24).

Utilizando amplamente as competências da escola

Identificar perspectivas de construção e construir com envolvimento a competência dos outros é uma característica marcante do trabalho dos líderes participativos. A literatura sobre diretores de escola não representa exceção alguma quanto a esta generalização. Clatthorn & Newberg (1984) defendem persuasivamente uma abordagem de liderança de equipes. Esta abordagem é especialmente importante, segundo esses autores, em escolas de ensino médio, onde o diretor tende a ser mais generalista, em relação ao conjunto de professores, que tendem a ser mais especializados em áreas de conhecimento. Liderança em equipe, expressa, por exemplo, na delegação do papel de liderança pedagógica a integrantes da equipe docente, permite ao diretor concentrar a sua atenção em áreas que apresentam maiores perspectivas de visão estratégica.

Na Escola Hawthorne, de ensino fundamental, a diretora Judith Kell foi capaz de desenvolver uma equipe de liderança que desenvolveu todas as funções vitais de liderança (veja o caso no capítulo 6). Ao expandir a equipe de liderança e ao incluir professores como

líderes pedagógicos, como coordenadores de horários de aula e responsáveis por sua programação, e como líderes da equipe de desenvolvimento do corpo docente, ela foi capaz de estabelecer o desenvolvimento de um processo abrangente de aperfeiçoamento escolar. Ao servir como “técnica” e “torcedora” dos seus funcionários, ao invés de se comportar como a tradicional “policial”, ou controladora de suas ações, ela foi capaz de conquistar o apoio dos seus funcionários na realização das suas complexas tarefas. Um elemento-chave no seu importante papel de comunicadora e torcedora foi sua habilidade de utilizar largamente todas as equipes da escola e de trabalhar com todas elas para criar uma nova visão do futuro da escola.

Quadro 8 – Utilizando amplamente as competências da escola

- Construir com sua equipe a visão de futuro da escola.
- Definir equipes de liderança em áreas específicas de atuação.
- Comprometer os membros das equipes com o objetivo das áreas específicas e com sua participação nos propósitos gerais da escola.
- Manter a mobilização de interesses e esforços.
- Articular entre si as diferentes equipes a partir de uma visão de conjunto do trabalho.

Desenvolvendo uma equipe

O desenvolvimento de equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que em conjunto são responsáveis por garantir o sucesso da escola. Cabe destacar que a ênfase principal da liderança está no seu papel pedagógico, isto é, de efeito transformador de práticas e desenvolvimento de competências, pois “o líder deve ajudar a desenvolver em sua equipe de trabalho as habilidades necessárias para que compartilhem a gestão do desempenho da unidade escolar.

Três pilares são fundamentais para sustentar e promover o desenvolvimento de equipe de liderança:

- a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada;
- b) o desenvolvimento contínuo das habilidades individuais e pessoais;
- c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto do trabalho de todos na escola.

A este respeito, Bradford & Cohen (1984) complementam: “Um líder totalmente novo de opções abre-se quando o líder concentra-se em solucionar a questão de como cada problema pode ser resolvido, de tal forma que permita o desenvolvimento das capacidades e comprometimento dos seus liderados” (p. 62-63).

Este enfoque pedagógico aumenta as chances das tarefas serem realizadas, com qualidade, na medida em que os associados buscam novas oportunidades, compartilham seus conhecimentos, descobrem os problemas em um estágio inicial, antes que se tornem críticos. Eles se sentem comprometidos em levar as decisões adiante, lidando a situação para níveis mais altos de motivação.

Quadro 9 – Desenvolvimento de equipes

- Ensinar as habilidades necessárias para participação eficaz.
- Proporcionar apoio e encorajamento para os integrantes da equipe.
- Modelar o comportamento de equipe.
- Promover contínua interação entre os membros.

Motivando a equipe da escola

A Escola Escritor Júlio Atlas, localizada em um bairro de classe média baixa em São Paulo, era uma escola repleta de problemas. Os professores eram mal remunerados e as condições de trabalho eram péssimas. As condições físicas da escola eram precárias, apresentando, por exemplo, o telhado com goteiras e falta de eletricidade, que indicavam pouca proteção contra as intempéries, que eram particularmente difíceis durante os períodos de muita chuva ou de calor excessivo. Consequentemente, por esses aspectos, os professores não se sentiam motivados a realizar um bom trabalho. Porém, com a liderança de sua direção foi possível a mobilização da comunidade para resolver esses problemas, criar do um ambiente pró-ativo no enfrentamento das dificuldades escolares, que se tornou, em si, uma fonte de inspiração educacional (Vianna, 1986).

Observa-se que a motivação é o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. Ela é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, tanto no trabalho como em atividades de lazer, e também em atividades

pessoais e sociais. Por conseguinte, compreender a dinâmica geral da motivação e fundamental para a gestão eficaz. Se a escola almeja alcançar a melhor qualidade de trabalho possível dos seus funcionários, o diretor deve compreender e ser capaz de aplicar os princípios básicos de motivação humana.

Para melhor compreensão do papel e funcionamento da motivação é importante reconhecer que ela funciona, nas estruturas organizacionais, em três âmbitos: o indivíduo, o grupo imediato de trabalho e a organização como um todo. Fatores que afetam a motivação individual do funcionário estão igualmente presentes em todos os âmbitos. Em uma escola, a baixa motivação de um professor pode ser consequência de vários fatores como, por exemplo: da insatisfação com condições desfavoráveis ou ruins de trabalho; de problema de ordem pessoal; de uma situação específica associada ao trabalho, tal como um grupo de estudantes particularmente difícil de lidar; do estresse resultante de muitos anos de trabalho em situações de muita exigência; do cansaço devido a falta de variedade de novos desafios, da insatisfação com salários e benefícios ou, ainda, da desmoralização sofrida pelo fato da escola estar vivendo dificuldades financeiras e desassistida pela sociedade.

No grupo imediato de trabalho verifica-se que, fundamentando-se nos conceitos de poder e autoridade, dirigentes estabelecem relações verticais de dominação, definindo quem pode mandar e quem pode obedecer. A autoridade, neste caso, consistiria no direito de exercer poder, mais do que na responsabilidade da função, e todo o aparato de gestão seria montado para dar respaldo ao exercício desse poder. É nada expressa melhor esta concepção do que o ditado popular: "Manda quem pode, obedece quem tem juízo" (Bordignon, 1993: 142).

Tais condições associam-se, por sua vez, a uma concepção burocrática da organização, que se expressam nos organogramas verticais, piramidais. Destaca-se que as escolas têm que fugir desse modelo organizacional e encontrar formas de atrair o comprometimento dos professores, caso desejem atingir um alto nível de desempenho e motivação, o que, no entanto, é muito difícil de se conseguir se os líderes escolares adotam uma linha de dominação hierárquica. Por outro lado, a participação significativa atrai o comprometimento. Em outras palavras, um grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utiliza, conjuntamente, as suas habilidades, conhecimentos e experiências para resolver problemas relacionados ao trabalho e cria uma agenda organizacional a partir da qual cada profissional é capaz de situar o seu trabalho.

Nada motiva mais o profissional do que o lato da organização aceitar as sugestões e ideias dos seus próprios professores e especialistas. Todos eles, ao mesmo tempo que devem se adequar aos objetivos específicos da escola onde ensinam, podem contribuir para que esses objetivos sejam continuamente revistos e melhorados em torno da capacidade de seus profissionais. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de fluir e refluir de construção recíproca. A escola é o que dela fazem seus profissionais e estes são aquilo que a escola orienta que sejam.

Senso de agremiação e a sensação de pertencer a um grupo de profissionais com nível de qualificação e linhas de pensamento semelhantes são características de pessoas orientadas para o desenvolvimento profissional. O senso de pertencer a um tal grupo de profissionais permite que, nas organizações, os colegas planejem, discutam e trabalhem juntos em projetos e atividades de interesse profissional comum. Tal fato, no entanto, não é reconhecido nas escolas, que têm sido criticadas por não nutrirem este senso de pertencer a um grupo de profissionais (Little, 1987).

Uma atmosfera de agremiação pode ser um grande fator motivador. Ela fortalece o comprometimento profissional e organizacional, assim como a identidade profissional. Ela também aumenta as possibilidades de troca profissional e de aprendizagem. A participação em atividades profissionais comuns, inclusive o planejamento de currículo, ensino em equipe, avaliação de desempenho e desenvolvimento dos profissionais, amplia as relações de agremiação entre os professores. Verifica-se a respeito que professores que trabalham em escolas onde todos estão com o moral elevado estarão bem mais motivados do que os seus colegas que trabalham em ambientes cujo moral é baixo.

Quadro 10 – Motivando a equipe da escola

- Estabelecer na escola um sentimento comum, de cumplicidade, de familiaridade, no desenvolvimento dos objetivos educacionais.
- Criar oportunidades para frequentar trocas de ideias, de inovações e criação conjunta no trabalho.
- Orientar as ações pedagógicas para que, conjuntamente, promovam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor.
- Dar visibilidade e transparência às ações e seus resultados.

Na "Escola Promissora", Ghani quis alimentar uma maior participação entre os seus profissionais como condição de atendimento à necessidade de pertencer a um grupo. A promoção de reuniões entre os professores de matérias semelhantes e a sua visita às salas de aula permitiam que ele compartilhasse aspectos da sua visão com os professores e ouvisse as suas ideias. Isto serviu também a outros propósitos: deu a cada profissional visibilidade profissional e iniciou o diálogo entre os professores sobre técnicas específicas de ensino e aspectos do currículo de escolas de ensino médio. Isto também motivou os professores a refletirem sobre o significado do seu trabalho e os incentivou a darem o melhor de si próprios.

Visibilidade é uma das formas de poder relacionadas com as recompensas que os profissionais buscam. A visibilidade significa ser reconhecido profissionalmente pelos outros, pelo trabalho bem feito. É diferente de escrutínio, em que o trabalho está sob constante vigilância. Dado seu potencial motivador, a escola tem que despertar a visibilidade dos seus professores como profissionais.

Nas escolas, onde o problema consiste em motivar os profissionais com poucas recompensas externas, uma maior participação em áreas-chave de preocupação dos professores pode, também, funcionar como um forte estímulo. A motivação é a parte central de um ambiente de trabalho com qualidade, a qual os professores não podem ensinar efetivamente, os alunos não podem aprender e nem as escolas podem ser plenamente eficazes.

Quando adotar a liderança participativa

No processo de discutir sobre o modelo de escola participativa com um grupo de educadores brasileiros surgem algumas perguntas: "A gestão participativa é apropriada para todos os tipos de escolas?" Os educadores querem saber se o estilo de liderança participativa poderia ou deveria ser empregado em todas as situações. Caso não fosse, quando este estilo de liderança seria apropriado? E que outro tipo de liderança deveria ser empregado quando a participação não se aplicasse? A resposta para estas perguntas se encontra na literatura sobre as abordagens de contingência para a liderança (Bass, 1981; Fiedler & Garcia, 1987).

Abordagens de contingência para a liderança

Nem todas as situações de gestão são semelhantes. Em algumas organizações, a equipe da escola é formada por professores altamente capacitados e experientes. Pode-se verificar, no entanto, que em outras os professores apresentam baixa qualificação ou, até mesmo, não apresentam as qualificações essenciais para o desempenho profissional competente. Alguns integrantes da equipe da escola podem ter um senso claro do seu trabalho, enquanto outros demonstram insegurança de como realizar determinadas tarefas. Algumas tarefas podem ser rotineiras e altamente estruturadas, enquanto outras são ambíguas e desestruturadas. Alguns funcionários podem ser altamente confiantes e capazes, enquanto outros necessitam de direcionamento e a sua autoconfiança é baixa.

Estilos de comportamento do líder

A literatura evidencia que a liderança participativa não é apropriada para todas as situações. Registram-se quatro estilos de liderança, caracterizados por certos comportamentos, que devem ser exercidos em acordo com a situação específica e de acordo com as necessidades individuais ou grupais de direcionamento e apoio necessários. Esses estilos são, conforme identificado na literatura de gestão: *diretivo*, *de instrução*, *auxiliador* e *delegador*, dependendo do nível de participação com que o líder exercita esse papel. Embora se possa verificar que certos líderes se especializam mais num estilo do que em outro, tornando-o mais evidente em decorrência de sua personalidade, a variação entre os estilos é sempre salutar, uma vez que toda realidade é dinâmica e demanda a variação de abordagens de acordo com o momento e a situação vivenciada.

Liderança diretiva

Os líderes diretivos tendem a funcionar de maneira autônoma. Tomam decisões sozinho e dão instruções específicas sobre o que fazer e como executar determinadas tarefas. Definem objetivos, resolvem problemas e, normalmente, preferem que os subordinados obedeçam regras e regulamentos específicos. Eles se baseiam fortemente em recompensas, punições e fontes legítimas de poder para motivar os funcionários.

Quadro 11 – Estilo de liderança diretiva

Atitude:

- O líder escolar diz claramente ao professor o que este deve fazer e proporciona as orientações de como realizar as suas ações pedagógicas, utilizando para isso, principalmente, formas autocráticas de tomar decisões.

Princípios orientadores:

- Pessoas com pouca capacitação e experiência necessitam do máximo de direcionamento para atingir um determinado padrão de desempenho, assim como situações emergenciais requerem resposta imediata.

Quando aplicar:

- O líder sabe mais sobre o trabalho do que o subordinado.
- Eventos inesperados ocorrem (exemplo: crises inesperadas, acidentes, casos de brigas entre alunos, agressões verbais entre família e escola).
- Os subordinados são novos no emprego, têm pouca experiência e formação limitada.

Nível de participação dos envolvidos:

- Nenhuma

Os líderes diretivos tendem a funcionar de maneira autônoma. Tomam decisões sozinho e dão instruções específicas sobre como fazer determinadas tarefas. Definem objetivos, resolvem problemas e, normalmente, preferem que os demais colegas de trabalho, percebidos como subordinados, sigam regras e regulamentos específicos. Baseiam-se fortemente em recompensas, punições e em legitimação do poder para motivar os funcionários.

No entanto, de modo claro, há situações em que o estilo diretivo de liderança é necessário para se atingir um objetivo desejado. Verifica-se, por exemplo, que quando o corpo docente tem baixo nível de capacitação, é inexperiente e não apresenta a competência necessária para realizar seu trabalho, além de apresentar uma atitude reativa e de dependência, a liderança diretiva é necessária para proporcionar a orientação e segurança necessárias para que realizem minimamente seu trabalho e desenvolvam, a partir de sua experiência, melhores níveis de competência. Além disso, este estilo de liderança

é, particularmente, apropriado em situações de emergência. Pedir uma reunião ou cuidadosamente consultar a todos os envolvidos para decidir o que fazer em uma situação inesperada e que demanda providências e ações imediatas pode provocar, inevitavelmente, o agravamento do problema. Consequentemente, nenhum líder deveria ou poderia ser participativo todo o tempo (como, do mesmo modo, e inadequado um gestor ser sempre autocrático).

Contudo, líderes que são exclusivamente diretivos tendem a ser consumidos pela síndrome do excesso de trabalho e pelo estresse, ao mesmo tempo em que cerceiam que seus colaboradores – percebidos como subordinados – experimentem responsabilidade pessoal pelo que fazem. Em consequência, essa abordagem diminui o desempenho dos funcionários muito abaixo da sua capacidade normal, deixando-se de aproveitar o talento e de promover o seu desenvolvimento. Por um lado, no entanto, o líder diretivo se sente extremamente responsável e profissional. Já o subordinado se sente subutilizado, extremamente controlado e pouco comprometido.

Um estudo sobre estilos administrativos e desempenho de alunos, realizado por autores deste livro, um dos participantes da pesquisa assim se expressou a respeito: “O estilo de administração (de cima para baixo) nos aliena. A partir dela pratica-se uma lógica ditatória, verificando-se que há de fato uma mentalidade de ‘nós (diretores escolares) x eles (professores)’. Nós não trabalhamos juntos em benefício do aluno. Estamos condenados a um relacionamento de adversários.” Outro participante do estudo escreveu: “Ignorar e não escutar as ideias e preocupações dos professores [...] não permite que haja ensino criativo e inovador, e por isso os alunos não se beneficiam de um professor ‘alegre’ e rejuvenescente – aquele que está constantemente aprendendo e se aprimorando.” Outro professor disse que a liderança autoritária na escola “nos dá um deprimente sentimento de falta de esperança e negligência” (Keith & Girling, 1991).

Um estilo de liderança que permite participação limitada e evita os excessos da liderança diretiva é o de instrução. Ao invés de proporcionar um alto grau de direcionamento, a instrução combina algum direcionamento com encorajamento pessoal para desenvolver a confiança dos membros da equipe escolar. O líder decide após considerar os objetivos da escola e os interesses dos professores e alunos e, então, explica os motivos da sua decisão e tenta persuadir a todos a levá-la adiante.

Quadro 12 – Estilo de liderança de instrução

Atuação:

- O líder de escola combina direcionamento com elogios e encorajamento para levantar a confiança e a motivação dos liderados. As decisões são tomadas pelo líder depois de considerar o interesse dos integrantes da equipe da escola.

Princípios orientadores:

- A medida que os professores vão se tornando mais experientes, menos direcionamento e maior apoio pessoal é necessário.
- O papel do líder escolar é orientar, como se fosse o técnico de um time, e desenvolver o time da escola.

Quando aplicar:

- Subordinados são mais experientes, confiantes e amadurecidos.
- Líder sente maior confiança nos seus subordinados.

Participação:

- Limitada.

O líder auxiliar se baseia em objetivos desafiadores para motivar os liderados. Este estilo de liderança é apropriado para profissionais gerenciais. Os integrantes do time escolar são convidados a influenciar no processo de tomada de decisões, no qual o líder apresenta o problema, as informações históricas relevantes sobre o mesmo e pede que o grupo sugira alternativas para o mesmo. O líder, então, seleciona as soluções desejadas.

Quadro 13 – Estilo de liderança de auxílio

Atuação:

- O líder da escola ouve, consulta e apoia ativamente os integrantes da equipe, que têm a oportunidade de influenciar na decisão desde o início.

Princípios orientadores:

- A medida que o professor se torna mais experiente, o papel do líder é proporcionar objetivos desafiadores. O trabalho mais complexo e as decisões demandam mais apoio para encorajar o desenvolvimento profissional.

Quando aplicar:

- Apropriado para situações com tarefas desestruturadas e problemas complexos.
- O líder sente um alto nível de confiança nos subordinados.
- Os integrantes da equipe são competentes, mas não totalmente comprometidos.

Participação:

- Alguma.

Liderança delegada

Um líder de escola eficaz pode, em diferentes momentos e diferentes circunstâncias, estar agindo adequadamente, usando qualquer um dos estilos de liderança citados anteriormente. O que deve ser evidente é que o emprego do estilo adequado depende da natureza do problema, da situação, como também dos indivíduos envolvidos e da natureza dos relacionamentos exercidos entre eles. É importante reconhecer que, dada a dinâmica social, estas condições não são fixas num mesmo grupo, variando de momento a momento.

O líder escolar que delega e compartilha responsabilidades envolve companheiros de trabalho, professores e demais funcionários da escola no processo de tomada de decisão, criando também, desta forma, seu comprometimento com as decisões tomadas. Trata-se de uma ação criadora de elevada sinergia, isto é, de força conjunta dinamizadora de ações coletivas.

Quadro 14 – Estilo de liderança delegada

Atuação:

- O líder da escola envolve, extensivamente, os integrantes da equipe ou professores no processo de decisão. Ao participar do processo decisório, o líder concorda em mudar de opinião de acordo com a decisão do grupo.

Princípios orientadores:

- A delegação de autoridade envolve as habilidades e o comprometimento dos integrantes da equipe. Além disso, os líderes hábeis em delegar são capazes de maiores conquistas.

Quanto aplicati

- Os funcionários e professores são extremamente capacitados, com alto nível de educação, experientes e comprometidos com os objetivos da organização.
- O líder demonstra absoluta confiança nos integrantes da sua equipe.
- O líder acredita em participação e se sente seguro o suficiente para desistir do controle.
- O time da escola está pronto para trabalhar conjuntamente.
- Não há pressão de tempo para a tomada de decisão.

Participação:

Total.

Características de diretores participativos de escolas

Os líderes escolares eficazes, avaliados em pesquisas feitas com alunos apontados por dirigentes educacionais, são capazes de empregar uma série de habilidades de liderança. Para começar, são propensos a definir objetivos claros, que servem como fonte contínua de motivação e de mobilização de pessoas para atuarem proativamente. Eles expressam alto grau de confiança e receptividade com relação aos outros, como também de tolerância em situações ambíguas. Isso permite que os membros da comunidade escolar sintam-se confiantes o suficiente para compartilhar informações abertamente e para solicitar e ouvir ativamente o ponto de vista dos outros membros da comunidade escolar. Adicionalmente, os líderes eficazes de escolas desafiavam continuamente pressuposições e processos estabelecidos, uma vez que têm a tendência a testar os limites dos sistemas, tanto de forma interpessoal como organizacional. Finalmente, os líderes mais eficazes utilizam o estilo de gestão participativa para envolver os outros no processo de mudança da escola (Blumberg & Greenfield, 1980).

Quadro 15 – Como agem diretores eficazes

- Definem objetivos claros.
- Exibem confiança e receptividade com relação aos outros.
- Discutem fatos abertamente.
- Solicitam e ouvem ativamente o ponto de vista dos outros.
- Convivem com situações ambíguas e com circunstâncias que mudam constantemente, aceitando-as.
- Utilizam a gestão participativa para conseguir a ajuda dos outros.

Fonte: Blumberg & Greenfield, 1980.

É importante reiterar que o papel de uma escola eficaz seleciona o estilo de liderança adequada de acordo com a situação. Além disso, trabalha, pacientemente, para construir as habilidades e desenvolver a experiência da equipe educadora ao provê-lhes as orientações e as instruções necessárias, ao apoiar e, finalmente, ao delegar as decisões. Ao utilizar a rigidez das competências da escola para criar uma visão positiva, o líder constrói a confiança dos participantes da comunidade escolar, solicitando e ouvindo os seus pontos de vista dos integrantes. Este líder trabalha para expandir a liderança da equipe ao nutrir e manter viva esta faísca de liderança em qualquer momento que ela apareça entre os professores. Esse tipo de diretor encoraja o desenvolvimento da liderança na sala de aula, o uso de ideias criativas, a experiência e o entusiasmo com o intuito de motivar toda a comunidade escolar a alcançar o seu ponto máximo de eficiência.

Em seguida, apresentamos uma proposta de autoavaliação de desempenho para que o leitor identifique seus pontos fortes na condição de líder pedagógico.

Quadro 16 – Checklist para avaliação de liderança pedagógica

Definição da missão:

- Você tira proveito de qualquer oportunidade para discutir os objetivos, os propósitos e a missão da escola com os seus professores, funcionários, alunos e pais, tornando-se visível no prédio da escola, conhecendo o bom ensino e as conquistas dos alunos e da equipe da escola, em cerimônias escolares formais, e comunicando com entusiasmo as possibilidades futuras.

Questão de currículo:

- Você disponibiliza as informações adequadas e o apoio necessário aos professores para que possam envolver-se com sucesso no planejamento curricular, nas inovações educacionais e no desenvolvimento geral do ensino e aprendizagem dos alunos. Mais ainda, você trabalha para garantir o bom ajuste entre os objetivos curriculares e os testes de realizações. Você busca aumentar o seu conhecimento de uma equipe sobre métodos pedagógicos, de tal forma que possa tomar válidas e úteis as sugestões e as críticas sobre o trabalho dos seus professores e funcionários.

Supervisão do ensino:

- Você dedica tempo em orientar os professores de sua escola sobre como ensinar, observando o seu desempenho em aulas e encorajando

do os funcionários a fazer o melhor no seu trabalho. Você instrui e aconselha os professores de uma maneira solidária, encorajando-os a definir objetivos que proporcionem o próprio crescimento profissional. Quando precisa criticar algum dos seus professores e funcionários, você comporta-se como mentor ao invés de como um juiz avaliador.

Monitoramento do progresso dos alunos:

- Você revisa com os professores os dados sobre o desempenho dos alunos e usa o levantamento das informações sobre estes para medir o progresso, no sentido de atingir os objetivos da escola. Além disso, você fornece aos professores, com facilidade e presteza, informações dos alunos e as utiliza para ajudar a determinar os pontos fortes e fracos no programa pedagógico.

Promoção do clima pedagógico:

- Você encoraja os professores a tentar novas ideias, elogio e reconhece os professores por um trabalho bem feito e pede aos pais e alunos que façam o mesmo. Você reforça as altas expectativas para realizações acadêmicas e estabelece e enfatiza orientações claras, sobre o assunto, nas políticas e nos procedimentos da escola.

Fonte: Centro Nacional para Liderança Escolar, Boletim de Liderança e Aprendizado. Vol. 1 (1) Primavera, 1989.

A solução de problemas e o processo decisório da escola

() Educandário Oliveira Brito, instituição pertencente à rede pública municipal, em Euclides da Cunha, na Bahia, enfrentava um problema identificado como comum nas escolas públicas brasileiras, e que, por isso, preocupava os educadores de todo o Brasil: uma alta taxa de repetência escolar. O índice de reprovação nesta escola atingia 40% dos seus alunos e, em algumas turmas, especialmente nas noturnas, este número chegava a ultrapassar o índice de 50%. A escola atendia a 2.200 alunos entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental e oferecia, ainda, o ensino médio, com os cursos de Contabilidade e Magistério.

Para resolver o problema, a diretora e professora da escola, Arleide Maria Miranda de Jesus Carvalho, iniciou um projeto que contava com a participação do corpo docente e de toda a comunidade que, em conjunto, discutiram-no e analisaram formas de sua manifestação e possíveis causas. Mediante essa participação, e a partir das análises feitas em conjunto, foi-se desenvolvendo uma melhor compreensão do problema, um compromisso para resolvê-lo e ideias de como fazê-lo. Surgiu então a ideia de alterar o horário das aulas e o calendário escolar, como forma de organizar de maneira mais eficaz as atividades pedagógicas para, assim, combater o problema.

A diretora, então, com a participação dos professores, reorganizou as disciplinas a partir de uma nova sistemática de organização do horário. Conforme sua explicação, “de acordo com o novo calendário escolar, o ano letivo é formado por quatro unidades, cada uma com 50 dias letivos, ou seja, dez semanas. O princípio adotado é o de concentração de disciplinas, em vez de sua pulverização ao longo do tempo. Assim, as disciplinas que demandam uma maior carga horária, como Língua Portuguesa, passam a ser ministradas em duas semanas consecutivas, cada uma com 25 aulas. Em outras palavras, os alunos passam a ter cinco aulas diárias sobre a mesma maté-

ta, com um intervalo de 30 minutos, no meio do período. As demais disciplinas seguem este mesmo critério. Este horário também pode ser alterado ao longo do ano letivo, para solucionar eventuais problemas e ajustar-se a novas situações.

Verificou-se que este procedimento de organização das aulas oferece uma série de vantagens. Se, por acaso, um professor precisa faltar, é imediatamente substituído por um colega que esteja, nessa semana, trabalhando na coordenação e cuja disciplina não esteja sendo ministrada. Neste sistema, as horas de coordenação são concentradas por semana, o que permite haver sempre professores disponíveis para substituírem seus colegas, impedindo, assim, a ocorrência de aulas vagas e alunos ociosos.

Foi criado, também, um "banco de livros", formado mediante a doação de um livro por aluno. O sistema de funcionamento desse banco é simples: cada turma fica responsável, em um determinado período, por uma coleção de livros sobre uma disciplina específica. Após a última avaliação de aprendizagem sobre a disciplina, o professor recolhe os livros e os repassa para outra turma, que terá aulas sobre a mesma. Desta forma, a escola concentrou e maximizou esforços e recursos em torno da aprendizagem dos alunos, seguindo um esquema fora do convencional.

Dois anos após a implantação destas ideias, os índices de reprovação caíram para menos de 10%, sendo que apenas 4% das reprovações ocorreram no turno matutino, 7% no turno vespertino e 12% no turno da noite.

Verificou-se nessa escola o entendimento de que a alma da gestão escolar revela-se em dois aspectos: a solução de problemas e o processo decisório participativos. "Escolhemos concentrar nossas atenções, inicialmente, na solução de problemas, uma vez que entendemos que o processo decisório é parte integrante da solução de problemas e não se constitui em função técnica isolada", afirma a diretora da escola. Alguns teóricos argumentam que a gestão consiste de duas funções básicas: 1) funções sequenciais de planejamento, pessoal, organização e controle; 2) funções contínuas de solução de problemas e tomada de decisões (Mackenzie, 1983). Pesquisas demonstram que gestores eficazes são aqueles que são competentes em ambas as áreas: são pensadores flexíveis que veem os problemas como oportunidades e conseguem tomar decisões com facilidade (Brightman & Urban, 1978).

O magistério sobre o qual se assenta o trabalho pedagógico escolar é descrito na literatura internacional como uma atividade profes-

sional coberta de dificuldades que limitam a qualidade de seu trabalho. Incluídos na lista de problemas geralmente enfrentados por professores em todo o mundo estão:

- a) *status* de subordinação dentro da escola, evidenciando o seu posicionamento como trabalho secundário, de menor importância;
 - b) isolamento nas salas de aula, com raras iniciativas de relacionamento profissional e troca de experiências com seus colegas;
 - c) conflitos entre os professores e a direção da escola, inibindo a cooperação na melhoria da escola;
 - d) deficiências no apoio e iniciativa própria de capacitação profissional;
 - e) ausência de referências profissionais adequadas que encorajem a melhoria da qualidade de ensino e a confiança da opinião pública pelo seu trabalho;
 - f) baixos salários e reconhecimento social.
- Em contraste com a administração científica e os modelos clássicos e burocráticos da administração educacional, a gestão escolar participativa aborda estes problemas demandando uma mudança efetiva no método de orientação, coordenação e direção do trabalho escolar.

A literatura pertinente sugere que no processo de solucionar problemas complexos e multifacetados é necessária uma abordagem que seja estruturada e ordenada, ao mesmo tempo que flexível e dinâmica. Sem essa orientação a equipe escolar pode sentir-se oprimida pela enormidade da tarefa e estonteada com a dispersão dos seus fatores interferentes.

Evidencia-se que a solução de problemas educacionais pressupõe a existência de dados, observações, assim como um método adequado para a sua classificação, de modo a interpretá-los e concluir significados a partir deles, como condição para entender adequadamente a realidade e identificar soluções potenciais ou hipóteses para superar as dificuldades e limitações encontradas. Porém, pesquisas recentes sugerem que o simples fato de seguir uma sequência lógica ou um método não é o suficiente na realização desse trabalho. Isso porque o estilo de liderança dos gestores escolares pode ter efeito dramático na qualidade da solução de problemas e no processo decisório (Chiavenato, 1994). A participação das pessoas envolvidas nas questões em discussão e o processo de solucionar problemas estão começando a ser reconhecidos como uma condição indispensável para que o processo decisório seja eficaz, e, igualmente, sua implementação.

Chiavenato (1994) identificou um enfoque dual no processo de solução de problemas em que as duas facetas são interativas:

- a) relacionada à especificação e à análise do problema (veja a seguir o Quadro 17);
- b) relacionada à dinâmica de grupo e às relações humanas que vêm à tona durante o processo de solução de problemas (leia a seguir o Quadro 18).

Quadro 17 – Ações relacionadas com a tarefa para a solução de problemas

- Definição do problema e dos objetivos do grupo.
- Solicitação de fatos, ideias ou opiniões dos participantes.
- Proposição pelo líder de fatos, ideias e opiniões para a solução desejada.
- Clarificação de situações confusas.
- Apresentação de exemplos e de estrutura.
- Síntese das discussões.
- Determinação do momento em que uma conclusão ou um consenso foi alcançado.

Quando, porém, a busca de solução é relacionada com pessoas, o processo de decisão enfatiza a mediação entre opiniões de pessoas e a sua organização como grupo de ação. Neste caso, a ênfase recai sobre a interação de grupo e sua facilitação, que é considerada como condição fundamental para a solução de problemas.

Quadro 18 – Ações relacionadas com as pessoas para a solução de problemas

Apoio do líder às contribuições das pessoas, a partir de ações como:

- Encorajamento à participação mediante reconhecimento.
- Redução de tensão motivada por desentendimentos.
- Modificação de posições e admissão de erros.
- Facilitação pelo líder à participação dos membros do grupo.
- Avaliação da eficácia do grupo.

Fonte: Chiavenato, 1994: 51.

precisável ter um olhar nas situações e atividades e outro na reação das pessoas, na sua capacidade de comentar e se articular coletivamente para resolvê-las, na sua interpretação de significados e no seu envolvimento.

A participação na solução de problemas e no processo decisório

Entre os anos de 1980 e 1984, a Escola Primária Myrabella experimentou uma queda no rendimento dos alunos em leitura. Durante o ano de 1985, no processo de preparação para um programa de melhoria de qualidade determinado pelo governo, o corpo docente da escola tornou-se consciente da gravidade do problema. O seu diretor reuniu uma equipe para diagnosticar a situação e sugerir o que poderia ser feito para superar essa dificuldade.

Usando a técnica de grupo orientada pelo diretor foi possível levantar várias possíveis causas do problema. Um dos participantes da equipe sentiu que a queda de rendimento era consequência da utilização de material de leitura desinteressante e da pouca ligação entre as atividades de leitura e de redação praticadas na escola. Outro participante relacionou o problema ao baixo índice de assiduidade dos alunos, a escola. Um terceiro defendeu o ponto de vista de que pouco tempo fora dedicado à leitura e à redação, em comparação ao praticado em anos anteriores. E, ainda, um quarto participante apontou a pouca ligação entre a leitura e as outras disciplinas curriculares.

Essa equipe decidiu formar um círculo de qualidade¹ para estudar o problema e examinar mais profundamente as possíveis causas. Na reunião seguinte, a equipe preparou um diagrama em espinha de peixe² para ajudá-los a analisar as causas do problema. Eles, então, realizaram uma sessão de exploração de ideias para levantar as soluções possíveis.

Como resultado das discussões e análise realizadas em conjunto, o diretor selecionou várias sugestões que poderiam ser implementadas. A equipe, então, desenvolveu um plano de ação que demandava

1. Ver a descrição mais adiante, neste capítulo.

2. Também conhecido como a Técnica Ishi-Kawa, em homenagem ao seu criador, um espinha de peixe pelo seu formato de diagrama. Os participantes do grupo preencheram o diagrama em forma de espinha de peixe, que inclui uma série de possibilidades para o problema. Ver mais adiante sua descrição.

Reconhece-se, no entanto, que ambas as linhas de ação combinadas são necessárias para a solução de problemas, uma vez que é im-

Va de cada professor a sua participação em uma oficina de desenvolvimento pessoal sobre leitura, nos três anos seguintes. Foi também introduzido, com o auxílio dos pais, um programa para controlar a frequência dos alunos. Uma vez constatada a ausência de um aluno, os pais se voluntariavam para entrar em contato com os pais deste aluno, a fim de alertá-los sobre o problema e buscar seu apoio no controle do problema. Os pais voluntários também foram orientados e capacitados para auxiliar no processo de implantação do novo currículo de leitura.

Essas ações foram implantadas nos três anos subsequentes. As dificuldades de lidar com alunos em circunstâncias precárias, que surgiram durante a etapa de implantação, foram resolvidas pela equipe de professores junto com o diretor. O programa de qualidade de seguinte concluiu, após avaliação das ações anteriores, que "é óbvio que toda a equipe da escola tem um forte comprometimento com o programa de língua escrita de qualidade, voltado para todos os alunos. Os estudantes são estimulados e orientados a escrever diariamente, e a redação é integrada às outras disciplinas curriculares. Uma variedade de estratégias é utilizada para reforçar esse trabalho e há um claro crescimento na sofisticação das habilidades de ler e escrever dos alunos".

Os casos das escolas Myrabella e Oliveira Brito ilustram várias características do processo participativo de solução de problemas. A abordagem de identificar os problemas e buscar a solução para os mesmos em equipe contribuiu para um diagnóstico amplo e abrangente sobre as possíveis causas, orientando a tomada de decisão para a solução do problema: a) a equipe dos professores analisou os fatos que poderiam ter causado o declínio no desempenho dos alunos; b) em conjunto pesquisaram a percepção de outros professores, a fim de coletar dados adicionais; c) em seguida, geraram soluções alternativas e apresentaram suas sugestões ao diretor. A equipe, então, permaneceu acompanhando o problema durante todo o processo de implementação e trabalhou ativamente para angariar o comprometimento de todos os funcionários da escola, assim como esteve engajada em ações conjuntas para solução desejada.

Esta abordagem para solucionar problemas permitiu assegurar um diagnóstico cuidadoso, como também a coordenação e o comprometimento de toda a escola com as ações recomendadas. O resultado da avaliação de desempenho seguinte indicou que o fato de todos os integrantes da escola terem aceito a ideia e assumido responsabilidade por sua efetivação foi decisivo no sucesso do programa. O Quadro 19 apresenta a seguir organiza os benefícios múltiplos

que advêm da participação em cada etapa do processo de solução de problemas. Estas etapas, em número de dez, são, em relação a sua *etapa preliminar*: 1) conscientia do problema, 2) diagnóstico, 3) definição; *em relação à sua solução*: 4) geração de alternativas, 5) teste de alternativas e 6) escolha de alternativas; *em relação ao plano de ação*: 7) desenvolvimento de um plano de ação, 8) comunicação do plano, 9) implantação do plano de ação; *em relação à retroalimentação*: 10) acompanhamento e avaliação.

Quadro 19 – Benefícios da participação na solução de problemas por etapas

<i>Etapas</i>	<i>Papel da participação</i>
1) Consciência do problema	Permite concentrar a atenção na existência de um problema. Onde não há vias de comunicação abertas, os problemas correm o risco de não serem trazidos à tona para serem solucionados, do que resulta seu agravamento. Oportuniza trazer outras visões sobre o problema, de modo a assegurar que o mesmo seja diagnosticado de forma ampla e adequada. Expande a rede de coleta de dados. Ajuda a ganhar aceitação e envolvimento dos interessados na solução de problemas. A participação e a consulta nesta etapa permitem acelerar a implantação da(s) solução(ões) proposta(s).
2) Diagnóstico do problema	Ajuda a ganhar aceitação e envolvimento dos interessados na solução de problemas. A participação e a consulta nessa etapa permitem acelerar a implantação da solução proposta. Reconhece e incorpora o conhecimento profissional dos professores e gestores escolares, no estágio de decisão da escola, e dos dirigentes de sistema, no âmbito de decisões municipais ou estaduais.
3) Definição do problema	Estimula a realização de <i>feedback</i> e a retificação de ações muito mais confiáveis, mediante o envolvimento coletivo no teste de alternativas de ação, pelos responsáveis pela implantação das soluções identificadas.
4) Geração de alternativas	
5) Teste das alternativas	

6. Escolha das alternativas	Condiciona o comprometimento dos participantes com a alternativa escolhida. Também ajuda a minimizar a sabotagem e boicote às soluções selecionadas.
7. Desenvolvimento de um plano de ação	Promove o comprometimento daqueles que têm que implantar e assumir as tarefas.
8. Comunicação do plano	Facilita o desenvolvimento da compreensão sobre o modo como as decisões podem afetar àqueles que estão fora da unidade e a reduzir a ocorrência de possíveis sabotagens.
9. Implantação do plano de ação	Ajuda a garantir um esforço coordenado da equipe, contanto que tenha havido sua participação plena nas etapas anteriores.
10. Acompanhar, avaliar e revisar	Permite assegurar o <i>feedback</i> adequado sobre os sucessos, como também sobre os problemas daqueles diretamente afetados pelas ações.

Usar técnicas participativas para solucionar problemas e tomar decisões encoraja a equipe escolar, os professores, assim como os pais e alunos, quando apropriado, a assumirem maiores responsabilidades com relação ao que acontece na escola, como também facilita uma mais adequada e competente tomada de decisão. Os estudos sobre a solução de problemas e tomada de decisões educacionais praticadas de forma participativa demonstram uma consistência notável sobre a favorabilidade dessa participação. Um estudo realizado com 1.800 professores, em 26 municípios dos Estados Unidos (Chase, 1952), descobriu que os professores que tinham a oportunidade de participar de forma "regular e ativamente" na definição de políticas da escola estavam muito mais predispostos a demonstrar entusiasmo e apoio aos seus sistemas de ensino do que aqueles com oportunidades limitadas de participação. Em outro estudo foi constatado (Bridges, 1964) que professores preferiam os diretores líderes que envolviam os funcionários no processo decisório. Flannery (1980), em um outro estudo sobre a relação entre o envolvimento de professores e a sua satisfação com o seu trabalho, realizado em 22 escolas de ensino fundamental de Wisconsin, Estados Unidos, identificou que os professores com maior nível de competência estavam particularmente interessados em trabalhar em escolas onde puderam participar do processo decisório. Este estudo permitiu concluir que a satisfação dos professores com o seu trabalho estava "positiva e significativamente" relacionada com a sua participação no processo de decisão escolar.

Apesar dos resultados positivos da participação docente na análise de problemas e tomada de decisão na escola, questiona-se se os professores devem ser envolvidos na solução de todos os tipos de problemas e na tomada de todo e qualquer tipo de decisão. As descobertas de pesquisas relacionadas a esta questão são bem claras: os professores não desejam participar de todas as decisões; alguns professores desejam participar extensivamente, enquanto outros apenas sobre certas questões. Geralmente, os professores exibem o que os pesquisadores definem como "zona de indiferença", que ocorre em relação a áreas abrangentes, onde as decisões dos diretores escolares são aceitas sem nenhum questionamento (Alutto & Belasco, 1972). Quando os professores são convidados a participar da solução de problemas e do processo decisório de questões que consideram triviais ou fora de sua área de competência, o resultado imediato é o ressentimento e a reclamação do excesso de reuniões (Bridges, 1964).

Esta constatação, necessariamente, nos leva à seguinte pergunta: "sobre que questão o diretor deve consultar e envolver os professores? Oferecemos três orientações:

Primeira, envolver os professores na solução de problemas e processo decisório dos assuntos relacionados ao seu próprio exercício profissional. Verifica-se que os professores desejam ter um alto grau de participação sobre:

- a) Seleção de livros-texto;
- b) Determinação de métodos pedagógicos;
- c) Solução de problemas relativos aos alunos;
- d) Definição sobre a compra de materiais e equipamentos para o ensino;
- e) Definição do calendário e horário de trabalho.

Se o diretor tentar tomar decisões unilaterais em qualquer uma destas áreas, fatalmente essas decisões tenderão a encontrar a resistência e a indiferença por parte dos funcionários.

A *segunda* orientação é a competência: é pouco provável que os professores se interessem por tomar decisões relacionadas a áreas fora do seu escopo de competência e experiência. Por exemplo, os professores normalmente se desinteressam por decisões relativas a rotinas administrativas, tais como: contratar um novo zelador ou selecionar o fornecedor de equipamento escolar.

A *terceira* orientação diz respeito à ambiguidade da tomada de decisão. Isto porque enquanto muitas decisões se encaixam em uma das categorias definidas anteriormente, algumas decisões sobre as quais os professores têm pouco interesse recebem o seu envolvi-

mento por razões práticas (Bridges, 1967). Por exemplo, na determinação da política sobre a assiduidade e de seus procedimentos, é aconselhável envolver os professores na reflexão e discussão destas questões, já que para a sua implantação eficaz é fundamental a aceitação das mesmas por parte dos professores.

Uma última consideração envolve a constituição das equipes de solução de problemas e a tomada de decisões, a respeito do que se questiona se o diretor deva fazer parte desse grupo.

Um estudo experimental com 20 grupos responsáveis pela decisão em escolas constatou que os participantes se arriscavam mais e que as análises eram mais produtivas e eficientes nos grupos onde o diretor não estava presente³. Estes resultados indicam que o envolvimento do diretor depende, em grande parte, do seu estilo de liderança. Quando há uma boa empatia entre o diretor, os professores e funcionários e apenas uma pequena distância hierárquica entre eles, os resultados provenientes das decisões do grupo tendem a ser melhores.

Abordagens para a solução participativa de problemas

Por onde começa o trabalho de um diretor escolar ou outro membro da equipe de gestão escolar quando se depara com um problema a ser resolvido ou uma decisão a ser tomada? Alguns problemas técnicos podem ser resolvidos ao se utilizar uma variedade de programas de computador para a definição de horários, a projeção do número de alunos e de matrículas ou para computer e controlar os custos de manutenção da escola. Embora uma grande gama de problemas não seja simplesmente técnica, como por exemplo as decisões sobre novas abordagens pedagógicas, ou as questões relacionadas à avaliação de desempenho, quase sempre é necessário o emprego de alguma técnica analítica.

A seguir, são abordadas técnicas que podem muito ajudar os gestores na realização de seu trabalho. Cada uma dessas técnicas tem seus pontos fortes e são adequadas para um tipo específico de problema. Algumas se aplicam melhor ao diagnóstico de problemas, en-

3. Essas descobertas compararam-se às provenientes de um estudo realizado sobre o processo decisório entre os tripulantes combatentes de aviões B-26, durante a Segunda Guerra Mundial. Esse estudo é considerado um marco, pois constatou que apesar dos tripulantes de menor escalão sempre proporem mais soluções corretas, essas soluções eram invariavelmente ignoradas! (Bridges, 1967).

quanto outras são mais recomendadas para a tomada de decisões (ver Quadro 23). No entanto, cada um dessas abordagens parte da premissa de que a consulta, o envolvimento e a tomada de decisão em grupo são normalmente superiores a decisão individual. As técnicas discutidas a seguir incluem a de grupo nominal, a Abordagem *Synectics*, os círculos de qualidade e a gestão da qualidade total.

Técnica do Grupo Nominal (TGN)

A Técnica do Grupo Nominal (TGN) é uma abordagem flexível e valiosa para a identificação e solução de problemas e para o planejamento de programa de intervenção, envolvendo um grupo de pessoas com pouca interação. A essência da TGN é a resposta anônima e silenciosa do grupo para uma questão ou para uma tarefa do grupo. Por exemplo: "O que podemos fazer para melhorar o desempenho dos nossos alunos nas provas de matemática?" Após esta provocação, cada indivíduo escreve as suas ideias em uma folha de papel. Ao final de 10 a 20 minutos de produção individual, as ideias são listadas em conjunto de forma anônima.

O processo nominal gera uma lista de soluções potenciais que, geralmente, não são objeto de censura ou de discussões convencionais de grupo. Após a listagem completa, o grupo analisa cada item levantado na lista, de modo a compreender claramente o seu significado e as implicações de sua implementação. Então, e apenas então, as ideias são finalmente discutidas e avaliadas pelo grupo. A estratégia de adiantar a avaliação até este estágio permite que seja facilitada a geração de uma variedade de ideias, pelo emprego da técnica, assim como contribui para que haja uma melhor produção, tanto em relação à quantidade como à qualidade das ideias. O passo seguinte é discutir em grupo e colocar em ordem de importância as soluções, de acordo com o número de pontos recebidos, e decidir sobre que atitude tomar.

A Abordagem *Synectics*

À semelhança da técnica de grupo nominal, a Abordagem *Synectics* é desenvolvida e divulgada pela Corporação *Synectics* de consultoria. Esta abordagem, constituída de sete etapas, começa com uma frase orientadora da busca de definição e identificação da natureza

4. O filme *Estratégias para solucionar problemas: a Abordagem Synectics* demonstra a aplicação desse método por um grupo responsável pela solução de problemas, na empresa "Bell Telephone".

avala do problema a ser resolvido, isto é, realiza-se a *identificação* do problema. O grupo responsável pela sua solução discute a questão e chega a um consenso sobre a definição do problema. Então, dá-se início a uma etapa denominada *visualização dos objetivos*. Este é um processo pelo qual os integrantes do grupo identificam ou visualizam determinada situação desejada. Por exemplo, se o problema for definido como "fraca habilidade de leitura entre os alunos da terceira série", então o grupo pode desejar uma situação em que os alunos preferissem ler a ter intervalo do recreio. Ou, alternativamente, se o problema for que "a falta de disciplina dos alunos interfere no ensino", alguém pode visualizar uma situação onde "todos os alunos permanecem sentados e prestando atenção à aula."

A terceira etapa é a de *emulação de ideias*, que consiste em excursionar por diferentes áreas, para, a partir delas, criar analogias. Tomando as características do segundo estágio, de visualizar objetivos, é solicitado aos grupos que participem no desenvolvimento de ideias que exibam características da situação. Por exemplo, se a característica da situação é aprender com prazer, então ilustrações de aprendizagens prazerosas de uma área não relacionada, como do esporte, pode vir à tona. O propósito neste estágio é o de encorajar o pensamento lateral e ampliar a gama de ideias com potencial para orientar a solução de problemas.

A etapa seguinte é chamada de "adaptação". Nesta fase, as ideias da fase anterior, de emulação de ideias, são representadas para gerar "possíveis soluções" para o problema identificado. Este é, sem dúvida, um dos pontos fortes do método de solucionar problemas: a habilidade de obter uma vasta gama de ideias, geradas por todo o grupo. Apenas após as soluções serem adaptadas é que se dá início a qualquer avaliação crítica. A razão para isso é que introduzir a negação em um estágio inicial pode ter como consequência a inibição do fluxo de sugestões de ideias criativas e contribuições por parte dos integrantes do grupo. O ambiente participativo e de apoio é vital para que haja a geração de ideias criativas, a partir das quais as soluções podem ser elaboradas.

A adaptação de ideias é seguida por um processo denominado "resposta detalhada", que corresponde à quinta etapa. Este processo começa, não a partir da premissa de descobrir o que há de errado com cada ideia (uma abordagem que não acrescenta nada para o grupo e para a solução do problema, tendo em vista seu enfoque reativo), mas a partir da especificação dos pontos fortes de cada uma das ideias, seguida da enumeração das possibilidades de ação, em vista do que são levantadas as *recomendações* sobre como cada possibilidade deve ser tratada. Neste momento, o líder do grupo é convidado a responder quais das soluções enumeradas representam possíveis soluções, ou

se elas são novas ou se são implementáveis, e, labelendo, então, as *soluções finais*, que se constituem na fase final do processo.

As sete etapas para a solução de problemas em grupo estão resumidas no Quadro 20, a seguir. O facilitador orienta o grupo responsável pela solução de problemas, etapa por etapa, para que cheguem a possíveis soluções.

Quadro 20 – A Abordagem Syntectics para a solução de problemas

Etapas	Ações desenvolvidas
1	<i>Identificação do problema:</i> desenvolver um entendimento claro, simples e objetivo do problema, de forma compartilhada entre todos os membros do grupo.
2	<i>Visualização dos objetivos:</i> todos os integrantes do grupo identificam soluções desejadas e possíveis de serem alcançadas. Exemplo: se o problema for a fraca habilidade de leitura dos alunos da terceira série, então um integrante do grupo pode visualizar uma situação em que os alunos preferiram ler a brincar na hora do recreio. Esta visualização ajuda na busca de alternativas para a solução do problema.
3	<i>Emulação de ideias:</i> os integrantes do grupo buscam ideias em outras áreas que tenham potencial de sugerir possíveis alternativas para o melhor atendimento das necessidades identificadas. Por exemplo: se um objetivo desejado é aprender com prazer, então ilustrações do aprendizado com prazer em atividades da História podem ilustrar possibilidades em outras áreas de estudo. Até mesmo de uma área não relacionada, como praticar esportes, cozinhar ou viajar, podem surgir ideias interessantes.
4	<i>Adaptação:</i> os integrantes do grupo começam a gerar possíveis soluções a partir da etapa de emulação de ideias como, por exemplo: uma maratona de leitura, festas e banquetes, uma viagem ao redor do mundo através da leitura.
5	<i>Resposta detalhada:</i> cada uma das possíveis soluções levantadas é avaliada com relação às suas características positivas e possíveis preocupações. Exemplo: festas com leitura e banquetes parecem uma boa maneira de motivar leitores fracos, porém é necessário que se leve em consideração onde, como e com que recursos tais atividades podem ser desenvolvidas. Seria necessário realizar essas atividades, ou seria possível realizá-la apenas simbolicamente?

Recomendações: para cada preocupação são adotadas recomendações de como a mesma deve ser tratada, de modo que se entenda plenamente as implicações de sua implementação.

Identificação de soluções factíveis: as pessoas com o problema em questão são convidadas a indicar, de acordo com o seu ponto de vista, se as soluções apresentadas são ou não factíveis para resolver o seu problema. Esta identificação corresponde a um exame da validade das soluções propostas, pela qual se evita muito desgaste.

Círculo de qualidade

Muitas instituições e sistemas educacionais começaram a utilizar círculos de qualidade e gerência de qualidade total (GQT) para aproveitar com mais eficácia a inteligência, as habilidades e a criatividade dos professores na solução de problemas (Barbosa *et al.*, 1994). O círculo de qualidade constitui-se num grupo pequeno, normalmente entre seis a doze integrantes, que se reúnem voluntariamente e com uma frequência regular, para identificar, examinar e resolver problemas internos à escola ou a uma área específica. Os integrantes do círculo de qualidade são capacitados em processos de grupo e em técnicas de solução de problemas, a fim de que possam participar efetivamente desse processo.

O conceito de círculo de qualidade foi inicialmente desenvolvido nos Estados Unidos e largamente difundido no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, para enfrentar problemas econômicos devido à baixa qualidade dos produtos desse país. Dada a orientação participativa dos círculos e a sua concepção centrada em grupos, a ideia foi transposta, com sucesso, para todas as áreas sociais e de serviço. Atualmente, o círculo de qualidade é largamente reconhecido como uma das principais razões do ressurgimento do Japão no cenário mundial como uma potência econômica devido à eficácia que promoveu em suas organizações, e foi amplamente introduzido em muitas empresas e organizações públicas em todo o mundo (Crocker, 1984). Verifica-se que, onde o círculo de qualidade foi implantado com sucesso, houve aumento da satisfação no trabalho e a melhoria da comunicação e das relações de trabalho.

O círculo de qualidade difere do comitê típico ou de grupos-tarefa. Nestes processos, os integrantes recebem um treinamento cuidadoso (que dura normalmente quinze horas) sobre técnicas e procedimentos específicos relacionados à tarefa em si, e não aos processos sociais para a atuação em grupo.

A Gerência da Qualidade Total busca atender aos objetivos da organização, ou seja, da escola, que, em última instância, consiste em contribuir para a satisfação das necessidades de todas as pessoas envolvidas: seus clientes, seus profissionais e a sociedade no sentido mais amplo. Para isso, o processo de padronização tem importância fundamental, isto é, o estabelecimento do padrão a ser efetivado, que determina o critério de gerenciamento (Barbosa *et al.*, 1994).

A padronização na GQT parte do princípio de que todos na organização, seja nas escolas ou nos órgãos do sistema de ensino, são atos reflexivos. O GQT é um processo integral e voluntário "promovido por todos os responsáveis pela atividade, tarefa ou processo realizado em grupo, até que, por consenso, se estabeleça qual é o melhor procedimento - o padrão a ser cumprido, e cuja alteração é possível e recomendável com vistas à melhoria" (Barbosa *et al.*, 1994).

A padronização é tarefa de todo o pessoal da escola. Ela consiste em várias fases: ações de esclarecimento; ações saneadoras que são aquelas diretamente relacionadas à melhoria das condições de trabalho; organização para a padronização e implantação de padrões. Os métodos para padronização incluem a identificação das tarefas críticas, a análise e a solução de problemas e a avaliação do processo.

Tanto o círculo de qualidade e como o GQT utilizam uma série de técnicas essenciais para a solução de problemas que demandam capacitação específica. Em vista disso, os integrantes recebem capacitação apropriada para cada etapa do processo ou sobre as técnicas e ferramentas para a solução de problemas. Estas técnicas incluem:

1) *Tempestade de ideias.* Técnica utilizada para identificar livremente, sem comentários avaliativos, os problemas e as soluções referentes a uma dada situação. Um integrante, por vez, expõe a sua ideia e o processo prossegue até que todos os integrantes tenham colocado as suas ideias. Não é permitido críticas neste momento.

2) *Clarificação de multivotos.* No intuito de concentrar a atenção nas melhores ideias, os participantes do grupo votam nas melhores que forem apresentadas durante a sessão de tempestade de ideias. Esse julgamento é realizado, segundo os seus pontos de vista, a par-

5. Este processo é bastante complexo. - Caso os leitores se interessem em aprofundar seu entendimento, devem consultar • *Gerência de Qualidade Total da educação* (Barbosa *et al.*, 1994) ou *Pedagogia da qualidade total* (Ramos, 1994).

lir de ideias que tenham merecido maior consideração. Os participantes podem votar tantas vezes quanto quiserem. Ao final, as ideias são ordenadas de acordo com o número de votos recebidos.

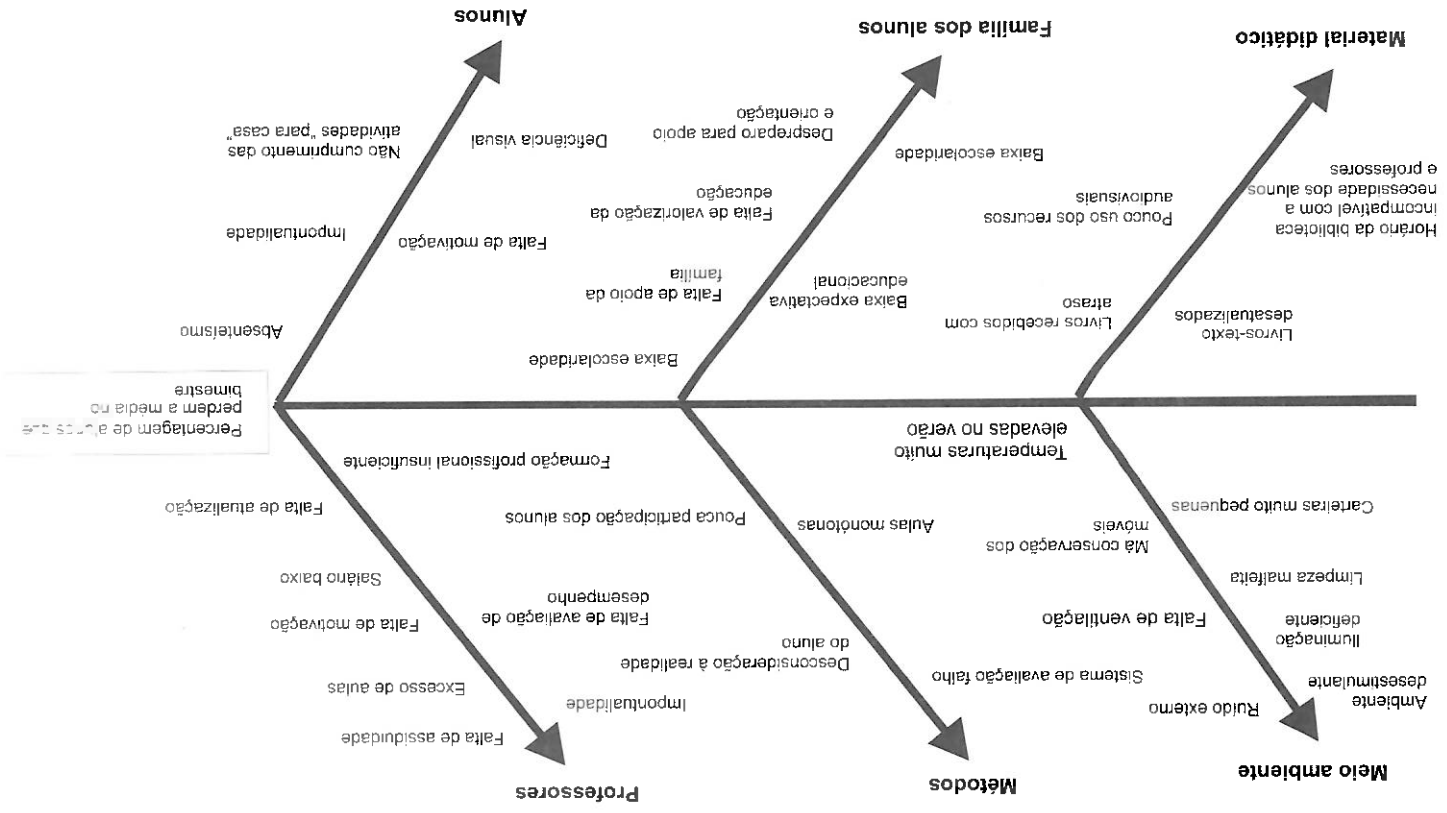
3) *Consenso*. Os participantes discutem cada proposta, a fim de explicá-la e entendê-la. É dado prosseguimento a uma nova votação, sendo que desta vez cada participante tem um número limitado de votos, de modo que, ao irem se afinando as alternativas, se estabelece consenso a respeito da melhor solução.

4) *Diagrama de causa e efeito*. É também conhecido como a Técnica Ishikawa, em homenagem ao seu criador, ou espinha de peixe, pelo formato do diagrama que utiliza. Os participantes de um círculo ou grupo de análise de um problema preenchem o diagrama em forma de espinha de peixe, que inclui uma série de categorias de possíveis causas para o problema e soluções a serem alcançadas. O diagrama torna possível representar as relações entre um fenômeno ou problema (efeito) e os fatores específicos (causas) para sua ocorrência. No exemplo seguinte, as causas para o fraco desempenho dos alunos incluem métodos, alunos, meio ambiente, material didático e professores (ver Figura 1).

5) *Folhas de verificação*. Os participantes utilizam uma variedade de técnicas – listas de checagem, pesquisas, entrevistas e métodos estatísticos simples para juntar os dados e explorar os problemas. As folhas de verificação são utilizadas para quantificar a frequência ou ocorrência de um determinado fenômeno, estabelecendo fatos em vez de opiniões. Por exemplo: em relação ao desempenho dos alunos, usam-se notas dos alunos nos testes. Esta informação pode ser representada no histograma, que apresenta uma distribuição de dados, através de gráficos de barra.

6) *Análise da situação: ocorre/não ocorre*. Esta técnica é também conhecida como Sistema Kepner-Tregoe e oferece um instrumento de análise a ser utilizado para clarificar problemas, de modo a se poder agir de forma mais adequada em relação a eles. A análise é fundamental para se ter uma ideia clara do problema, pela eliminação de toda e qualquer ambiguidade nos pontos extremos de uma questão. Ela é realizada a partir da diferenciação dos diversos componentes que o caracterizam e aqueles a que está relacionado, identificando, por exemplo, "o que", "onde", "quando" e "até que ponto" uma certa situação ou fenômeno ocorre ou não. A partir da identificação do que ocorre e do que não ocorre é possível compreender a verdadeira expressão do problema ou fenômeno em questão, permitindo tomar decisões mais acertadas e efetivas para a atuação sobre ele.

Figura 1 – Exemplo de diagrama causa e efeito



Quadro 21 – Análise da situação ocorre/não ocorre

Problema: Danificação de livros

Questão de análise	É	Não é
O que	Danificação de livros	Perda de livros
Onde	Fora da escola	Livros na sala de aula
Quando	Este ano	Ano passado
Até que ponto	20% dos livros	80% dos livros

7) *Técnica dos 5W1H*. Esta técnica é básica para o planejamento preliminar e monitoramento de toda ação de gestão. Ela engloba seis perguntas básicas, cinco das quais são iniciadas, em inglês, por "W" e a sexta por "H" (5W1H), oferecendo uma boa mnemônica de um conjunto importante de aspectos a serem levados em consideração nesse processo. O mesmo permite distinguir as características críticas e essenciais das soluções que são consideradas.

Quadro 22 – Técnica dos 5W1H

<i>What</i> (o que)	<i>O que será feito</i> Aponta as ações definidas como necessárias para a solução do problema.
<i>Who</i> (quem)	<i>Quem fará o que</i> Refere-se aos responsáveis pelo planejamento, execução, monitoramento, avaliação, gestão, fornecimento de materiais. Consiste, portanto, na identificação dos atores principais do projeto em todos os seus momentos. Esta identificação pressupõe a identificação de nomes específicos, para a determinação de responsabilidades, e não apenas a indicação de categorias, como por exemplo professores, pais, coordenadores.
<i>When</i> (quando)	<i>Quando será feito o que, e por quem</i> Determina os prazos de planejamento, execução, avaliação, realizações de tarefas. Esta identificação de tempo deve ser específica e não genérica. Por exemplo, deve-se propor: duas vezes por semana, nas segundas e quartas-feiras, por duas horas; em vez de durante o semestre.
<i>Where</i> (onde)	<i>Onde será feito o que, por quem e quando</i> Indica o local, espaço físico ou ambiente para realização das diversas tarefas propostas. Esta alocação pressupõe a garantia de espaço adequado para o número de pessoas e atividades a serem desenvolvidas.

<i>Why</i> (por que)	<i>Por que será feito o que, por quem, quando e onde</i> Nomenclatura que indica a necessidade das ações em forma de objetivos.
<i>How</i> (como)	<i>Como será feito o que, por que, quando e onde</i> Refere-se aos métodos, técnicas e procedimentos a serem adotados. Identificam-se estratégias, procedimentos, atividades, organizadas em um sistema interligado.

Sugere-se aos gestores que, ao fazerem o planejamento de seu trabalho, façam uma série de perguntas específicas de modo a identificar aspectos variados e seus desdobramentos e registrem as respostas a essas perguntas. A seguir é apresentado um quadro-exemplo para esse exercício.

Quadro 23 – Quadro de análise de aspectos fundamentais do planejamento e monitoramento de ações, a partir da técnica dos 5W1H

Questões	Aspectos envolvidos
O que é a atividade?	
Qual é a essência da atividade?	
Qual é o produto ou serviço final esperado?	
Quais são as entradas?	
Quais são os insumos indispensáveis?	
Quais são os objetivos e metas?	
Quais são os recursos necessários?	
Que dados são necessários?	
Quem são os executores da atividade?	
Quem são os fornecedores?	
Quem são os responsáveis por oferecer suporte?	
Quem estabelece os objetivos e metas?	
Quem participa da melhoria da atividade?	
Quem toma as decisões finais?	

A integração e o uso das técnicas

Quando planejamos, implementamos ou avaliamos uma ação, necessitamos integrar, concomitantemente, todos os aspectos que devem nela estar articulados, a saber: o que é feito (*what*), por quem (*who*), em que momento (*when*), em que local (*where*), por que (*why*) e como (*how*). Esta análise é utilizada concomitantemente ou a partir das outras técnicas anteriormente apresentadas.

Os resultados relacionados por escolas que utilizaram círculos de qualidade e GQT são diversos. Uma escola da cidade de Oregon, nos Estados Unidos, relacionou uma série de resultados positivos (ver capítulo 6, que apresenta estudos de caso). Os professores dessa escola relataram que: "A técnica fez-me ver que as políticas e o gerenciamento de decisões não são rígidos, moldados em pedra. As mudanças podem ser provocadas pelas pessoas que se interessam por mudanças, caso utilizem os canais corretos". E "as pessoas que são afetadas pelas mudanças têm a oportunidade de contribuir para que estas mudanças ocorram" (Hawley, 1984: 17).

No Brasil, essa prática não é tão comum, uma vez que aqui, apenas recentemente, as escolas começam a ser expostas e a aceitar o uso de estratégias objetivas de análise de problemas e planejamento de ações. Vários relatos apontam uma série de limitações no uso de estratégias de qualidade. São indicados, por exemplo, como forma de reação a tal uso, a falta de tempo, o calendário escolar de cada escola, que dificulta que os professores tenham horários comuns para o trabalho em grupo; a falta de horário de permanência dos professores (horas semanais para preparação das aulas e reuniões pedagógicas); baixo envolvimento dos professores, em decorrência de seu baixo salário; o baixo moral dos profissionais associado à greve dos professores e a consequente sobrecarga no calendário escolar para acomodar a reposição das aulas.

É mencionado por Tzeng (1994: 186) que os detalhamentos utilizados pelos círculos de qualidade tomam muito tempo, tanto dentro como fora do grupo, para coletar informações e realizar entrevistas. Adicionalmente, algumas frustrações podem ser geradas quando a administração reage de forma lenta ou ineficaz aos esforços do grupo. Em uma escola de ensino médio, quando um novo diretor assumiu a liderança da escola, dispensou o trabalho de um ano do círculo de qualidade por julgá-lo sem valor. Nesse ponto reside a questão fundamental do papel do diretor, pois sem o seu apoio os círculos de qualidade e os outros métodos de TQM não têm como dar certo.

Embora possam ser obtidos resultados visíveis em curto prazo pela adoção dessas estratégias, certos resultados mais efetivos são alcançados pela sua continuidade. É o melhor resultado de todos é a transformação das práticas profissionais, pela incorporação das competências correspondentes em seu trabalho, de modo que as mesmas passem a ser aplicadas naturalmente.

Há também aspectos restritivos relativos a atitudes dos profissionais da educação, como por exemplo: a) o baixo nível motivacional dos profissionais do magistério estadual, devido ao baixo nível salarial em comparação com os profissionais da rede municipal e de rede particular, e em consequência da falta de credibilidade das iniciativas da Secretaria da Educação pela falta de continuidade dos projetos no passado; b) a falta de comprometimento real por parte da direção de algumas escolas, que se reflete na sua ausência durante o processo de implantação da GQT na escola, na indicação de elementos inadequados para a coordenação executiva da GQT, na falta de espaço para a equipe escolar se dedicar a atividades de implantação da GQT (Tzeng, 1994: 187).

Comparação entre as técnicas

O Quadro 24 compara as diferentes técnicas de solução de problemas apresentadas em função dos aspectos focados:

- a) Enfoque (recai na tomada de decisões [TD] ou na solução de problemas [SP]);
- b) Nível de treinamento necessário;
- c) Adaptabilidade para administrar problemas;
- d) Papel do diretor no processo.

Cada técnica tem suas vantagens e utiliza estratégias diferentes para se concentrar em atividades de grupo, com o intuito de garantir a criatividade e a produtividade de na solução de problemas. Algumas se aplicam melhor à solução de problemas, enquanto outras são melhores para o processo decisório. Os círculos de qualidade exigem treinamento intensivo; as outras técnicas, por sua vez, não o fazem. Todas as técnicas são elaboradas para tirar partido do clima do grupo. Todas elas buscam trazer à tona ideias valiosas, sem criar confusão ou desperdiçar tempo.

Quadro 24 – Comparação entre as técnicas de solução de problemas

Técnica	Enfoque Tomada de decisão – TD/ Solução de problema – SP	Nível de treinamento necessário	Adaptabilidade – de para administrar problemas identificados	Papel de diretor para ad- ministra- bles definidos
TGN	TD	Mínimo	Não	Participante
Synectics	TD	Modesto	Possivelmente	Participante- cliente
Círculo de qualidade	SP	Intensivo	Sim	Cliente
GQT	SP	Intensivo	Sim	Participante

Como começar a participação na solução de problemas

O que um diretor de escola deve fazer para promover a participação de seus professores na solução de problemas e por onde deve começar? Primeiro, ele deve avaliar o nível atual e o desejado de envolvimento dos professores no processo de solucionar problemas e de tomar decisões. Segundo, tomar-se consciente da importância psicológica que o envolvimento no processo decisório tem para gerar a satisfação no trabalho e a produtividade dos professores. Terceiro, envolver os professores na discussão do problema e chegar a um consenso com relação aos seus pontos de vista sobre o que eles entendem como envolvimento nas decisões e como este envolvimento se processará. E, então, em quarto lugar, buscar envolver no planejamento aqueles que assim desejam, delegar responsabilidades para os outros que, com certeza, irão cumprir as metas propostas e dar orientação e apoio onde e quando for necessário. Em seguida, proporcionar o treinamento nas técnicas de solução de problema e de processo decisório, quando for necessário ou for requerido, e,

ao mesmo tempo, tomar decisões conjuntas, os recursos que viabilizem a solução de problemas e a tomada de decisões, são prioridades. Por último, identificar formas de reconhecimento e compensação por resultados em equipe, relativos à solução de problemas, como estratégias de estimulação da participação e o entusiasmo.

As formas disponíveis de participação na solução de problemas e na tomada de decisões pertinentes à escola são numerosas e variadas. Os programas de Gestão Total de Qualidade (GQT) foram implantados em muitos estados brasileiros e existe, neste sentido, o apoio disponível de universidades colaboradoras (Barbosa *et al.*, 1994; Ramos, 1994). A sua utilização na gestão da escola pode dar maior eficácia aos seus processos e resultados sociais).

Resumo

Há evidências consideráveis, indicadoras de que os professores querem participar e se envolver na solução de problemas e na tomada de decisões pertinentes à escola. No entanto, existem também indicações de que esses profissionais se mostram cautelosos em tomar estas atitudes, pois em várias situações percebem que se beneficiam muito pouco com todo esse processo e questionam até que ponto o seu envolvimento faz alguma diferença na escola.

Os professores desejam que o seu envolvimento seja significativo, que tenha importância e que seja eficaz. Os professores querem se envolver em questões relativas à estrutura organizacional ou administrativa da escola; em procedimentos de avaliação do seu desempenho; indicação de diretores e na avaliação de eficácia de uma equipe de área ou de determinado assunto.

Uma abordagem estruturada de solucionar problemas é útil para o diagnóstico, para a análise e para a efetiva solução de problemas, e promove, mediante participação dos interessados em cada etapa do processo, a discussão detalhada dos métodos de solução de problema, proporcionando uma compreensão mais abrangente de como utilizar cada um deles. A participação que não é orientada por métodos e técnicas de solução de problemas corre o risco de constituir-se em simples adiamento da solução e afrouxamento da vontade de fazê-lo, ou, na melhor das hipóteses, em adoção de decisões fundadas em análises parciais, tendenciosas e malfeitas.

O processo de gestão e o desenvolvimento profissional na escola

Os dirigentes de uma geração atrás desejavam como colaboradores funcionários que fizessem, sem questionar, exatamente o que lhes era mandado fazer. Entre os dirigentes educacionais, o pensamento predominante era o de que as melhores escolas eram aquelas organizadas segundo o modelo de administração clássica, que enfatizava a obediência às regras e o cumprimento à risca dos regulamentos. Desta forma, podia-se esperar que todas as escolas e todas as turmas funcionassem da mesma maneira, estabelecendo-se a regularidade do funcionamento escolar e do sistema de ensino.

Essa administração explicava-se por ser orientada por uma série de pressupostos como por exemplo os a seguir enumerados (Lück, 1996):

- 1) O ambiente de trabalho e comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controláveis.
- 2) Crise, ambiguidade e incerteza são encarados como disfunção e como problemas a serem evitados e não como oportunidade de crescimento e transformação.
- 3) Os sucessos, uma vez alcançados, mantêm-se por si mesmos e não demandam esforço de manutenção e responsabilidade de maior desenvolvimento.
- 4) A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade, uma vez considerada a precariedade de recursos como impedimento mais sério à realização de seu trabalho.
- 5) Modelos de administração que deram certo não devem ser mudados. Vale dizer, "não se mexe em time que está ganhando".

6) A importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos é importante, pois eles podem funcionar perfeitamente, bastando para isso algumas adaptações.

7) O participante cativo da organização (como é o caso do aluno e de professores efetivos em escola pública) está disposto a aceitar os modelos estabelecidos pela organização e seus dirigentes e a agir de acordo com eles.

8) Uma atitude de protecionismo oferecida a esse participante é a contrapartida necessária à sua cooptação.

9) É o administrador quem estabelece as regras do jogo e não os membros da unidade de trabalho, cabendo a estes apenas implementá-las.

10) O importante é fazer o máximo e não fazer o melhor e o diferente.

11) A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.

Esses pressupostos, conforme se pode facilmente inferir, são marcados pela fragmentação, linearidade e visão mecanicista, que estabelecem a reprodução, a aquiescência e o conservadorismo que, num mundo em mudanças, deixam de ser funcionais e são superados.

No entanto, atualmente, percebe-se facilmente que o que é realmente necessário em todas as organizações educacionais são funcionários e professores que pensem constantemente e criativamente e sejam capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes, condições fundamentais para o enfrentamento de situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade de dinâmicas do mundo atual e do ambiente escolar.

Certos aspectos, a seguir enumerados e descritos por Lück (1996), fazem parte desse movimento de mudança de paradigma e são levados em consideração criticamente e pelos que constroem, a partir de sua atuação, as escolas bem-sucedidas. Esses aspectos, embora sejam indicados e comentados separadamente, não ocorrem, na realidade, dessa mesma forma, uma vez que são intimamente relacionados entre si, reforçando-se reciprocamente na construção de novas e mais potentes realidades. Os mesmos estabelecem um movimento dinâmico marcado pela superação de uma polaridade limitada para a construção de uma dimensão abrangente.

Cabe lembrar que o senso comum é sobremodo marcado pela ótica limitada da dicotomização que nos orienta para vermos a realidade de modo absoluto e isolado. Desta forma, separamos, por exemplo, "eles" e "nós" – em que "eles" são, por vezes, considerados os agentes responsáveis pelo que de errado e ruim acontece, e "nós" somos colocados como vítimas de suas ações, ou como pessoas que agem de maneira sempre justa e correta. Faz parte dessa ótica, portanto, a transferência de responsabilidade.

Assim, de acordo com essa ótica, os professores perceberiam que não conseguiriam ensinar eficazmente porque os alunos não querem ou não estão preparados para aprender; o dirigente da escola sentir-se-ia impotente para promover um avanço na qualidade do ensino, porque os professores não colaboram e não têm espírito de equipe; a secretária não manteria seu trabalho, porque o dirigente não lhe dá a devida orientação. Estas são, no entanto, muitas das colocações feitas no dia a dia de organizações de ensino que sugerem uma falta de compreensão da interação de ações e de atitudes existentes no seu processo social. Ao mesmo tempo, elas deixam de indicar a percepção da responsabilidade profissional inerente ao seu trabalho, que é justamente superar dificuldades como essas.

A superação dessa ótica ocorre pela ampliação de horizontes e visão crítica de mundo que implica situar-se nele como ator, de que decorre o reconhecimento de que cada um faz parte da organização e do sistema de ensino como um todo e que, por isso mesmo, interfere no seu processo de construção, quer tenha, ou não, consciência desse fato.

Da limitação do âmbito de responsabilidade para a sua expansão

Na medida em que vigora na escola o entendimento de que ela é criação pronta e acabada de um sistema maior que determina seu funcionamento, e sobre o qual seus membros não têm nenhum, ou muito pouco, poder de influência, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade de seu próprio trabalho.

Em acordo com essa ótica, os participantes tendem a delimitar as suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e

de caráter fechado, deixando de sentir-se responsáveis por ele e de contribuir para sua construção ou reestruturação.

A esse respeito nos é chamado que "quando os membros de uma organização concentram-se em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto" (Senge, 1992: 29). A atuação orientada pela consciência de responsabilidades profissionais pressupõe o entendimento do todo e das necessidades de interação profissional, enquanto que a consciência de funções leva a que se focalize as ações isoladas e ao distanciamento entre a atuação de diferentes profissionais.

Um consequência, é da maior importância a conscientização da necessidade de redefinição de responsabilidades e não a redefinição de funções. Aquelas se centram no todo; estas, nas partes isoladas.

Da ação episódica para o processo contínuo

"Educação é um processo longo e contínuo". Esta afirmação é lugar-comum nas escolas. Ela sugere que é a continuidade e a consistência das ações educacionais que produzem resultado significativo de médio e longo prazos. Portanto, a tendência de agir episodicamente, fragmentando aulas e lições, dissociando aprendizagens, focalizando eventos e atividades, em vez de em aprendizagens significativas e desenvolvimento, resulta na construção de rotinas vazias, em preocupação com o imediato, afogada pelas dificuldades do cotidiano e sem possibilidade de sua superação.

Promove-se essa superação ao se considerar cada evento, circunstância e ato como parte de um processo maior, orientado por uma visão de conjunto e de futuro, e dirigido para a promoção de resultados para além dos próximos e de curto alcance e prazo. É importante entender que nossas ações, por menores que sejam, produzem consequências que vão além do horizonte próximo e imediato. "Pense grande e aja no pequeno" é a afirmação do navegador Amyr Klink (2000), que para obter sucesso em seus empreendimentos valoriza cada pequeno detalhe em seu potencial de contribuir ou prejudicar a realização da sua meta maior.

Da hierarquização e burocratização para a coordenação

A complexidade do trabalho pedagógico levou a que, no sistema de ensino e na escola, se definissem áreas diferenciadas de ação, atri-

buídas a profissionais diversos, como é o caso da direção da escola, da supervisão pedagógica, da orientação educacional (Luck, 2004). No entanto, nem sempre esses profissionais estiveram preparados para essas formas mais complexas de ação, e, muito menos, na necessidade de articulação que as diferenciações de áreas promoviam. Em consequência, passaram a simplificá-las e a estereotipá-las, burocratizando-as e estabelecendo, desnecessariamente, hierarquias e segmentações inadequadas. Em vista disso, o que poderia ter correspondido a um avanço na educação promoveu um dispêndio de recursos e de energia, sem que produzisse resultados positivos e operacionais correspondentes. Pelo exagero da burocratização e da hierarquização, são produzidas como consequência, no cotidiano das unidades de ensino, situações que não conduzem à promoção de ensino de qualidade e que, pelo contrário, o depreciam. Por exemplo, verificam-se: a) disputas de espaço entre diferentes profissionais – “ela tomou a iniciativa para roubar o meu espaço e limitar minha autoridade”; b) a desresponsabilização – “eu sabia que ia dar nisso, o aluno estava precisando de apoio, mas o orientador nada fez”; “vamos fazer como a diretora disse, se não der certo, fizemos a nossa parte”; c) a falta de visão de conjunto do processo educacional – “eu faço a minha parte e me dedico, não me interessa o que os outros fazem”.

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, no sentido de que compreendem a complexidade do trabalho pedagógico e percebem a importância da contribuição individual e da organização coletiva, para sua melhor realização e eficácia. Cada ação somente faz sentido em articulação com as demais.

Da ação individualista para a coletiva

A complexidade do processo do ensino depende, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ações coletivas, de espírito de equipe, devendo ser este o grande desafio da gestão educacional. É esse sentido que se caracteriza essa gestão: na mobilização do talento humano, coletivamente organizado para a promoção de experiências significativas de aprendizagem.

A prática individualista e competitiva, em nome da defesa de áreas e territórios específicos, muitas vezes expressadas de forma

canalada e sutil, deve ser superada gradativamente em nome de uma ação coletiva pela qual, no final, todos saem ganhando, aprimorando-se no exercício da democracia e da socialização que garantem, reciprocamente, tanto o desenvolvimento institucional e coletivo como o individual de seus profissionais.

Há muitas dimensões na ação de gestão escolar. A abordagem de gestão participativa pode trazer benefícios significativos para as escolas em que a gestão de pessoas se dê de tal forma que encoraje tanto a criatividade como o trabalho em equipe, a resolução de desafios cotidianos. Essa gestão pressupõe a existência de espaço para a tomada de decisão coletiva sobre os processos e ações de gestão escolar e a capacidade de assumir a sua execução. Nisso se caracteriza a autonomia de gestão escolar. Nisso se constitui a autonomia da gestão escolar.

Há casos em que a comunidade escolar pode tomar decisões a respeito da escolha de diretores e, também, da escolha de funcionários e professores. Como uma escola participativa deve selecionar o seu diretor e os seus professores? A abordagem participativa, no que se refere à seleção de pessoal, começa por um processo que envolve representantes da comunidade escolar na definição de critérios profissionais relevantes, seguido então pela determinação de como o processo seletivo será organizado.

Quando José Augusto Teixeira, diretor da Escola Vasco da Gama, tornou público o seu pedido de aposentadoria, um comitê de pais e mestres se reuniu para definir o perfil e as características que seriam desejáveis ao novo diretor. Eles consultaram o diretor que estava se aposentando e discutiram as suas responsabilidades, as competências e os pré-requisitos necessários para a realização de seu trabalho. A partir daí, foram definidas as especificações do cargo, identificando não só as qualidades profissionais desejadas, como também as características pessoais do futuro diretor. Um comitê de seleção composto por pais e mestres, juntamente com representantes da Secretaria do Estado da Educação, criou um questionário para avaliar o conhecimento e as habilidades de gestão dos candidatos. Com o auxílio desse questionário, os candidatos foram entrevistados e as suas propostas para a gestão da escola foram avaliadas. Mediante esse processo, a comunidade escolar envolveu-se cooperativamente na escolha de um novo diretor e comprometeu-se, em decorrência, com o apoio e acompanhamento de seu trabalho.

Seleção, desenvolvimento e avaliação de desempenho de profissionais da escola

Pesquisas educacionais nos proporcionam um forte embasamento sobre como identificar a qualificação profissional, tanto para os professores como para o pessoal de gestão e técnico-administrativo da escola. Para serem eficazes, tanto os integrantes do corpo docente como os gestores da escola devem ser capazes de trabalhar colaborativamente com outros indivíduos da comunidade escolar, mantendo uma forte e clara visão do potencial que esta comunidade tem para dinamizar e promover o seu próprio desenvolvimento e melhoria. Tal condição ocorre na medida em que essa comunidade define os critérios e níveis desejáveis de competência, aliados à definição de propostas para orientar esse processo.

Definindo o perfil dos profissionais da escola

No Quadro 25 sobre o perfil do diretor da escola, apresentado a seguir, foram resumidas as principais habilidades e os conhecimentos que os profissionais que se candidatam a esta responsabilidade devem possuir, de modo que possam liderar de forma competente uma escola, independentemente do nível de escolaridade que ofereça. A combinação, o balanceamento e a expressão destas qualificações no dia a dia escolar ocorrem segundo a situação específica de cada escola e os principais desafios por ela enfrentados, no momento. Além desses, outros conhecimentos e habilidades, por certo, serão necessários.

Quadro 25 – Perfil do diretor da escola eficaz

Área administrativa:

- Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade.
- Conhecimento de política e da legislação educacional.
- Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto.
- Habilidade de manejo e controle do orçamento.
- Habilidade de organização do trabalho educacional.
- Habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações.
- Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Habilidade de tomar decisões eficazmente.
- Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.

Área de relacionamento interpessoal e comunicação:

- Compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.
- Habilidade de se comunicar eficazmente.
- Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local.
- Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa.
- Habilidade de desenvolver equipes.
- Habilidade de negociar e resolver conflitos.
- Habilidade de avaliar e dar *feedback* construtivo ao trabalho dos outros.

Área pedagógica:

- Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional.
- Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
- Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.
- Habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola.
- Habilidade de orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico.

O perfil do professor, definido a seguir, no Quadro 26, apresenta uma lista de características e habilidades interpersonais que são requisitos desejáveis de um profissional do magistério. Esta linguagem mostra o amplo escopo de características que os professores eficazes necessitam (desde conhecimento curricular até habilidades de relacionamento interpessoal e em grupos). O diretor escolar, orientado para a melhoria do desempenho da escola, busca, continuamente, mediante processos de capacitação em serviço, o desenvolvimento de tais características e habilidades.

Quadro 26 – Perfil do professor competente

Área do currículo:

- Conhecimento dos objetivos, processos e conteúdo curricular.
- Familiaridade com o escopo e articulação entre as disciplinas e os conteúdos.
- Visão global do currículo e dos princípios de sua organização.
- Visão integrada e dinâmico currículo em relação à realidade.
- Perspectiva interdisciplinar.

Área pedagógica:

- Compreensão de processos e estilos de aprendizagem.
- Compreensão da realidade social, seu significado, formas de manifestação e sua relação com o conhecimento sistematizado.
- Habilidade de realizar planejamento pedagógico dinâmico.
- Habilidade em usar uma variedade de estratégias pedagógicas.
- Habilidade de combinar técnicas pedagógicas com o estilo de aprendizagem dos alunos.
- Habilidade de utilizar uma variedade de técnicas de avaliação da aprendizagem.

Área de gestão de sala de aula/Relacionamento Interpessoal:

- Compreensão da dinâmica do comportamento de alunos individualmente e em grupo.
- Habilidade de criar ambiente de aprendizagem construtivo e orientado por disciplina mental e comportamentos conducentes a aprendizagens significativas.
- Habilidade de dar *feedback* construtivo.
- Habilidade de motivar os alunos e mobilizar sua atenção.
- Habilidade de diagnosticar necessidades de aprendizagem e propor alternativas interessantes para promovê-las.
- Habilidade de identificar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem e orientá-los adequadamente.
- Habilidade de manejar tensão e conflito e vencer obstáculos.
- Habilidade de compreender o ponto de vista dos alunos e a dinâmica de grupo e de sua turma.
- Habilidade de fazer demonstrações criativas de conceitos a serem aprendidos.

Área escolar:

- Habilidade de trabalhar em equipes.
- Habilidade de perceber a relação entre o trabalho de sua turma com o contexto da escola.
- Habilidade de escutar e compreender o ponto de vista de colegas e de pais de alunos.

Seleção de equipe escolar e de suas lideranças

Em todo o mundo, há sistemas educacionais que selecionam os seus professores e diretores com base em indicações, sejam políticas, sejam familiares. O sistema educacional brasileiro tem sido particularmente afetado, em seu processo de seleção de diretores escolares,

por esta prática de indicações políticas e familiares. Essa prática, no entanto, está sendo gradativamente superada. Cresce o entendimento de que a liderança máxima da escola necessita ser exercida por profissional competente. A transição por competência deverá levar algum tempo e também demandar significativo esforço para ser implantado.

Não há, no entanto, nenhum outro método melhor para selecionar pessoas que o da competência profissional. Isto porque essa competência é o fundamento básico de um sistema escolar eficaz, daí por que deve-se tê-la bem claro durante o processo de identificação de candidatos para assumir vagas para o exercício da gestão e da docência. Uma vez que os critérios de seleção e as qualificações necessárias tenham sido estabelecidos, então os candidatos potenciais são facilmente identificados ou até mesmo se identificam por si sós.

No Brasil, alguns estados têm avançado no sentido de combinar o mapeamento de candidatos potenciais para a função de diretor, com base em critérios profissionais, com a definição de uma lista contendo nome de três candidatos qualificados que se submetem a uma eleição que define, por meio de votos de pais, mestres, alunos e demais funcionários, o futuro diretor (leia no capítulo 5 o estudo de caso feito em Minas Gerais sobre seleção de diretor).

Este avanço combina a competência técnica/profissional do candidato com a percepção de competência política, reconhecida e avaliada pela participação da comunidade e de todos os funcionários e professores da escola (eleição de diretores). Por enquanto, não existem estudos conclusivos a respeito dessa forma de escolha, em vista do que não se pode ainda determinar objetivamente o impacto desta abordagem sobre a dinâmica da escola e a qualidade do ensino. Porém, em tese e mediante resultados esporádicos, é possível sugerir que esta combinação proporciona diversas vantagens. Entre elas: a) a garantia de que o diretor, uma vez eleito, terá o apoio da maioria das pessoas envolvidas nesse processo durante o desenvolvimento do seu trabalho; b) que o envolvimento dos pais, professores e, em alguns casos, dos alunos, durante o processo de eleição, permite que todos estes atores sintam maior responsabilidade pelo sucesso do trabalho realizado na escola.

Uma desvantagem ocasionada por este processo de eleição de diretores realizado na escola é que a comunidade pode se sentir dividida pelos vários candidatos. Esta situação pode contribuir para a criação de fracionamento e distanciamento entre os funcionários, os professores e os representantes da comunidade no período pós-elei-

ção de um novo diretor escolar (Pato, 1996). Verifica-se também a ocorrência de atitudes de condescendência pelo diretor ao trabalho daqueles que nele votaram, deixando, desta forma, de zelar pela qualidade do ensino.

De uma maneira geral, no entanto, qualquer processo de seleção deve incluir a participação de representante dos professores da escola, como também dos gestores, pais e/ou alunos.

Desenvolvimento profissional de professores e funcionários

Em meados de 1990, onze estados brasileiros planejaram investir mais de US\$ 150 milhões em programas de capacitação de professores e dirigentes escolares, com apoio financeiro do Banco Mundial. Estes investimentos incluíram programas de capacitação no trabalho para professores de escolas de ensino fundamental estaduais e municipais, um programa especial de capacitação em liderança para diretores de escolas estaduais e um inovador programa de capacitação "baseado na escola", isto é, em serviço. O enfoque proposto para a capacitação foi o prático e não o teórico, aplicado mediante métodos ativos de aprendizagem, incluindo encenações, simulações e estudos de caso. Os programas e seu material de apoio são desenvolvidos regionalmente, por um grupo de treinamento central, composto por representantes dos estados, bem como dos professores e diretores envolvidos.

Os estados participantes também estão sendo encorajados a desenvolver escolas para demonstração, com o objetivo de reforçar o conteúdo da capacitação. Recomenda-se que todos os participantes envolvidos sejam submetidos a testes pré e pós-capacitação, com o intuito de se levantar alguns indicadores relativos ao impacto do programa na prática escolar. No estado de Minas Gerais, a capacitação básica na escola foi realizada para promover a convicção de que a escola é responsável pelo desempenho e desenvolvimento dos seus professores. Este é um fator considerado crítico para o alcance do objetivo do Estado de descentralizar o processo decisório de assuntos educacionais e de responsabilidade das escolas, de modo a construir a sua autonomia¹.

1. Fonte: Staff Appraisal Report: Brasil, Segundo Projeto Nordeste de Educação Básica, 20 de abril de 1993, e Staff Appraisal Report: Brasil: Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, 5 de abril de 1994, Banco Mundial, Washington DC.

Investimentos significativos no crescimento profissional como estes devem ser planejados cuidadosamente, para que possam gerar resultados produtivos. As alternativas de cima para baixo, no que se refere ao desenvolvimento dos funcionários, não indicam um bom retorno de resultados quanto à melhoria da qualidade do ensino nas salas de aula. Ao planejar programas de capacitação em serviço é necessário considerar: a) por que estes programas são importantes; b) quem deve ser envolvido no planejamento; c) como o planejamento e a sua execução devem ser desenvolvidos, a fim de que se obtenham bons resultados. Estas considerações são examinadas a seguir.

Por que incentivar o desenvolvimento dos professores e funcionários?

Há duas razões para que se dê forte ênfase ao desenvolvimento dos funcionários e professores: crescimento profissional e desenvolvimento da escola. Fora do meio escolar, programas de desenvolvimento de pessoal têm aumentado rapidamente, pois a sociedade como um todo está demandando cada vez mais qualidade e produtividade.

Como motivar e sustentar o elevado ânimo dos funcionários e professores, de tal forma que elevem os padrões de qualidade ao desempenharem os seus trabalhos, tem se transformado em um fator-chave de ações para gestores, inclusive para os diretores de escolas.

A insatisfação com o desenvolvimento de pessoal e com as práticas de avaliação de desempenho é uma das queixas mais comuns entre os professores. Professores experientes reclamam que muitas oportunidades de capacitação não são voltadas para as suas necessidades concretas e mais imediatas, sendo frequentemente pouco úteis e/ou conduzidas por especialistas que estão dissociados da realidade das salas de aula e do ambiente escolar. Paralelamente, poucos professores são capazes de afirmar que os métodos de avaliação de desempenho utilizados são capazes de auxiliá-los no desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas habilidades. Observa-se também entre esses profissionais uma dificuldade em considerar a avaliação externa e o *feedback* corrente como uma estratégia importante para orientar a sua melhoria profissional.

O desenvolvimento e crescimento profissional dos diretores de escola, por outro lado, recebe relativamente pouca atenção se comparado com a capacitação de professores. Tradicionalmente, os diretores são selecionados entre os professores, assumindo suas no-

vas funções, sem receberem capacitação ou a qualificação adequada para o exercício dessas novas funções. Por isso, e devido ao fato do repertório de técnicas de gestão e de relacionamento interpessoal serem muito além do conhecimento adquirido por meio da capacitação como professor ou da experiência no trabalho docente, os diretores frequentemente assumem seus novos cargos, despreparados e com perspectivas limitadas de apoio e de crescimento e desenvolvimento pessoal.

A realização de programas de capacitação no trabalho ou prévia para diretores escolares é um elemento importante para qualquer programa de capacitação profissional que vise ao aperfeiçoamento educacional e à melhoria da qualidade do ensino.

É sugerido que, com o apoio adequado e com a criação de oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicos para seu trabalho, os diretores crescem e se desenvolvem como líderes escolares, que avançam de um "perfil de administrador para um perfil de solucionador sistemático de problemas". O perfil do "administrador" é caracterizado por formas autocráticas de tomar decisões. O gestor, no entanto, pode crescer e aprender a ser um "solucionador sistemático de problemas", capaz de identificar problemas como desafios e tomar decisões de formas múltiplas e agir rapidamente para implementá-las.

O dia a dia da escola é fértil em oportunidades de aprendizagem e construção do conhecimento profissional e, portanto, de promoção do desenvolvimento profissional. Aproveitá-las plenamente é fundamental para alavancar o desenvolvimento da competência de dirigentes das escolas e, conseqüentemente, o dinamismo das mesmas.

Estratégias participativas do desenvolvimento de pessoal

Tanto os professores como os gestores devem ser envolvidos na concepção de programas de desenvolvimento de pessoal. Ao considerar a concepção e operacionalização dos programas específicos de desenvolvimento de pessoal, tais como cursos, oficinas e capacitação em serviço, as pesquisas concluem que a fase de concepção deve ser realizada mediante consulta junto aos participantes efetivos e potenciais desses programas.

Duas atividades associadas de desenvolvimento de pessoal, o monitoramento e a capacitação, têm se mostrado como estratégias

eficazes de desenvolvimento e utilizam as competências da escola. Os programas de capacitação de professores e gestores previstos no projeto do Banco Mundial citado anteriormente representam um passo em direção a uma maior efetividade de programas de capacitação. O Progestao, programa de capacitação de gestores escolares, promovido pelo Consed — Conselho Nacional de Secretários de Educação, em parceria com secretarias estaduais de Educação, é outro exemplo efetivo de capacitação centrada no desempenho profissional e desenvolvimento de competências para o exercício da gestão escolar.

Os programas universitários especialmente concebidos, que colocam os professores em contato direto com especialistas de determinadas matérias, podem ser veículos extremamente bem-sucedidos para oportunizar a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários. Sua eficácia assenta-se sobre a adoção de cinco elementos-chave de uma abordagem participativa de desenvolvimento pessoal:

1) Consultar o pessoal sobre o que consideram necessário para promover o seu próprio crescimento e aprimorar o seu desempenho.

Essa consulta pode ser realizada de diferentes maneiras: a) levantamento formal das necessidades; b) autoavaliação das necessidades, entrevistas e debates, como parte das reuniões de pessoal; c) atividades de planejamento escolar. Um programa de desenvolvimento de pessoal feito sob medida tem muito mais chance de gerar melhorias reais na escola do que um programa genérico, concebido de forma centralizada, sem levar em consideração as circunstâncias particulares de cada escola e do seu corpo docente e administrativo.

2) Retribuir ou reconhecer o tempo dedicado à participação em atividades de desenvolvimento de pessoal.

Muitos sistemas escolares dedicam um número específico de dias do ano letivo para a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de pessoal. Quando os programas de capacitação agregam maiores qualificações para um plano de carreira bem definido, os professores tendem a participar e a absorver o conteúdo abordado com muito maior aproveitamento. Caso a retribuição não possa ser econômica, deverá ser feita em termos de reconhecimentos formais na ficha do profissional e divulgação do mérito pelo esforço.

3) Utilizar os quatro princípios de programas de capacitação eficazes.

Esses princípios são: a) envolver os participantes na apresentação de conceitos, ideias, estratégias e técnicas relacionados às situa-

ções tratadas; b) planejar a aplicação dos conceitos, das ideias, estratégias e das técnicas a serem adquiridas; c) dar aos participantes tempo suficiente para aplicarem os conceitos, as ideias, as estratégias ou as técnicas a serem adquiridas; d) dar aos participantes *feedback* sobre o uso de novos conceitos, ideias, estratégias ou técnicas, durante e após a capacitação. Estes quatro princípios quase nunca são observados nos programas de capacitação realizados na área de educação. Isso porque demandam mais tempo para a capacitação e turmas com menor número de profissionais-alunos. No entanto, os resultados de transformação de práticas podem de longe compensar o investimento extra. No entanto, é importante ressaltar que se torna impossível garantir que a aplicação prática do que foi aprendido num programa de capacitação ocorra efetivamente, caso não haja a realização do acompanhamento de desempenho após essa capacitação.

4) Certificar-se de que o diretor da escola está presente e participa de todos os programas realizados em serviço.

Essa participação, por si só, comunica a importância da atividade, por representar o comprometimento do diretor com o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos neste processo, garantindo maior efetividade do mesmo. É importante ter em mente que os programas de capacitação em serviço são centrados na aplicação de conhecimentos e habilidades necessárias para a melhoria da qualidade do ensino, devendo o diretor, por este fato, não apenas acompanhar o processo, mas liderá-lo.

5) Acompanhar a utilidade de cada atividade de desenvolvimento profissional, após a realização da mesma.

O processo de capacitação/aprendizagem ocorre em três fases sucessivas: a) a fase de aquisição de conhecimentos e habilidades; b) a fase de aplicação; c) a fase de adaptação e expansão desses conhecimentos e habilidades. A maioria dos programas de desenvolvimento profissional concentra-se, em geral, na primeira fase, enquanto poucas atividades de desenvolvimento são realmente projetadas para satisfazer as fases de aplicação e adaptação do processo de aprendizagem e de retenção. Um programa de desenvolvimento profissional participativo bem projetado consulta também os participantes, após a capacitação formal, para auxiliar o acompanhamento do progresso em salas de aula durante as fases de aplicação e de adaptação.

O Quadro 27 destaca de forma resumida as ideias centrais a respeito.

Quadro 27 – Ações básicas de programas participativos de desenvolvimento de pessoal

- Consultar os interessados a respeito de seu entendimento sobre os aspectos e planos de desenvolvimento.
- Remunerar o pessoal pela capacitação e associar a mesma ao plano de carreira.
- Utilizar os quatro princípios de capacitação como base de concepção dos programas.
- Envolver os participantes na apresentação dos conceitos, ideias, estratégias e técnicas.
- Planejar e a aplicação dos conceitos, ideias, estratégias e técnicas.
- Oportunizar aos participantes a aplicação de seus novos conhecimentos e habilidades correspondentes.
- Dar *feedback* durante o período de capacitação.
- Valorizar o programa e demonstrar esse valor em suas três fases: Aquisição de conhecimento e habilidades; Aplicação de conhecimento e habilidades adquiridos; Adaptação e extensão de conhecimentos e habilidades.

Há várias razões para reexaminar as práticas de desenvolvimento de pessoal existentes, com o intuito de reestruturar seu escopo, sua administração e seu projeto e execução. Estas razões incluem:

- 1) A necessidade de elevar tanto o nível acadêmico como o de capacitação profissional entre os professores existentes que não possuem as qualificações solicitadas;
- 2) O potencial real para o desenvolvimento profissional dos professores em relação ao seu desenvolvimento pessoal;
- 3) O aspecto motivacional que o desenvolvimento de pessoal pode ter;
- 4) A contribuição que o desenvolvimento pessoal pode trazer para o clima organizacional nas escolas.

Avaliando o desempenho de professores e funcionários

A avaliação de desempenho consiste numa apreciação sistemática de desempenho do indivíduo no cargo e do seu potencial de desenvolvimento. Esta avaliação, orientada para a promoção do desenvolvimento, constitui-se num processo para estimular ou jul-

gar o valor, a excelência, as qualidades ou o *status* de algum processo ou pessoa, objetivamente dar-lhe *feedback* específico capaz de estimular sua melhoria.

Informações, *feedback* sobre desempenho e responsabilidade são três fatores associados à avaliação individual de desempenho de professores e funcionários. Tradicionalmente, a avaliação de desempenho individual tem sido utilizada pelos empregadores como um instrumento para a tomada de decisões de pessoal: se o empregado receber uma avaliação positiva, receberá um aumento ou uma promoção; caso contrário, poderá ser transferido ou mesmo demitido. A partir desta perspectiva, muitos empregados veem todo esse processo como uma prática ameaçadora e com um enorme potencial punitivo. Consequentemente, tanto os empregados como os gestores vivem uma fase de extrema ansiedade durante a época da realização da avaliação de desempenho. Esta prática foi comum no contexto de empresas e do serviço público, gerando um entendimento negativo sobre a avaliação do desempenho que, no entanto, está sendo superado mediante a adoção de práticas participativas adotadas na escola. Nela, a avaliação de desempenho deve ser contínua e ter natureza pedagógica, voltada para a orientação da melhoria contínua do desempenho profissional coletivamente organizada.

No entanto, diretores de escola ainda têm demonstrado uma certa hesitação em avaliar o desempenho dos seus professores e funcionários e, especialmente, em descrever o fraco desempenho dos mesmos. Um grupo de diretores de escolas, cujo sistema propunha que eles avaliassem o desempenho de seus professores, a fim de decidir sobre a permanência dos mesmos a cada ano em sua escola, assim como sobre quem deveria receber gratificações especiais, indicou a uma das autoras deste livro que o maior e mais difícil desafio de seu trabalho como diretores era justamente realizar a avaliação necessária para essas decisões. Lidar com uma pessoa com fraco desempenho pode implicar trabalho administrativo adicional; pode também implicar intervenção de uma autoridade externa não desejada ou, ainda, pode afetar a percepção organizacional do diretor como um gestor eficaz. Tais desafios devem porém ser assumidos, no sentido de superar a concepção autoritária e burocrática de avaliação de desempenho.

A seguir, são examinadas características de um sistema eficaz de desempenho de professores e funcionários; são apresentados os critérios para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de desempenho e também várias abordagens eficazes que foram desenvolvidas para avaliar o desempenho dos professores. Apresenta-se também uma ficha de avaliação de funcionários da escola.

Avaliação eficaz de desempenho

Quais são as características de um processo de avaliação eficaz de desempenho? Tal processo é caracterizado por quatro aspectos:

- a) É compatível com as metas e os objetivos específicos da escola em que está sendo aplicado, e com isto é alterado na medida em que os objetivos da escola o são.
- b) A liderança da organização e os recursos institucionais são fornecidos para a implantação desse processo.
- c) Os avaliadores recebem capacitação especializada para desempenhar esse papel.
- d) Tanto os gestores como os servidores compartilham um entendimento dos objetivos e os processos de avaliação (Wise, 1984).

Acrescenta-se ainda que a avaliação deve ter como princípio uma visão pró-ativa, orientada para o *feedback* e a melhoria do desempenho. Em consequência, deve também levar em consideração o contexto do trabalho e sua organização, que são em grande parte condicionadores do desempenho.

O processo de avaliação de desempenho em escolas participativas não é rígido, pois estas são dinâmicas e abertas ao crescimento e a mudança que são motivados tanto por condições internas como externas à escola. A compatibilidade organizacional significa que os critérios balizadores da avaliação de desempenho dos professores são coerentes com os objetivos da escola ou do sistema escolar do qual ela faz parte.

A avaliação de desempenho é fundamental para a melhoria do ensino, pois pretende auxiliar os novos professores a desenvolver suas competências em sala de aula, assim como dar *feedback* aos mais antigos sobre seu desempenho, visando à sua melhoria contínua. O mesmo aplica-se aos funcionários em geral.

Um elemento-chave para o sucesso de um processo de avaliação de desempenho é o apoio da liderança da escola, juntamente com o comprometimento da aplicação de recursos organizados. A avaliação de desempenho é um processo que absorve muito tempo durante as fases de concepção e implantação e, por isso, a alta administração do sistema educacional deve estar extremamente motivada a participar desse desafio e a investir recursos nesse processo. Pesquisas têm demonstrado que os gestores dos sistemas escolares que enfatizam a importância da avaliação de desempenho podem chegar a

dedicar dez a vinte por cento do seu tempo nesse processo, com resultados extraordinários para a melhoria do desempenho da escola.

Outra característica de avaliação de desempenho bem-sucedida refere-se ao fato de que os avaliadores, sejam eles diretores de escola ou professores, não são treinados e não dominam os conceitos e técnicas de avaliação de desempenho. Isto significa que, caso se deseje o sucesso desse processo, é fundamental que tempo administrativo e recursos devem ser destinados à capacitação dos avaliadores. As pesquisas têm demonstrado que um mínimo de doze horas é necessário para capacitar gestores experientes e professores sobre os procedimentos relacionados à avaliação de professores. Um pouco menos de tempo, cerca de oito horas, pode ser necessário para capacitar os gestores a avaliar os funcionários que não são professores, sejam eles profissionais ou apoio.

Os avaliadores devem estar totalmente familiarizados com os objetivos do processo de avaliação e de como os instrumentos de avaliação se relacionam com estes objetivos. Eles devem também estar capacitados para observar o comportamento dos professores em sala de aula e para registrá-lo de forma confiável. Finalmente, eles devem ter fortes habilidades para manter relacionamentos interpessoais favoráveis e para estabelecer diálogos construtivos sobre o resultado da avaliação com o respectivo professor ou funcionário.

A última, mas não menos importante, característica de um sistema de avaliação de desempenho eficaz é a compreensão compartilhada, por parte dos gestores, professores e funcionários, sobre os objetivos do processo de avaliação. Este aspecto é atingido por meio da alocação adequada de tempo para o processo de avaliação de desempenho. Os processos de avaliação de desempenho eficazes geralmente incluem uma entrevista anterior à avaliação entre os professores e funcionários e o gestor, para discutir os propósitos, características e o processo de avaliação propriamente dito. Este é o momento para esclarecer dúvidas e mal-entendidos e para ajudar a tranquilizar as apreensões surgidas em função da avaliação. Os acordos e entendimentos entre os gestores e os funcionários vão bem além da conferência entre essas duas partes. O sistema de avaliação de desempenho deve ser entendido e adotado como parte do compromisso de trabalho do funcionário. Este acordo mútuo sobre o sistema de avaliação de desempenho está diretamente relacionado ao critério técnico específico de construção de um instrumento de avaliação de desempenho eficaz. Essas características de avaliação eficaz de desempenho são resumidas no Quadro 28.

Quadro 28 – Características de avaliação eficaz de desempenho

- Processo de avaliação associado a metas e objetivos de desenvolvimento escolar.
- Emprego de liderança contínua e de recursos logísticos adequados ao desenvolvimento do sistema.
- Garantia de participação contínua de professores e funcionários, desde a fase de planejamento e organização do processo, até à de sua implementação.
- Capacitação dos participantes do processo, antes do seu início formal, sobre conceitos, métodos e técnicas de avaliação de desempenho.
- Contínuo cuidado dos avaliadores com sua capacitação para a realização desse processo.
- Entendimento conjunto entre gestores e servidores sobre os objetivos de desenvolvimento da escola, sua relação com a melhoria de desempenho e respectiva avaliação.
- Alocação de tempo e atenção suficiente ao desenvolvimento do processo de avaliação.
- Desenvolvimento de prática de acompanhamento e *feedback* sistemáticos ao desempenho de professores e funcionários.
- Manutenção de relacionamentos interpessoais favoráveis e abertos.

Critérios para avaliar o desempenho

Decidir sobre que critérios devem ser utilizados para avaliar o desempenho de um professor em sala de aula é um assunto bastante polêmico. Um dos pontos de vista sobre a profissão é de que ensinar é uma arte e, por esta razão, é uma atividade permeada por subjetividade, insinuações e complexidades sutis. Essas qualidades, por si só, não levariam a uma avaliação formal e objetiva. Como na arte, os professores praticam o seu ofício por meio da expressão da personalidade e do uso da criatividade e da intuição. Os melhores professores podem, de fato, ser aqueles que são menos convencionais, e que abordam a disciplina como gestão de sala de aula de uma maneira altamente individualizada.

Outra perspectiva bastante comum é de que o ensino eficaz é, de fato, um processo sistemático que pode ser analisado a partir de habilidades específicas. Estas habilidades podem ser aprendidas e transferidas de um professor para outro. Algumas habilidades do tipo dar *feedback* aos alunos, estabelecer objetivos comportamentais e dar instruções claras são facilmente observadas em professores eficazes. Estas habilidades podem ser desenvolvidas e absorvidas por

professores experientes e novos que não demonstram estes, comportamentos regularmente.

Muitos professores, no entanto, são contra as técnicas atuais de avaliação de desempenho, pois acreditam que nem a técnica nem o processo refletem ou avaliam precisamente a sua competência como professor. O que os professores afirmam é que as técnicas e os procedimentos de avaliação de desempenho não são válidos. No entanto, se a avaliação de desempenho dos professores irá ser útil para os próprios professores, como também para os gestores da escola, então esse processo deve ser considerado como legítimo por todos. Desenvolver a compreensão, tanto dos objetivos como dos procedimentos de um processo de avaliação, é uma tarefa importante, tanto para a escola como para o sistema de ensino como um todo. Criar consenso entre os professores sobre os critérios, os instrumentos e os procedimentos utilizados para avaliar o desempenho é um aspecto fundamental de todo o processo. Envolvê-los de forma ativa nas discussões, tanto sobre a prática como também sobre a filosofia de sua forma de atuar, ajuda a facilitar a compreensão por parte dos integrantes da escola sobre todo o processo de avaliação de desempenho.

O Quadro 29, apresentado a seguir, ilustra um instrumento que identifica sete atividades separadas ou medidas relativas ao desempenho de um professor com relação a habilidades docentes, e que podem ser utilizadas como ponto de partida para o diálogo no processo de avaliação participativa. Após, é apresentado, como exemplo, um instrumento para avaliação de funcionários.

Quadro 29 – Checklist para avaliação de professores

Identificação Professor: Data: Aula sobre: Turma: Objetivo do professor:	Horário:
<i>Critério 1: Habilidades pedagógicas</i>	
1.1. Instrução de planos	
1.1.1. Identifica necessidades de aprendizagem	
1.1.2. Organiza o currículo para o atendimento dessas necessidades	
1.1.3. Desenvolve planos ativos e participativos para o desenvolvimento de aprendizagens	
1.2. Implementa os objetivos planejados	

- 1.1. Fornece orientações e cartas para o aluno
- 1.2. Auxilia no desenvolvimento de trabalho e habilidades de estudo

Critério 2: Gestão de sala de aula

- 2.1. Desenvolve procedimentos de sala de aula de maneira natural
- 2.2. Organiza o uso do espaço físico
- 2.3. Prepara material de apoio
- 2.4. Cuida da saúde mental e física dos alunos
- 2.5. Mantém relatórios adequados da disciplina e da turma
- 2.6. Mantém relatórios em conformidade com o que é requerido por leis e normas
- 2.7. Organiza trabalhos individuais, em grupos pequenos, ou experiências de aprendizagem em grupos grandes

Critério 3: Gestão de disciplina dos alunos em sala de aula

- 3.1. Acompanha os procedimentos disciplinares
- 3.2. Encoraja e estimula a autodisciplina dos alunos
- 3.3. Reconhece as condições, desenvolve e implanta as estratégias de disciplina
- 3.4. Deixa claro para os alunos quais são os padrões adequados de conduta
- 3.5. Trata os alunos de forma consistente e justa
- 3.6. Recruta assistência quando necessário

Critério 4: Interesse em ensinar os alunos

- 4.1. Desenvolve uma relação de harmonia com os alunos
- 4.2. Reconhece as características peculiares de cada aluno
- 4.3. Orienta o processo de aprendizagem

Critério 5: Esforço para provocar melhorias, quando necessário

- 5.1. Realiza autoavaliação contínua
- 5.2. Toma conhecimento das recomendações feitas

Critério 6: Conhecimento da disciplina ensinada

- 6.1. Mantém-se atualizado com as novas ideias e conhecimentos
- 6.2. Relaciona a disciplina ensinada com o conhecimento geral

Critério 7: Preparação profissional e sabedoria

- 7.1. Possui e mantém um embasamento acadêmico sólido

Fonte: Nota da Rand Corporation: *Estudos de caso para avaliação de professores – Um estudo sobre práticas eficazes*. Arthur E. Wise et al., junho de 1984.

Quadro 30 – Checklist para avaliação de funcionários

<i>Desempenho</i>	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Executo minhas tarefas o melhor que posso?			
Dou 100% de mim no meu trabalho? Estou comprometido com seus resultados?			
Faço um esforço extra quando a situação exige?			
Quando o diretor não está, esforço-me da mesma forma que quando ele está?			
Quando faço um trabalho, eu mesmo o verifico para garantir que ele foi feito adequadamente?			
Ajudo meus colegas, inclusive dos outros setores?			
Sinto-me responsável pelos erros que a escola comete, ajudo a corrigi-los, mesmo que não tenha sido quem os cometeu?			
Tomo a iniciativa para evitar perda de tempo? Quando acabo um trabalho, acho algo novo para fazer ou procuro novas atribuições?			
Quando prometo fazer um trabalho numa data específica, faço tudo o que posso para cumprir minha promessa?			
Sou pontual?			
Respeito o tempo dos outros. Se mudo meus planos ou descubro que vou me atrasar, aviso imediatamente às pessoas?			
Aprendo com meus erros, corrijo-os e não os repito?			

Faço o pulho de meu trabalho?			
Deixo o local limpo e pronto para a próxima pessoa?			
Tento evitar desperdício de recursos?			
Tento tomar decisões e agir como se a responsabilidade fosse só minha?			
Falo com os outros e não a respeito deles?			
Quando as pessoas fazem trabalho de qualidade eu as elogio?			
Quando as pessoas fazem trabalho que não satisfazem minhas expectativas, chamo a sua atenção para este fato?			
Peço ajuda quando não consigo dar conta do trabalho sozinho?			

Resumo

A capacitação, o desenvolvimento e a avaliação dos funcionários, professores e diretores é um aspecto crítico da gestão de pessoas na escola. A escola participativa, por sua vez, deve ter programas bem projetados e aplicados com perspectiva do crescimento e desenvolvimento de seus profissionais. Envolver os professores, assim como os pais na seleção dos diretores da escola para fortalecer a abordagem participativa na gestão escolar, também é importante nesse processo. Da mesma forma, envolver os professores no processo de avaliação do seu próprio desempenho, assim como na identificação de suas próprias necessidades, para alcançar o seu desenvolvimento profissional, ajuda a aprimorar a eficácia educacional nas escolas cujos objetivos e planos para melhoria estão bem articulados e apoiados por toda a sua comunidade.